

R E V I S T A

ESPAÇO

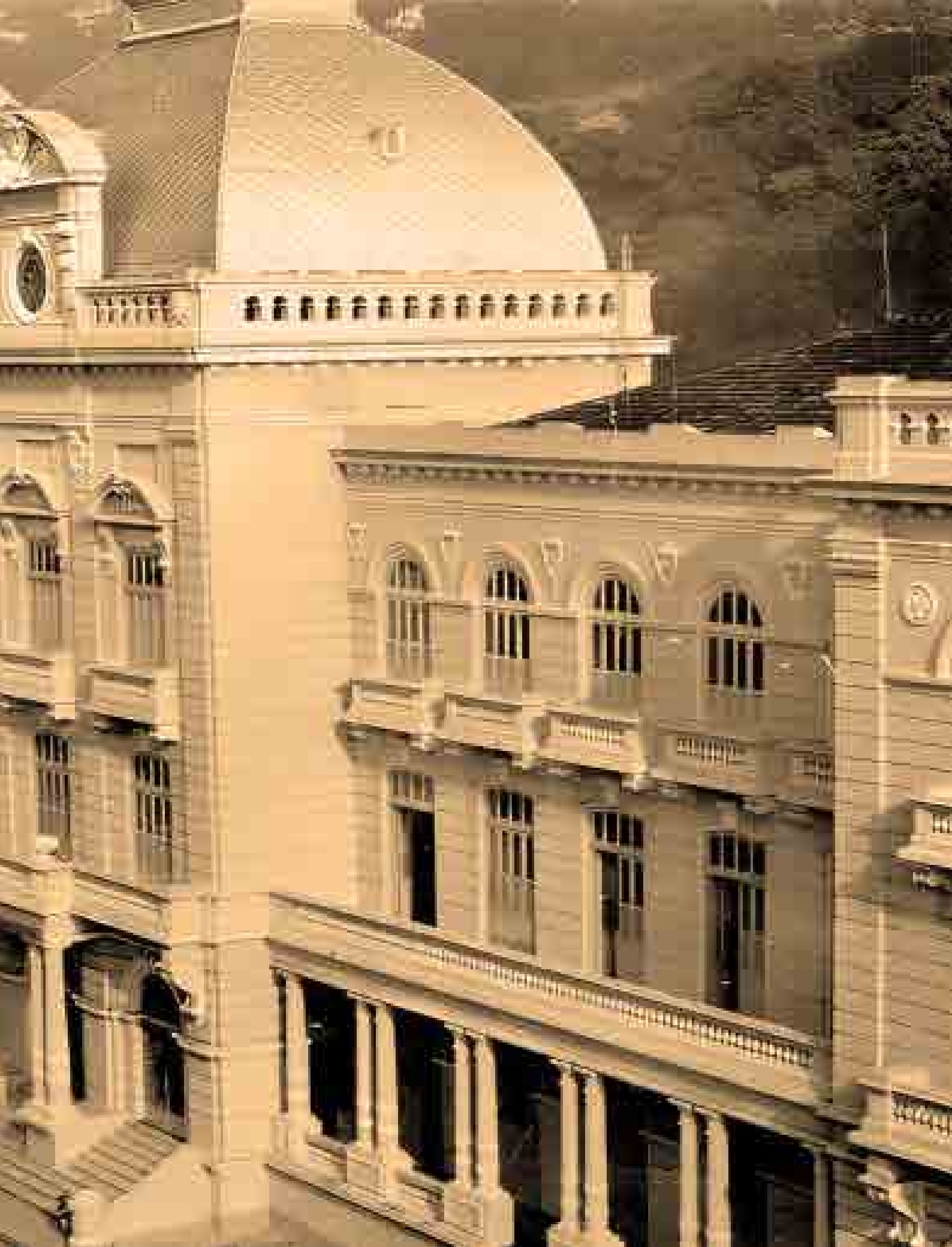
n.
62

período
jan-jun

ano
2025

DOSSIÊ: ENSINO DE HISTÓRIA, GEOGRAFIA, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA
reflexões, pesquisas e práticas na educação de surdos





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)



R E V I S T A ESPAÇO

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Camilo Santana

INSTITUTO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO DE SURDOS
Solange Maria da Rocha

DEPARTAMENTO DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO,
CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Danielle Coelho Lins

PUBLICAÇÕES INES COORDENAÇÃO EDITORIAL DDHCT/INES
Danielle Coelho Lins
Wilma Favorito

COMISSÃO EXECUTIVA DA REVISTA ESPAÇO
André Lima Cordeiro
Christiana Lourenço Leal
Luciane Cruz Silveira
Priscilla Fonseca Cavalcante
Thabata Fonseca de Oliveira
Wilma Favorito

COMITÊ CIENTÍFICO ESPAÇO

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

REVISORES ESPAÇO 62

André Lima Cordeiro
Christiana Lourenço Leal
Thabata Fonseca de Oliveira
Wilma Favorito

TRADUÇÃO EM LIBRAS

Luciane Cruz Silveira
Priscilla Fonseca Cavalcante

TRADUÇÃO EM SIGNWRITING

Erick Rommel Hipólito de Souza
Ricardo Boaretto de Siqueira
Vanessa Miro Pinheiro

VALIDAÇÃO DE SIGNWRITING

Erick Rommel Hipólito de Souza
Priscilla Fonseca Cavalcante

APOIO TÉCNICO

Luis Gustavo Dionysio

ARTE DA CAPA

Raíssa Neumann do Nascimento Coimbra

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: revistaespaco@ines.gov.br

Espaço / Instituto Nacional de Educação de Surdos. - N. 62
(jan / jun 2025) -, - Rio de Janeiro : INES, 2025 -
n. : il. ; 28cm

Semestral
ISSN-0103-7668

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

CDD - 371.912

SUMÁRIO

EDITORIAL	7
DOSSIÊ ENSINO DE HISTÓRIA, GEOGRAFIA, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA REFLEXÕES, PESQUISAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	
ONDE ESTÃO OS SURDOS NA HISTÓRIA? UMA EXPERIÊNCIA CURRICULAR INCLUSIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA <i>Where are the deaf in History? An inclusive curricular experience in History Teaching</i> Paulo José Assumpção dos Santos	10
PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS DA CIDADE DE ARACAJU, SERGIPE <i>History teaching practices in a bilingual school for the deaf in the city of Aracaju, Sergipe</i> Vitória Santos Santana; Aaron Sena Cerqueira Reis	22
PASSADO E PRESENTE: OS SENTIDOS DOS DESFILES ESCOLARES EM COMEMORAÇÃO À INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NAS ESCOLAS ESPECIALIZADAS PARA ESTUDANTES COM SURDEZ EM BELÉM DO PARÁ <i>Past and Present: The meaning of civic school parades at the celebrations of Brazil's Independence Day in specialized school for deaf impaired students of Belém do Pará</i> Ernesto Padovani Netto; Edgar Cabral Viegas Borges da Cruz	34
MATERIAIS DIDÁTICOS AUTÊNTICOS PARA ENSINO DE GEOGRAFIA A SURDOS: PERSPECTIVA VISUAL E BILÍNGUE <i>Authentic materials for teaching geography to the deaf: a visual and bilingual perspective</i> Bárbara Nielsen Brum Ferreira; Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz	48
MAPA PARA ESTUDANTES SURDOS: O ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DA CARTOGRAFIA ESCOLAR E INCLUSIVA <i>Map for deaf students: the Geography teaching based on school and inclusive Cartography</i> Pedro Moreira dos Santos Neto	66
ENSINO DE GEOGRAFIA COM ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS: CONSIDERAÇÕES DOCENTES <i>Teaching geography with deaf students in the early years of elementary school: teachers considerations</i> Thabata Fonseca de Oliveira	79
FEMINISMO, CULTURA DO ESTUPRO E VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES SURDAS: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA EQUIPE DE HUMANAS DO CAP/INES PARA O LETRAMENTO DE GÊNERO ENTRE ESTUDANTES SURDOS <i>Feminism, rape culture and violence against deaf women: some contributions from the CAP/INES humanities team to gender literacy to the deaf students</i> Rejane Lopes Rodrigues; Priscila Silva Araújo	93
CULTURA SURDA E ENSINO DE FILOSOFIA: POR UMA FILOSOFIA SURDA <i>Deaf culture and teaching philosophy: for a deaf philosophy</i> Brennan Cavalcanti Maciel Modesto; Keila Paula de Alcântara; Junot Cornélio Matos	107

APONTAMENTOS SOBRE A INTRODUÇÃO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS <i>Notes about the introduction of Sociology, as a subject in High School, at the Instituto Nacional de Educação de Surdos</i> Marise Porto Gomes	122
O LUGAR E A FRONTEIRA DAS CIÊNCIAS HUMANAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA BILÍNGUE NO BRASIL <i>The place and the border of the human sciences in bilingual pedagogy courses in Brazil</i> Gustavo Pinto de Sousa	135
DEBATE TÉCNICO-PEDAGÓGICO	
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUAS DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERAÇÕES ENTRE A LIBRAS E A LÍNGUA UCRANIANA DE SINAIS <i>Active methodologies for teaching sign languages in early childhood education: interactions between Libras and Ukrainian Sign Language</i> João Marcos Brandet; Soliane Moreira	149
O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA (PL2) NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: ESTRATÉGIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS BILÍNGUES <i>The Teaching of Portuguese as a Second Language (PL2) in Bilingual Education for the Deaf: Strategies and Bilingual Teaching Materials</i> Talita Nabas Tavares; Nanci Araujo Bento	165
ESPAÇO ABERTO	
LETRAMENTO ACADÊMICO DO SURDO: LIBRAS E PORTUGUÊS NA PRODUÇÃO ESCRITA <i>Academic literacy for the deaf: Libras and Portuguese in the writing production</i> Giovana Cristina de Campos Bezerra; Tatiana Bolivar Lebedeff	180
DEZENOVE ANOS DE “LEGENDA PARA QUEM NÃO OUVE, MAS SE EMOCIONA”: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE ESTE MOVIMENTO POLÍTICO <i>Nineteen years of “Captions for those who can’t hear, but can feel”: a bibliographic study on this political movement</i> Snow Antunes dos Santos Lara; Saionara Figueiredo Santos; Carilissa Dall’Alba	197
SETEMBRO: MÊS DA CONSCIÊNCIA SURDA <i>September: deaf awareness month</i> Michelle Andréa Murta; Gladis Perlin	209
REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE CRIANÇAS SURDAS <i>Critical reflections on the language development of deaf children</i> Francielle Cantarelli Martins; Fabiano Souto Rosa; Antonielle Cantarelli Martins	222
PRODUÇÃO ACADÊMICA	
A RECEPÇÃO FILOSÓFICA DO ESTUDANTE SURDO NO ENSINO MÉDIO Edson Teixeira de Rezende	239
VISITANDO O ACERVO DO INES Solange Maria da Rocha	242
ARTE E CULTURA SURDA	244



EDITORIAL #62

A amplitude de questionamentos, inquietações e buscas por caminhos na Educação de Surdos parece diretamente proporcional à quantidade de trabalhos de pesquisa na área. É gratificante ver, a cada abertura de chamada para um novo número da Revista Espaço, a qualidade de pesquisadores engajados e competentes que “mergulham” em um universo de trabalho - ainda - bastante novo e que escrevem a história da Educação de Surdos enquanto atuam na área.

Confirmando o compromisso de nossa Revista em divulgar pesquisas relacionadas ao ensino formal de estudantes surdos sinalizantes, em suas mais diversas perspectivas e em seus mais amplos contextos, conforme anunciamos em nosso número anterior, estamos organizando uma série de publicações para a divulgação de trabalhos relativos ao ensino de disciplinas das diferentes áreas do conhecimento para e com estudantes surdos na Educação Básica e Superior.

Iniciamos essa série de publicações com trabalhos da área da Matemática (Edição 61). Dessa vez, o número 62 da Espaço é dedicado ao ensino das disciplinas que compõem a grande área das Ciências Humanas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Tais disciplinas estão intimamente relacionadas à própria história da educação de surdos no Brasil, uma vez que - justamente por serem da área de Humanidades - misturam-se à

constituição da sociedade.

Ademais, é importante ressaltar que, quando tratamos das Ciências Humanas estamos, por assim dizer, tratando de Ciências, ou seja, de pesquisas científicas cujo “laboratório” é a vida em sociedade. No caso da maior parte dos excelentes artigos que compõem esta Revista, o laboratório é a sala de aula, na qual, a partir da interação humana, entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, se vão constituindo as estratégias na abordagem curricular das disciplinas em questão, com estudantes surdos sinalizantes.

Além do dossiê sobre as Ciências Humanas, na Espaço 62, há, ainda, textos relativos à experiência de estar no mundo sendo um sujeito surdo, seja pelo viés do relato de experiência, seja pela perspectiva linguística, na qual se destaca a Língua de Sinais em diferentes situações comunicativas, desde seu uso como mecanismo de acessibilidade até sua importância no contexto educacional.

Novamente, esperamos que sejam potentes os aprendizados com a leitura desta edição da Revista Espaço. Parafraseando o artista plástico, designer e fotógrafo Guilherme Otero, cujas obras ilustram o número 62 da Revista, o que desejamos efetivamente é que sejam criados cada vez mais “**espaços** que valorizem a diversidade e fomentem o diálogo com diferentes culturas e públicos”.

Boa leitura!

Comissão Executiva da Revista Espaço



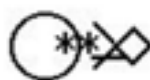
DOSSIÊ #62

ENSINO DE HISTÓRIA, GEOGRAFIA, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA:
reflexões, pesquisas e práticas na educação de surdos

ONDE ESTÃO OS SURDOS NA HISTÓRIA? UMA EXPERIÊNCIA CURRICULAR INCLUSIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Where are the deaf in History? An inclusive curricular experience in History Teaching

Prof. Dr. Paulo José Assumpção dos Santos¹



RESUMO

O artigo apresenta, em síntese, pesquisa realizada junto a alunos surdos em contexto de inclusão. O estudo foi mobilizado pelo silêncio a respeito dos surdos no currículo da disciplina História, o qual contribui para perpetuar uma percepção equivocada de irrelevância desses sujeitos na trajetória humana. Teve como objetivo geral realizar e analisar uma experiência curricular na qual foram introduzidos elementos da história dos surdos, buscando identificar seu potencial para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e para a promoção da representatividade e da alteridade. A metodologia empregada foi a pesquisa-ação. Foram elaborados conteúdos, recursos e estratégias, posteriormente analisados, que difundiram a história dos surdos a estudantes e à comunidade escolar do lócus da pesquisa. Concluiu-se que o ensino da história dos surdos tem potencial para mobilizar a reflexão docente sobre práticas educacionais inclusivas, a construção de uma consciência histórica pelos alunos surdos e o reconhecimento de seu protagonismo histórico-social.

Palavras-chave: Ensino de História; Surdos; Inclusão

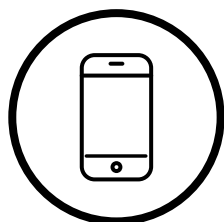
¹ Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias – SME-Caxias, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; pejoassumpcao@gmail.com



ABSTRACT

This article presents, in summary, a study conducted with deaf students in an inclusion context. The study was motivated by the silence regarding the deaf in the History curriculum, which contributes to perpetuating a mistaken perception of the irrelevance of these subjects in the human trajectory. The general objective was to conduct and analyse a curricular experiment in which elements of the history of the deaf were introduced, seeking to identify their potential for increasing inclusive pedagogical practices and for promoting representation and otherness. The methodology used was action research. Content, resources and strategies were elaborated and subsequently analysed, which disseminated the history of the deaf to students and the school community in the locus of the research. It was concluded that teaching the history of the deaf has the potential to mobilize teachers' reflection on inclusive educational practices, the construction of a historical consciousness by deaf students and the recognition of their historical-social protagonism.

Keywords: History Teaching; Deaf; Inclusion



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

https://www.youtube.com/watch?v=SG9_B8ndDpY



Introdução

Em uma escola pública da periferia, numa turma do nono ano com alunos surdos incluídos, a aula de História versava sobre o nazifascismo. Após relatar a perseguição e o extermínio perpetrados pelo regime nazista contra judeus, ciganos, homossexuais, pessoas com deficiência, entre outras minorias, o professor foi interrompido pelo intérprete de Libras. Uma das alunas surdas da turma tinha uma dúvida. A jovem gostaria de saber se os surdos também estavam entre os perseguidos. O professor titubeou. Desconhecia aquela informação específica. Para não deixar a estudante sem um retorno, respondeu de forma vaga, usando generalizações. Mas confessou o seu desconhecimento sobre a peculiaridade do assunto e prometeu pesquisar para respondê-la mais de forma adequada.

O episódio, que ocorreu de fato com o autor deste artigo, é revelador. Da ignorância de um professor de História que lecionava para surdos sobre a história desses sujeitos e da vontade de conhecê-la por esses estudantes. Mais do que uma curiosidade sobre um fato específico, subjaz na pergunta da aluna o interesse por uma questão mais complexa: onde estão os surdos na História?

Em lugar algum, a julgar pelos objetos de conhecimento propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente curricular História (Brasil, 2017). Isso reverbera nos livros didáticos dessa disciplina, uma vez que a seleção de seus conteúdos tem a BNCC como referência. Identificamos apenas seis menções a surdos ou à surdez nos 36 livros das nove coleções de História selecionadas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2019 (Santos, 2023). Essas referências podem ser classificadas em duas categorias: as que enfocam a deficiência e as que tem foco na inclusão.

Cabe destacar que os livros didáticos constituem o principal (quando não o único) recurso pedagógico utilizado por professores da Educação Básica, particularmente, os de História



(Coutinho; Gomes, 2020). Considerando esses que são os principais parâmetros curriculares do componente História, a negligência aos sujeitos surdos e ao seu protagonismo contribui para perpetuar na memória dos educandos concepções equivocadas de incapacidade, invisibilidade e irrelevância dos surdos na trajetória humana.

É bem verdade que a surdez vem ganhando mais visibilidade nos últimos anos. Internacionalmente, personagens e tramas sobre surdos estiveram presentes em filmes indicados ao Oscar, como *O Som do Silêncio* (*Sound of Metal*), em 2021, e *No Ritmo do Coração*² (CODA), em 2022. No Brasil, foi tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2017. Apesar disso, docentes de História permanecem “notavelmente ignorantes” (Sacks, 2005, p. 15) em relação aos surdos e à sua história. Esse desconhecimento pode ser explicado, em parte, por uma formação deficitária, na qual estavam ausentes questões referentes à surdez. Há que se considerar ainda a carência de obras historiográficas sobre a história dos surdos, ou seja, escritas por historiadores e utilizando métodos de pesquisa próprios ao seu campo de conhecimento. As principais referências existentes a respeito dessa temática, em língua portuguesa, datam dos últimos vinte anos e são oriundas de outras áreas, particularmente, da Educação (Cabral, 2005; Carvalho, 2007; Oliveira, 2012; Rocha, 2007, 2018; Sacks, 2005; Strobel, 2008).

De volta à pergunta da aluna surda, ela nos coloca diante de uma outra possível consideração: seria uma manifestação de consciência histórica, ou seja, uma postura investigativa quanto ao passado de seu grupo minoritário (Costa, 2009)? O que nos leva a uma série de outras questões: os alunos surdos incluídos em escolas regulares, cujo contato com outras pessoas surdas muitas vezes se limita aos seus pares no espaço escolar, identificam-se como sujeitos surdos? Quais são suas concepções a respeito da surdez? Percebem-se como deficientes e/ou como linguística e culturalmente diferentes de seus colegas e professores ouvintes? Conhecem a cultura e a história dos surdos por outros meios? Consideram importante conhecê-las? Pode a disciplina História apresentá-las? Aliás, qual é a importância que os surdos dão à História, uma vez que estão excluídos de seus conteúdos? Por fim, incluir a história e a cultura dos surdos ao currículo de História pode despertar nos educandos interesse pela disciplina, ampliando assim o seu protagonismo em sala de aula e contribuindo para a construção de aprendizagem mais significativa?

E quanto aos outros educandos da sala de aula inclusiva? De que maneira os alunos ouvintes definiriam seus colegas surdos? Reduzem-nos ao espectro da deficiência? (Re)conhecem a presença das pessoas surdas na História? Que papel atribuem aos surdos na forma como a História costuma ser ensinada? Considerando que somente a convivência entre diferentes, no contexto da inclusão, não parece capaz de dirimir estigmas e preconceitos (Peregrino, 2015), pode a disciplina História, ao revelar a história dos surdos, propiciar que estes sejam entendidos sob outras perspectivas pelos ouvintes?

Mobilizados por essas questões, empreendemos uma pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), sob orientação da professora Dr.^a Celeste Azulay Kelman, que resultou na tese *Onde estão*

² O filme *No Ritmo do Coração* é uma versão estadunidense da película francesa *A Família Bélier* (*La Famille Bélier*), de 2014. Venceu o Oscar de Melhor Filme, principal categoria da premiação, e o de Ator Coadjuvante, o surdo Troy Kotsur. Até então, a única pessoa surda a receber um Oscar havia sido Marlee Matlin, em 1987, como Melhor Atriz por seu papel em *Filhos do Silêncio* (*Children of a Lesser God*). Matlin também atua em *No Ritmo do Coração*, interpretando a mãe surda da protagonista ouvinte.



os surdos na História? Uma experiência curricular no ensino de História em escola inclusiva (Santos, 2023), aqui apresentada em síntese. A referida pesquisa teve como objetivo geral realizar e analisar uma experiência curricular em escola pública com alunos surdos incluídos, na qual foram introduzidos elementos da história dos surdos, buscando identificar seu potencial para o incremento de práticas pedagógicas inclusivas, bem como para a promoção da representatividade e da alteridade em relação aos sujeitos surdos.

Foram seus objetivos específicos: desenvolver, em conjunto com professores de História e outros profissionais que atuam na educação de surdos, ações pedagógicas destinadas ao ensino da história dos surdos, verificando os desafios decorrentes desse processo; identificar de que maneira essa abordagem pode tornar a disciplina História mais significativa para alunos surdos e contribuir para que esses educandos se percebam como sujeitos históricos; e analisar como a inclusão de conteúdos relacionados à história dos surdos também afeta as concepções que estudantes ouvintes têm a respeito desses sujeitos.

Como argumento, defendemos que incluir os surdos no estudo da trajetória humana — suas dores e lutas, os grandes personagens e os anônimos, as diferentes formas com as quais foram vistos e tratados — pode ser um importante contributo para tornar o ensino de História mais significativo para o aluno surdo, além de favorecer a valorização deste grupo, tanto para si quanto para os outros, elevando a autoestima desses educandos. Ao identificar o protagonismo surdo na História, oportuniza-se a alteridade, posto que os alunos ouvintes, esses outros sujeitos da educação inclusiva, podem perceber seus colegas surdos por um outro viés, que não o da deficiência.

1 A (in)visibilidade dos surdos na história

Antes de chegarmos à experiência curricular proposta buscamos, de imediato, responder à questão mobilizadora: “onde estão os surdos na História?” Tendo por base referências mais canônicas da história dos surdos (Cabral, 2005; Carvalho, 2007; Sacks, 2005), pesquisas mais problematizadoras (Lage, 2019; Lage; Kelman, 2019a; 2019b Lage; Cruz, 2022; Lopes, 2011; Padovani Netto, 2017, 2021; Reily, 2007; Rocha, 2007, 2009, 2018; Sofiato; Reily, 2011) e sempre considerando a perspectiva dos próprios surdos (Berthier, 1840; Perlin, 2002; Strobel, 2007, 2008, 2009), construímos um panorama da trajetória histórica das pessoas surdas.

O texto parte de uma provocação observada em uma charge do artista surdo estadunidense Matt Daigle, na qual ele evoca a presença surda desde a Pré-História por meio de suposto sinal em língua de sinais entre pinturas rupestres. A partir daí, empreende-se a exploração de uma caverna imaginária, na qual uma possível história dos surdos é apresentada. O recorte temporal é linear e dialoga com a proposta feita por Strobel (2009).

A opção por uma abordagem mais totalizante da História, abrangendo tempos e temas tão amplos, deixa em aberto inúmeras lacunas. Contudo, consideramos que essa escolha foi necessária pelas seguintes razões: fornecer subsídios às ações que seriam posteriormente desenvolvidas na pesquisa; situar o leitor quanto à presença dos surdos na História e oferecer um texto que possa servir de base tanto para professores de História interessados em abordar a história dos surdos nas salas de aula, quanto para pesquisadores que desejem a

aprofundar o tema em estudos futuros.

Cabe frisar que a história tal como explanada não pretende fornecer dados novos ou promover debates mais aprofundados sobre a temática. Procuramos, sobretudo, defender uma linha narrativa pautada pela presença e pelo protagonismo surdo na História, destacando o papel de personagens históricos (Pierre Desloges, Ferdinand Berthier, Eduard Huet, Flausino Gama, George Veditz, Helen Keller) e de movimentos (os Banquetes Surdos, o *Deaf President Now*, o Movimento Surdo em Favor da Educação e Cultura Surda) na secular luta pelo reconhecimento e pelos direitos das pessoas surdas. Cuidados foram tomados para evitar a repetição de mitos e cânones comumente atribuídos à história dos surdos, os quais foram cautelosamente desconstruídos.

Verificamos que a história dos surdos vem sendo narrada, sobretudo, por autores do campo da Educação, daí enfatizar aspectos educacionais, sendo (ainda) negligenciada pela historiografia. Em decorrência disso, os surdos e sua história acabaram invisibilizados nos currículos da disciplina História. O vácuo deixado pela História, enquanto ciência de referência, evidencia-se na ausência dos surdos ou na manutenção de concepções que os relegam ao espectro da deficiência em documentos norteadores das matrizes curriculares das disciplinas escolares, com destaque para a BNCC, e nos livros didáticos, principal recurso pedagógico utilizado pelos professores que atuam na Educação Básica.

Ao expor esse quadro, enfatiza-se a necessidade de introduzir a história dos surdos como objeto do conhecimento da disciplina História, não somente para suprir uma carência, mas para garantir aos estudantes surdos o acesso ao passado de seu grupo identitário e o direito a também serem historicamente representados, em consonância com o que estabelece a recente Lei n.º 14.191 (Brasil, 2021).

Em um movimento inverso ao seu campo de referência acadêmico, o Ensino de História vem, por outro lado, visibilizando os surdos, problematizando a(s) forma(s) como tem se dado a educação escolar desses sujeitos e indicando possibilidades de aperfeiçoá-la. Em levantamento bibliográfico realizado por meios eletrônicos, identificamos na ocasião 21 trabalhos acadêmicos (monografias/TCCs, dissertações) e 57 publicações que têm como objeto o ensino de História para surdos. Esses estudos seguiram apresentados em quadros contendo informações como título, autoria e síntese. Dentre os trabalhos acadêmicos, sobressaíram-se as dissertações desenvolvidas no Mestrado Profissional em Ensino de História, que tem se firmado como ponta de lança na pesquisa e no aprimoramento das práticas de ensino dessa disciplina voltadas para educandos surdos.

De modo geral, escritas por professores que já atuam na Educação Básica com alunos surdos, as pesquisas identificadas demonstram a preocupação desses docentes com os desafios enfrentados no cotidiano escolar, tanto em ambientes inclusivos quanto em instituições específicas: formação docente deficitária, métodos de ensino inadequados, falta de conexão dos discentes com a disciplina. Sem se limitarem ao diagnóstico, esses trabalhos buscam ainda compartilhar práticas de ensino bem-sucedidas e propor estratégias pedagógicas inovadoras no ensino de História para surdos.

Outro ponto em comum entre esses estudos é que, em relação aos aspectos teóricos, situam-se em uma “tríplice fronteira”, numa alusão ao conceito de lugar de fronteira (Monteiro; Penna, 2011), mobilizando conceitos e teorias oriundos das áreas da História, da Educação e dos Estudos Surdos. Essas pesquisas serviram de base para as reflexões acerca do processo e dos resultados da experiência curricular que realizamos.



2 Um olhar sobre a metodologia da pesquisa

A pesquisa empreendida seguiu uma abordagem qualitativa (Ivenicki; Canen, 2016; Lü-dke; André, 2016), optando-se pela metodologia da pesquisa-ação (Gatti; 2008; Glat; Pletsch, 2011; Ivenicki; Canen, 2016; Tripp, 2005). O lócus do estudo foi a Escola Municipal Santa Luzia, unidade de ensino regular que atua como polo na educação de surdos, localizada no município de Duque de Caxias (Rio de Janeiro, Brasil).

Os participantes da pesquisa foram organizados em dois grupos: 1) Profissionais participantes – professores de História, uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de surdos e uma Tradutora e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa (TILSP), que, de modo a garantir o anonimato, foram identificados na pesquisa com nomes que homenageiam cientistas surdos (Carolyn McCaskill, Charles-Jules-Henri Nicolle, Annie Jump Cannon e Gladis Perlin); 2) Alunos participantes – estudantes surdos e ouvintes, estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Foram aplicados questionários a esses grupos um de sondagem, no início da pesquisa empírica (a partir de fevereiro de 2021) e outro de avaliação, ao final do processo (a partir de novembro de 2021), ambos constituindo instrumentos da pesquisa. Esses questionários foram desenvolvidos, distribuídos e respondidos por meios eletrônicos, com uso de aplicativos diversos (*Google Formulários, Google Sala de Aula, Facebook, WhatsApp*). Outros instrumentos importantes foram as gravações das seis reuniões com os profissionais participantes, realizadas via *Google Meet*; as falas e comentários feitos durante as transmissões do evento *Semana dos Surdos*, pelo *Facebook*, e observações de episódios presenciais ocorridos em aulas de História.

Cabe ressaltar que a pesquisa foi atravessada pelo contexto adverso da pandemia da Covid-19. Foi necessária a revisão da metodologia inicialmente proposta, que incluía reuniões presenciais com os participantes, observações de aulas e ações *in loco*. Com as atividades acadêmicas e escolares permanecendo remotas pelo ano de 2020, tivemos que adiar a pesquisa de campo para 2021. Naquele ano, foi mantida a observância aos protocolos sanitários, entre os quais: o rodízio da frequência de alunos (respeitando-se um limite para o quantitativo de pessoas em sala de aula); a opção de muitas famílias por não enviar os seus filhos à escola, mantendo-os no ensino remoto; a exigência de anuência médica para o retorno dos alunos público-alvo da Educação Especial (incluindo os surdos); e a restrição de atividades presenciais nas escolas ao mínimo necessário. Dessa forma, parte significativa da pesquisa foi realizada por meios virtuais.

Adaptando o ciclo da pesquisa-ação proposto por Tripp (2005), o estudo foi delineado em três etapas. Na primeira, denominada **Construção**, foram realizados seis encontros com os profissionais participantes por meios eletrônicos, ocorridos entre os meses de março e outubro de 2021. A partir das demandas da pesquisa e de seus participantes, bem como das características das reuniões, foi possível compreendê-los como dois blocos distintos: os três encontros iniciais voltaram-se à formação, sobretudo dos professores de História, enquanto os três finais foram dedicados ao planejamento das ações de introdução da história dos surdos no ensino de História e à avaliação contínua do processo. Também fez parte dessa primeira etapa a aplicação dos questionários de sondagem.

A segunda etapa, denominada **Realização**, correspondeu à implementação das ações planejadas durante a Construção. Foram criados conteúdos específicos sobre a história dos surdos, apresentados por meio de pequenos textos e atividades organizadas em apostilas. Houve, nesse momento, uma adaptação à proposta de trabalho então vigente na escola (e na rede de ensino), segundo a qual apostilas deveriam ser desenvolvidas tanto para o ensino remoto (direito garantido aos estudantes durante todo ano letivo de 2021) quanto como

material didático básico das aulas presenciais (que continuaram a funcionar em regime de revezamento de grupos de alunos).

Nessas apostilas, a história dos surdos foi apresentada de modo articulado ao tema principal de cada uma delas, sendo abordados os seguintes conteúdos específicos: a história dos surdos na Antiguidade; os surdos na Idade Média; os surdos no Renascimento; a Língua de Sinais Ka'apor; os surdos e a invenção do telefone; a primeira escola pública para surdos; personagens surdos do século XIX; a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); os surdos na Alemanha nazista; a mobilização dos surdos por direitos; a greve na Universidade Gallaudet; a fundação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS); a Lei de Libras; e a mobilização pelas escolas bilíngues no Brasil.

Outra importante ação da pesquisa foi a **Semana dos Surdos**, evento no qual a história dos surdos, mais especificamente da educação de surdos, foi apresentada à comunidade escolar por meio de um conjunto de *lives*, transmitidas entre os dias 27 e 30 de setembro de 2021. Também integrou o evento uma atividade presencial voltada especificamente para estudantes surdos, realizada em 1º de outubro, composta por oficinas mediadas por ex-alunos surdos.

Considero a Semana dos Surdos a mais importante realização desta pesquisa, pois recuperou um evento de formação docente e promoção da autoestima dos estudantes surdos que já havia sido realizado pela escola; sinalizou o apoio da equipe diretiva da E. M. Santa Luzia ao projeto em desenvolvimento; extrapolou as expectativas inicialmente estabelecidas para a pesquisa — a princípio limitadas às aulas de História —; redimensionou a abordagem de história dos surdos, ampliando-a de uma perspectiva macro, vinculada a um passado mais distante, para uma perspectiva local e memorialística, entrelaçando ambas as dimensões; além de ter possibilitado que os próprios surdos, representados pelos ex-alunos da escola, pudessem narrar a si mesmos.

A terceira e última etapa foi a **Reflexão**. Nessa fase, os participantes da pesquisa puderam avaliar as ações realizadas por meio de questionários *online*, o que possibilitou a construção das cinco categorias discutidas no Capítulo IV desta tese: (1) Formação; (2) Acessibilidade; (3) Representatividade; (4) Consciência Histórica; e (5) Alteridade. Tais categorias corresponderam aos principais temas que emergiram das fontes. Ao refletir sobre elas, buscamos responder aos objetivos específicos do estudo.

3 Incluindo os surdos na história: resultados e reflexões

As ações pedagógicas desenvolvidas incluíram a introdução da história dos surdos aos alunos, por meio de inserções em apostilas, e à comunidade escolar, com a realização da Semana dos Surdos, conforme já explanado. Essas ações foram planejadas e organizadas pelos profissionais participantes da pesquisa, aos quais se somaram, posteriormente, membros da Equipe Diretiva, outros professores de surdos, TILSPs e profissionais surdos (compuseram o GT responsável pela Semana dos Surdos), numa espécie de acolhimento coletivo da escola à pesquisa.

Foram desafios ao processo: as limitações impostas pela pandemia; o engajamento parcial dos participantes; o desconhecimento dos professores de História em relação ao tema e às especificidades pedagógicas dos estudantes surdos; e a necessidade de construção de materiais didáticos de História que abordassem a história dos surdos de modo acessível.

Esses dois últimos pontos se relacionam às categorias **Formação, Acessibilidade e Representatividade**. Quanto à formação, a pesquisa evidenciou o despreparo de professores de História para o ensino de alunos surdos em uma escola inclusiva, problema gravíssimo – diríamos, inadmissível –, porém ainda crônico e já apontado por outros estudos (Tezolin, 2014; Cunha, 2018; Oliveira, 2018; Perales, 2018; Santos, 2018; Sotoriva, 2021; Paixão,



2022). A partir dessa constatação, antes de introduzir a história dos surdos aos alunos, fez-se necessário apresentá-la aos próprios docentes. Não se tratava apenas de transmitir os conteúdos em si, mas também de discutir estratégias de ensino específicas que possibilitassem a aprendizagem dos alunos surdos. Como pesquisador da temática, o autor deste artigo pôde contribuir com a formação continuada de seus colegas, processo que também se beneficiou da expertise da AEE de surdos e a experiência da TILSP participantes da pesquisa. Foi especialmente gratificante observar as mudanças produzidas em um dos professores participantes: já em fim de carreira e sentindo-se inapto no trabalho com alunos incluídos, ele se sensibilizou com a proposta da pesquisa e se reinventou como docente de surdos.

Em relação à **acessibilidade**, buscou-se garanti-la em nossas ações, considerando tratar-se de um direito fundamental das pessoas surdas (Brasil, 2015). Essa preocupação se intensificou diante do contexto pandêmico, em que os alunos não puderam contar plenamente com a mediação dos professores e TILSPs. Com base em uma versão ampliada da codocência (Kelman, 2005; Costa; Kelman, 2018), na qual destacaram-se as orientações da AEE de surdos, construímos os conteúdos relacionados à história dos surdos (e às apostilas como um todo). Para isso, pautamo-nos no uso de linguagem simples e de Libras, conforme indicado por Pletsch e Souza (2021) bem como nos parâmetros do Desenho Universal para a Aprendizagem (Pletsch; Souza; Orleans, 2017; Paixão, 2022). Os materiais não foram criados inicialmente para ouvintes e, depois, adaptados para surdos. Ao contrário: foram pensados prioritariamente para os estudantes surdos, com textos mais curtos e objetivos; palavras-chave destacadas; associações entre imagens e conteúdos; e atividades diversificadas, de modo a explorar diferentes habilidades e linguagens. Dessa forma, também, puderam também facilitar a aprendizagem dos alunos ouvintes.

Em relação à **representatividade**, o desafio foi construir narrativas capazes de promover a visibilidade dos surdos em diferentes contextos históricos, destacando, sempre que possível, o papel de protagonismo que tiveram esses sujeitos. A síntese da história dos surdos apresentada na dimensão propositiva da dissertação (Santos, 2018), bem como as versões preliminares do primeiro capítulo desta tese, serviram de base para os textos elaborados para as apostilas. Como contraponto às escassas referências aos surdos existentes nos livros didáticos de História, geralmente marcadas pela ênfase na surdez como deficiência, buscou-se no material produzido, apresentar os surdos sob uma perspectiva socioantropológica (Lopes, 2011; Skliar, 2016), que os compreende a partir de elementos linguísticos, culturais e identitários. Procuramos, dessa forma, reconhecer e promover o reconhecimento da presença ativa dos surdos na História.

Entre esses sujeitos, destacam-se os ex-alunos surdos da E. M. Santa Luzia, que ao compartilharem suas memórias na Semana dos Surdos, encarnaram a história recente da inclusão escolar, espelhando os atuais estudantes, também protagonistas dessa trajetória no tempo presente.

A partir das respostas dadas por alunos ao questionário de avaliação, cruzadas com dados de outros instrumentos da pesquisa (questionário de sondagem, interações durante a Semana dos Surdos, informações de outros participantes), buscou-se entender de que maneira os estudantes foram afetados pelas ações desenvolvidas. No caso dos surdos, há indícios de que as ações promoveram um maior interesse pela História entre alguns dos alunos participantes, os quais manifestaram o desejo de aprender mais sobre a história (dos surdos). O cuidado maior com a acessibilidade também pode ser entendido como um fator de aproximação com a disciplina, conforme se depreende de respostas aos questionários e de depoimentos de outros participantes.

Observou-se que esses estudantes reconhecem os surdos como sujeitos históricos, embora tenham ainda dificuldades em identificar fatos e personagens relacionados à história

dos surdos. Ainda assim, os poucos que foram reconhecidos pelos alunos foram vistos como figuras de grande relevância, o que revela uma recepção positiva à abordagem afirmativa proposta pela pesquisa. Há evidência de que as ações desenvolvidas contribuíram para a construção de uma consciência histórica entre os alunos surdos participantes. Tal conceito pode ser entendido como a percepção de si como parte de uma trama que entrelaça o que somos no presente ao que outros fizeram no passado (Costa, 2009). Essa consciência se manifestou, por exemplo, em um episódio da Semana dos Surdos, no qual estudantes surdos demonstraram profunda identificação com seus semelhantes no passado, expressando reações empáticas ao tomarem conhecimento da violência experienciada por surdos submetidos a métodos de ensino oralistas.

Ao considerar que a pesquisa seria realizada em uma escola regular com alunos surdos incluídos, julgamos necessário verificar e refletir sobre de que forma os demais estudantes – ouvintes – também seriam afetados ao serem apresentados à história dos surdos. Para os ouvintes, as ações desenvolvidas buscaram constituir um exercício de reconhecimento da diferença surda a partir de sua presença ativa na História, de modo a promover uma alteridade não deficiente (Skliar, 1999).

Considerando as respostas dadas pelos estudantes ouvintes aos questionários, percebemos que a experiência curricular contribuiu para provocar um deslocamento em sua forma de compreender os surdos: de **incapazes**, com a maioria dos respondentes da sondagem inicial associando-os à ausência de sentidos e à deficiência, para capazes, termo utilizado literalmente no questionário de avaliação.

Ao relacionarmos essas respostas com outras reações observadas ao longo do processo, constatamos que os estudantes ouvintes se mostraram bastante curiosos e abertos quanto ao conhecimento sobre os surdos e sua história. Identificaram personagens e eventos relevantes, aos quais atribuíram um papel de relevância, além de um olhar mais sensível e empático.

Considerações finais

Ainda que os objetivos tenham sido parcial ou totalmente atingidos, esta pesquisa terminou inacabada. Não por falta de empenho deste autor em concluir o que se propôs, mas porque o termo inacabada é aqui tomado em uma concepção freiriana. Freire afirmou que “onde há vida, há inacabamento” (Freire, 1996, p. 26). Nesse sentido, o inacabado carrega a ideia de movimento, de algo que não se completa, por estar em constante transformação.

Para a escola que foi lócus da pesquisa, as ações desenvolvidas despertaram mudanças entre docentes e discentes. Mas o baixo engajamento desses últimos, sobretudo os ouvintes, com os principais instrumentos da pesquisa nos deixa uma visão muito limitada sobre o real alcance das ações empreendidas. Outro fator limitante foi a necessidade de distanciamento social, que reduziu e circunscreveu ao remoto, boa parte das interações entre os participantes.

Não obstante, é preciso relativizar os méritos desta pesquisa, uma vez que, mesmo sem estar prescrito em documento, já se inscreve na E. M. Santa Luzia um currículo vivo, fortemente marcado pela presença surda. Essa presença foi evidenciada, por exemplo, nas memórias dos ex-alunos surdos, que relataram trocas constantes entre professores e alunos, dentre as quais a de docentes que buscavam intuitivamente formas mais adequadas para ensinar e de ouvintes (estudantes e professores) que aprendiam Libras com os surdos. Portanto, as ações dessa pesquisa precisam ser entendidas como sementes que, apesar das intempéries, foram plantadas em solo fértil.

Um legado foi deixado à escola Santa Luzia, é bem verdade: os profissionais participantes mantiveram uma troca constante de informações sobre os temas tratados durante a pes-



quisa; conteúdos relacionados à história dos surdos foram incorporados aos planejamentos de História; retomou-se a Semana dos Surdos, que ganhou uma nova edição em 2022. Contudo, muito ainda precisa ser feito. Ações devem ser mantidas para promover a visibilidade da cultura surda, ainda pouco conhecida pelos próprios alunos surdos, conforme esta pesquisa constatou. Torna-se urgente a elaboração de um documento curricular norteador para o ensino de História (e de outras disciplinas) centrado na presença surda, especialmente por se tratar de uma escola polo, onde ainda persistem dúvidas entre os professores sobre os saberes necessários à educação de surdos, inserida em uma rede que ainda não reconhece esses sujeitos em sua matriz curricular. No caso específico da disciplina História, propomos que esse currículo não se restrinja a uma listagem de conteúdos, mas que também possa nortear práticas pedagógicas mais acessíveis aos surdos e aos demais educandos.

Tendo em vista o seu caráter pioneiro – primeira tese no campo do Ensino de História para surdos –, entendemos esta pesquisa como algo introdutório, um primeiro passo na direção de pensar na presença surda na História. Talvez sua contribuição primordial seja justamente o de indicar caminhos que possam ser replicados, expandidos em práticas pedagógicas e/ou aprofundados em futuras pesquisas. É necessário que a história dos surdos seja cada vez mais pesquisada e apropriada por historiadores, uma vez que esses sujeitos seguem invisibilizados pela historiografia. Aconselhamos ainda que essa história seja apresentada em meios e formatos mais didáticos e acessíveis, de modo a possibilitar sua utilização pedagógica. Sugerimos, por exemplo, que os professores de História incorporem fontes relacionadas à história dos surdos, preferencialmente imagéticas, promovendo, assim, a construção desse conhecimento junto a seus alunos, de forma mais instigante.

Essa abordagem, que gostaríamos de ter implementado de maneira mais plena, dialoga com o caráter interrogativo do próprio título dessa tese, mas que carecia de uma mediação, dificultada pelo contexto pandêmico. Ademais, indicamos a realização de novas investigações que ampliem a discussão sobre a presença (ou ausência) dos surdos nos currículos e materiais didáticos de História, de maneira a contribuir para o estabelecimento de um aporte teórico específico, mas que também possuam um caráter propositivo.

Finalizamos com outro episódio, ocorrido algum tempo após o término da etapa empírica da pesquisa. Em maio de 2022, acompanhamos um grupo de alunos surdos e ouvintes do nono ano de escolaridade da escola Santa Luzia em uma aula-passeio pelo circuito da Pequena África, no centro da cidade do Rio de Janeiro. O circuito abrange espaços históricos relacionados à história dos negros no Brasil, como o Museu dos Pretos Novos — antigo cemitério de escravizados e o Cais do Valongo, local de desembarque de africanos escravizados, hoje reconhecido como Patrimônio Histórico e Artístico da Humanidade.

Logo no início da atividade, uma aluna surda, participante da pesquisa em 2021, indagou: “Quando vamos ao INES?” Essa nova indagação desdobra a questão que deu origem à pesquisa e se conecta diretamente à experiência curricular vivenciada em 2021. Mobilizada pela consciência histórica, a aluna surda entendeu que estávamos conhecendo lugares de memória (Nora, 1993) — espaços que dizem respeito a todos nós, mas, neste caso, especificamente associados à população negra. Ao reconhecer-se como surda, e compreender que os surdos também fazem parte da História e possuem seus próprios lugares de memória – como o INES, primeira e mais antiga instituição de educação de surdos do Brasil –, a aluna apropriadamente reivindicou que também voltássemos nosso olhar à herança surda.

Um seixo foi lançado no lago. Vejamos até onde as ondas formadas irão se propagar.

REFERÊNCIAS

- BERTHIER, Ferdinand. **Les Sourds-Muets avant et depuis L'Abbé de L'Épée**. Paris: Chez J. Ledoyen, 1840.
- BRASIL. **Lei n.º 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 29 nov. 2021.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- _____. **Lei n.º 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm>. Acesso em 29 nov. 2021.
- CABRAL, Eduardo. Para uma cronologia da educação dos surdos. Revista de **Comunicação**, APECDA-Porto, n. 3, p. 35-53, 2005.
- CARVALHO, Paulo Vaz de. **Breve história dos surdos no mundo e em Portugal**. Lisboa: Surd'Universo, 2007.
- COSTA, Fernando Sánchez. La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva. **Pasado y Memoria**. Revista de Historia Contemporánea, n. 8, p. 267-286, 2009.
- COSTA, Renata dos Santos; KELMAN, Celeste Azulay. A atuação do professor intérprete de Libras em escolas do estado do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2016, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.galoa.com.br/cbee7/trabalhos/a-atuacao-do-professor-interprete-de-libras-em-escolas-do-estado-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em: 20 mai. 2018.
- COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral; GOMES, Fábio da Silva (Orgs.). **Dos manuais aos livros didáticos de História: reflexões do ProfHistória**. Curitiba: CRV, 2020.
- CUNHA, Bianca Langhinrichs. **O ensino de História em uma escola bilíngue para surdos como ponto de partida para a descrição de um cenário**. 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAMA, Flausino José da. **Iconographia dos signaes dos surdos-mudos**. Rio de Janeiro: Typographia Universal de E. & H. Laemmert, 1875.
- GATTI, Bernadete A. Pesquisa em ação: produção de conhecimentos e produção de sentidos como desafio. In: SEMINÁRIO: PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - UNISINOS, 2008, São Leopoldo, RS. **Anais...** Disponível em: <https://portal.uneb.br/gestec/wp-content/uploads/sites/69/2018/02/Gatti-Pesquisa-em-a%C3%A7%C3%A3o_UNISINOS.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto. **Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.
- KELMAN, Celeste Azulay. **"Aqui tudo é importante!"** Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo. 2005. 173 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Brasília, Brasília/DF, 2005.
- LAGE, Aline Lima da Silveira. **Professores surdos na casa dos surdos: "Demorou muito, mas voltaram"**. Rio de Janeiro, 2019. 514 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- _____; CRUZ, Maurício Rocha. A formação de professores de surdos no INES: qual o seu lugar na História da Educação brasileira? In: ECAR, Ariadne Lopes; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **História da Educação, formação docente e a relação teoria-prática**. São Paulo: FEUSP, 2022, p. 213-233.
- _____; KELMAN, Celeste Azulay. Educação de surdos pelo professor surdo, Ferdinand Berthier: encarando desconcertantes paradoxos e longevas lições. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019a.
- _____; KELMAN, Celeste Azulay. Mimografia ou dos Rastros da Língua de Sinais como patrimônio cultural. **The Specialist**, v. 40, n. 3, 2019b.
- LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando Araújo. Ensino de História: saberes em lugares de fronteira. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 1, p. 191-211, 2011.
- NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, jul./dez. 1993.
- OLIVEIRA, Bruna Corrêa de. **Ensino de História e estudantes surdos: concepções das professoras e intérpretes em duas escolas públicas de Criciúma**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018.
- OLIVEIRA, Liliane Assumpção. **Fundamentos Históricos, Legais e Biológicos da Surdez**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2012.
- PADOVANI NETTO, Ernesto. À margem da historiografia e sem acesso às aulas de História: cultura e identidade surda na luta pelas conquistas de direitos. **História e Diversidade**. Cáceres-MT, v. 9, n. 1, p. 126-143, 2017.
- _____. História da educação de surdos: as disputas entre o falar e o sinalizar e as práticas no imperial instituto de surdos-mudos (1857-1957). **História & Ensino**, Londrina, v. 27, n. 02, p. 186-211, jul./dez. 2021.
- PAIXÃO, Indinéia Ramos. **Por outras formas de falar: estratégias pedagógicas para discentes surdos (as) no Ensino de História**.



2022. 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador/BA, 2022.

PERALES, Heloisa Lima. **Práticas pedagógicas do professor de História de Ensino Médio em turma regular com a presença de aluno surdo**. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

PEREGRINO, Giselly dos Santos. **Segredo e revelado, tácito e expreso: o preconceito contra/entre alunos surdos**. 2015. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **História dos surdos**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, p. 264-281, 2017.

_____.; SOUZA, Izadora Martins da Silva de. Diálogos entre acessibilidade e Desenho Universal na aprendizagem. In: PLETSCH, Márcia Denise et al. **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontografia, 2021, p. 13-25.

REILY, Lúcia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 308-326, mai./ago. 2007.

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. 2009. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Instituto Nacional de Educação de Surdos: uma iconografia dos seus 160 anos**. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2018.

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

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Paulo José Assumpção dos. **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas**. 2018. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

_____. **Onde estão os surdos na História? Uma experiência curricular no Ensino de História em escola inclusiva**. Rio de Janeiro, 2023. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016, p. 7-32.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; REILY, Lucia Helena. “Companheiros de infortúnio”: a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausino da Gama. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 625-640, set./dez. 2011.

SOTORIVA, Maicon. **Ensino de História para surdos: perspectivas e possibilidades**. 2021. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, 2021.

STROBEL, Karin Lilian. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

_____. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

_____. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TEZOLIN, Heloísa Tamiris Oliveira. **O ensino de História para as alunas e alunos com deficiência auditiva no município de Guarabira (PB): uma experiência inclusiva (?)**. 2014. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Departamento de História, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.



PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS DA CIDADE DE ARACAJU, SERGIPE

*History teaching practices in a bilingual school for the deaf in the city of Aracaju,
Sergipe*



Vitória Santos Santana¹



Aaron Sena Cerqueira Reis²



¹ Universidade Federal de Sergipe - UFS, São Cristóvão, SE, Brasil; Capes; prof.visantana@gmail.com

² Universidade Federal de Sergipe - UFS, São Cristóvão, SE, Brasil; aaronsena@academico.ufs.br



RESUMO

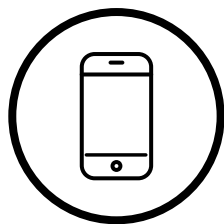
Neste artigo, analisamos as práticas de ensino de História do Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe (IPAESE), instituição de ensino localizada na cidade de Aracaju. A pesquisa é caracterizada como uma investigação qualitativa, com viés etnográfico, cujos dados foram obtidos por meio de entrevistas e a produção de diários de campo. Nesse contexto, acompanhamos o trabalho de um professor de História, fluente em Libras, com cinco anos de experiência em turmas bilíngues de surdos com o objetivo de compreender como é o ensino de História para esse público. A partir da dimensão empírica da Didática da História, obtivemos resultados que denotam um conjunto de práticas relacionadas à Pedagogia Visual e, também, às pedagogias tradicionais.

Palavras-chave: Ensino de história; Educação bilíngue de surdos; Práticas de ensino

ABSTRACT

In this article, we analyze the teaching practices of History at the Pedagogical Institute for the Support of Deaf Education in Sergipe (IPAESE), an educational institution located in the city of Aracaju. The research is characterized as a qualitative investigation, with an ethnographic bias, whose data were obtained through interviews and the production of field diaries. In this context, we followed the work of a History teacher, fluent in Libras, with five years of experience in bilingual classes of deaf students, with the objective of understanding what History teaching is like for this audience. Based on the empirical dimension of History Didactics, we obtained results that denote a set of practices related to Visual Pedagogy and also to traditional pedagogies.

Keywords: History teaching; Bilingual education for the deaf; Teaching practices



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

<https://www.youtube.com/watch?v=35vIWjFzCXY>



Introdução

Neste artigo, analisamos as práticas de ensino de História do Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe (IPAESE), instituição de ensino bilíngue localizada na cidade de Aracaju. Por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, acompanhamos o professor de História desta instituição com o objetivo de compreender e analisar suas aulas.

Esta produção é resultado parcial do projeto *Ensino de História para estudantes surdos: uma proposta inclusiva a partir da consciência histórica*³ cujos objetivos são evidenciar o direito do surdo ao conhecimento histórico e reconhecer o dever da História de eleger esta população como sujeito de estudo e ensino. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito deste projeto estão relacionados às narrativas históricas construídas por estudantes surdos e seus professores, suas percepções acerca das práticas de ensino de História, além da produção de material didático. Em nossos estudos, mantivemos o foco nos pressupostos da Didática da História, campo de pesquisa ancorado nos aportes da metodologia da pesquisa histórica e da epistemologia do conhecimento histórico (Mattozzi, 1994).

A partir desta abordagem, perscrutamos os processos de mediação docente a fim de perceber a transformação da História como disciplina acadêmica para a História como disciplina escolar (Rüsen, 2001). Partindo das ideias de Bergmann (1990), refletimos, especificamente, sobre a tarefa empírica da Didática da História, isto é, aquilo que, de fato, foi

³ Projeto aprovado na Chamada CNPq/MCTI Nº 10/2023 (processo 408927/2023-2).



realizado pelo professor. Acreditamos que, ao analisar os conteúdos, os recursos e as práticas adotadas pelo docente em suas aulas, poderemos compreender os processos de construção da consciência histórica dos estudantes surdos do IPAESE.

Conforme Rüsen (2001), a consciência histórica pode ser definida como um conjunto de operações cognitivas que visam a interpretação do tempo a partir das experiências humanas. É por meio da consciência histórica que atribuímos sentidos ao tempo vivido, reconhecemos nossas diferenças culturais e promovemos o fortalecimento de nossas identidades. Sob este enfoque, destacam-se pesquisas em torno das narrativas e concepções históricas de estudantes e professores ouvintes; porém, são escassas as investigações que mencionam a população surda (Reis; Silva, 2023).

Desenvolver uma pesquisa sobre as práticas de ensino de História direcionada ao aluno surdo é relevante por alguns motivos. Primeiro porque, embora a produção historiográfica sobre o ensino de História no Brasil seja ampla, as relações entre essa área e a Educação de Surdos ainda não foram suficientemente aprofundadas. É essencial ampliar os conhecimentos sobre práticas que possam tornar o ensino de História mais inclusivo, bem como problematizar a formação inicial e continuada de professores e as propostas educativas voltadas aos processos de inclusão (Rodrigues et al., no prelo).

As reflexões aqui produzidas consideram o tempo presente e seus debates em torno do combate aos preconceitos por meio da valorização e respeito às diferenças, inclusive no âmbito educacional, sob a máxima do direito de todos à educação. Acreditamos que, ao descrever um conjunto de práticas especializadas para a educação de surdos nas aulas de História, suscitamos o direito a uma educação de qualidade, baseada no respeito à sua língua, pluralidade cultural e identitária, além dos seus processos de aprendizagem.

O artigo está estruturado em cinco momentos. Inicialmente, esboçamos um breve panorama da história da educação de surdos em Aracaju com o objetivo de localizar o surgimento do IPAESE. Em seguida, discutimos os princípios metodológicos que nortearam a pesquisa. No terceiro momento, refletimos sobre as concepções de ensino do professor, participante do estudo. Finalmente, descrevemos e analisamos os dois conjuntos de práticas observados, a saber: as práticas relacionadas à Pedagogia Visual e aquelas relacionadas às tendências tradicionais.

1 Panorama sobre a educação de surdos em Aracaju, Sergipe

O ano de 1857 pode ser considerado um importante marco para a Educação de Surdos no Brasil, com a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em que pese as contradições quanto aos métodos de ensino adotados àquela época, o estado de Sergipe aguardaria mais de um século para contar com instituições semelhantes que fomentassem práticas de ensino voltadas para o público surdo.

Conforme a pesquisadora Verônica de Souza (2007), esse marco não foi suficiente para que os surdos deixassem de ser marginalizados, tanto no contexto social quanto no educacional da cidade de Aracaju. Durante o século XIX, a população surda da capital sergipana não ocupava os espaços públicos, permanecendo escondida sob interdição ou curatela familiar. Desse modo, havia poucas oportunidades educacionais para essa população (Souza, 2007).

Ao longo do século XX, começaram a surgir projetos esparsos de iniciativas individuais voltadas à instrução de pessoas com necessidades educacionais especiais. Conforme Souza, a breve existência de uma escola para cegos, criada pela Igreja Católica na década de 1950, pode ser considerada um exemplo da “primeira iniciativa sistemática na educação da pessoa com deficiência em Sergipe” (2007, p. 121-122). Essa escola foi posteriormente desativada, dando lugar a outra instituição: o Centro de Reabilitação Ninota Garcia, inaugurado em 1962.



A inauguração do Centro de Reabilitação Ninota Garcia foi um marco na história da Educação Especial em Sergipe. A instituição, mantida sobretudo com recursos públicos, funcionava como uma instituição educativa para pessoas com algum tipo de deficiência, incluindo a surdez. Os serviços ali ofertados refletiam a proximidade entre as áreas médica e educacional, perspectivas que, à época, estavam alinhadas (Souza, 2007). A ideia que se tinha da educação, como o próprio nome da instituição indicava – Centro de Reabilitação –, visava recuperar o que o aluno com deficiência havia “perdido”. No caso do surdo, seria a capacidade de estabelecer conversação oral. Tratava-se, sobretudo, de uma visão clínico-terapêutica sobre a surdez.

Apesar das boas intenções, este centro de reabilitação (que se queria, também, “educacional”) passou a adotar métodos que, hoje, são reconhecidamente ineficazes e prejudiciais aos processos de aprendizagem do estudante surdo. Técnicas ultrapassadas voltadas à oralização podiam ser observadas em atividades como: palavra articulada, que visava estimular a leitura labial por meio da combinação de figuras com as vibrações emitidas pelas cordas vocais; atividades diárias de foniatria, especialidade médica voltada ao fortalecimento dos pulmões e à melhoria da respiração, com exercícios que consistiam em soprar objetos como lápis, bolas de borracha ou chamas de velas; e aulas conduzidas por professores posicionados em frente a um espelho (Souza, 2007).

Assentadas no oralismo, essas práticas não eram eficazes e desrespeitavam a identidade surda e o caráter visuoespacial de sua comunicação. Para Souza (2007), esta situação só começaria a se transformar em meados da década de 1970, quando o Centro de Reabilitação Ninota Garcia contratou a professora surda Maria Aparecida Nascimento Santos. Com Síndrome de Usher, condição que afeta tanto a audição quanto a visão, ela foi admitida no Ninota para lecionar Artes. Deste modo, a metodologia oralista do Centro passou a compartilhar espaço com a LIBRAS. Novas mudanças ocorreram e, atualmente, o Ninota Garcia oferece, exclusivamente, serviços de fisioterapia (Souza, 2007).

Na mesma década, especificamente em 1975, foi inaugurada em Aracaju a Escola de Primeiro Grau 11 de Agosto, conhecida por ter sido pioneira na implantação de classes especiais. Com a presença de alunos surdos, os docentes utilizavam métodos como a leitura labial, recorrendo também ao que se denominava comunicação total⁴ (Souza, 2007). Atualmente, sob a denominação Escola Estadual 11 de Agosto, a instituição atende crianças, adolescentes e adultos, surdos e ouvintes, com e sem deficiência, e dispõe de uma equipe multidisciplinar com salas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Embora nunca tenha sido uma instituição exclusiva para estudantes surdos, continua a recebê-los, destacando-se como referência na educação inclusiva no Ensino Fundamental do estado de Sergipe (Reis, 2025; Rodrigues et al., no prelo).

É interessante ressaltar que as dificuldades enfrentadas pelos surdos nas instituições mencionadas não se limitavam à oralização. A escrita e a leitura em língua portuguesa também eram prejudicadas pelo uso de metodologias inadequadas. Nem mesmo os surdos que aprendiam LIBRAS em instituições como a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA) e da Associação dos Surdos do Estado de Sergipe (ASES)⁵ conseguiam desenvolver bem as habilidades em ambas as modalidades (Souza, 2007).

A partir disso, podemos compreender a importância do Bilinguismo, tendo em

⁴ Metodologia surgida nos Estados Unidos e popularizada no Brasil nos anos 1980 que defende o uso simultâneo de oralização, mímicas, sinalização e outros recursos na comunicação de pessoas surdas. Este método pode ser considerado inapropriado, considerando-se a incapacidade humana em executar duas estruturas linguísticas ao mesmo tempo (Souza, 2007; Quadros, 2008).

⁵ Fundadas na década de 1990, ambas as instituições encontram-se inativas. Não obtivemos detalhes sobre a ASES, porém a APADA encerrou suas atividades em meados de 2017, em virtude da carência de recursos (Sem ajuda, associação de surdos fecha as portas, 2017).

vista que esta metodologia leva em consideração a predominância da visualidade na comunicação do sujeito surdo, em que a LIBRAS é a língua principal, enquanto o Português aparece como segunda língua na modalidade escrita. Essa é a tônica do Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe (IPAESE).

Fundado em Aracaju, na virada do século XX para o século XXI, precisamente no dia 27 de dezembro de 2000, o IPAESE foi resultado da ação de pais de crianças surdas que almejavam uma escola especializada para atender às necessidades educacionais de seus filhos. Conforme sua página online (<https://www.ipaese.org.br/>), o IPAESE tem por objetivo inserir o surdo no processo educativo, articulando-o à família, ao mercado de trabalho e ao exercício da cidadania, valorizando sua diferença e reestruturando o pensamento sobre a comunidade surda.

O fato de o IPAESE ter sido fundado por pais de pessoas surdas foi algo revolucionário em alguns sentidos. Em primeiro lugar, porque buscou conferir visibilidade social ao surdo, contrariando antigas práticas que restringiram essa população ao seio familiar. Em segundo lugar, por ser uma instituição voltada ao desenvolvimento cognitivo do estudante surdo, diferentemente das instituições que os admitiam com a intenção de “reabilitá-los”.

Além disso, a criação do IPAESE pode ser observada como resultado de um movimento global de educação baseado na concepção dos direitos humanos e nos valores da igualdade e diferença, consubstanciado em documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Este último documento, a saber, defende que o estudante surdo encontrará mais proveito em escolas cujas aulas sejam ministradas em sua língua, nas quais ele possa compartilhar experiências com professores e outros estudantes, ou seja, em espaços onde a diferença esteja presente (Lacerda, 2006).

Em âmbito nacional, o projeto de criação do IPAESE ocorreu concomitante aos debates em torno do reconhecimento da LIBRAS como um sistema linguístico que representa uma forma específica de comunicação e expressão de ideias. Tais princípios vieram a ser consolidados com a lei n. 10.436/2002 (a chamada Lei de LIBRAS) e regulamentados pelo Decreto Federal n. 5.626/2005. Vale ressaltar que, a forma como o IPAESE é, ainda hoje, estruturado encontra respaldo na Lei nº 14.191/2021, que assegura o direito do surdo em adquirir conhecimento a partir de sua linguagem natural, isto é, aquela que pode ser apreendida de maneira espontânea: a língua de sinais.

Financiado por doações de pessoas físicas, convênios e parcerias com o poder público e empresas privadas, o IPAESE é, atualmente, a única referência de escola bilíngue de surdos no estado de Sergipe. Nela, são atendidas pessoas surdas, com deficiência auditiva e ouvintes filhos de pais surdos (*child of deaf adults* – CODA). O instituto oferece turmas do Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano), no período matutino, e do Ensino Médio, no turno vespertino, além de atividades optativas (como oficinas de leitura, escrita, dança, teatro e artesanato) e serviços terapêuticos profissionais (como os de psicologia e psicopedagogia).

Com mais de duas décadas, o IPAESE consolidou-se como uma instituição comprometida com a educação. Nesse sentido, todo o seu Projeto Político-Pedagógico está pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), além do Currículo do Estado de Sergipe. Essa característica nos levou a selecionar este instituto como campo de pesquisa para construirmos nossas reflexões em torno das práticas do ensino de História. Afinal, como são as aulas de História para estudantes surdos?



2 Abordagem metodológica

Caracterizamos este estudo como uma investigação qualitativa, com viés etnográfico. Uma pesquisa dessa natureza exige que o pesquisador se envolva profundamente e por um período prolongado com o ambiente e a situação analisados, frequentemente através de um trabalho de campo desenvolvido de maneira intensa. Portanto, baseia-se diretamente no ambiente natural para obter dados, sendo o pesquisador o principal responsável pela coleta (Bogdan; Biklen, 1994).

Nesta investigação, a pesquisa qualitativa desenvolveu-se por meio de um estudo de caso, isto é, da análise abrangente e aprofundada de um fenômeno bem delimitado, na forma de observação participante. Ao optar pela observação de uma situação em um determinado ambiente, o pesquisador parte de um objetivo geral, mas mantém-se aberto às vicissitudes do seu lócus de investigação (Lüdke; André, 1986).

Esse tipo de trabalho permite que o pesquisador interaja diretamente com o fenômeno em estudo, oferecendo diversas vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta serve como o método mais eficaz para confirmar a ocorrência de um fenômeno específico. Além disso, ao ser o principal meio de investigação, o observador pode recorrer a seus próprios conhecimentos e vivências para ajudar na compreensão e interpretação do fenômeno estudado (Lüdke; André, 1986).

Esta pesquisa foi realizada entre os meses de maio e junho de 2024, período em que entrevistamos e acompanhamos as atividades do professor João⁶ em turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio do IPAESE. O professor João é formado em História pela Universidade Federal de Sergipe e, na ocasião, trabalhava havia cinco anos no instituto. O IPAESE foi sua primeira experiência profissional como professor de História, e seu conhecimento intermediário em LIBRAS foi o diferencial para sua contratação.

Atualmente, João é considerado um dos professores mais fluentes, sendo estimado pelos estudantes e equipe pedagógica. Com a permissão da escola e do docente, acompanhamos as aulas de História, o que possibilitou a construção de um diário de campo, de onde extraímos as informações aqui analisadas. A elaboração e análise do diário de campo foi inspirada em estudos como os de Cunha (2018), Oliveira (2018), Padovani Netto (2018), Perales (2018), Pereira (2015), Santos (2018), Silva (2020) e Stipp (2019), pesquisadoras e pesquisadores que se debruçaram sobre as práticas de ensino de História para estudantes surdos em escolas especializadas e/ou inclusivas.

3 O professor de História e suas aulas para estudantes surdos

Inicialmente, antes mesmo de adentrarmos a sala de aula, o professor João compartilhou algumas reflexões que consideramos importantes porque revelam seu olhar sobre a cultura e identidade surda. Em sua perspectiva, a sociedade em que vivemos foi projetada para os ouvintes. Até mesmo o ambiente familiar, onde os surdos deveriam receber atenção e apoio, torna-se, frequentemente, um local de insegurança e de dificuldades que lhes prejudicam ao longo da vida, a começar pelo processo de aquisição de conhecimentos prévios.

Em relação aos métodos de ensino, o professor enfatizou a importância do uso de “aulas expositivas” para “explicar conceitos históricos”, ao mesmo tempo em que defendeu a necessidade de “integrar estratégias mais dinâmicas”, como a realização de “mini teatros”. Quanto à utilização de recursos visuais, ponderou sobre a importância da “contextualização”,

⁶ Nome fictício.

evitando, por exemplo, o uso de filmes legendados sem explicações capazes de favorecer a compreensão do conteúdo.

O professor também destacou a necessidade de uma “base pedagógica sólida” para entender as melhores abordagens para seus alunos, especialmente para lidar com estudantes que têm pouco conhecimento de LIBRAS e língua portuguesa. Em suas palavras, vale ressaltar a dificuldade que o nosso alfabeto (fonético) impõe aos estudantes surdos. Tais estudantes costumam ter um ritmo de aprendizado diferente dos colegas. Essa realidade exige não apenas uma “formação adequada”, mas também “paciência” por parte do educador.

As reflexões do professor João, construídas espontaneamente durante nossos contatos iniciais e aprofundadas no momento em que o entrevistamos, ajudaram-nos a perceber seu olhar sobre a educação de surdos que, conseqüentemente, seriam refletidas em suas práticas de ensino de História. Aparentemente alinhadas à abordagem socioantropológica da surdez, estas ideias destacam a valorização da diferença como um elemento capaz de combater o predomínio de uma cultura ouvintista, tal como sugerido por Skliar (2013).

Acreditamos que as práticas do professor João rompem com representações dominantes sobre a surdez e as identidades surdas, possibilitando aos seus estudantes a aquisição de um repertório historiográfico que contribua para o desenvolvimento de sua consciência histórica – em outras palavras, são práticas que promovem a educação histórica e não, o assistencialismo.

Nesse sentido, identificamos em seu trabalho práticas de ensino de História que, por um lado, aproximam-se de técnicas desenvolvidas especialmente para estudantes surdos, oriundas da Pedagogia Visual; por outro lado, observamos práticas que se assemelham às tendências pedagógicas tradicionais – ainda que adaptadas pelo professor.

4 O ensino de História e a Pedagogia Visual

Ao entrar na sala de aula do professor João, constatamos o seu alerta: a primazia do visual. Paralelamente à sinalização dos conteúdos em LIBRAS, o professor lançava mão de vários outros recursos e estratégias, como a projeção de slides, a exibição de vídeos e filmes, a dramatização, além do uso do quadro e outros objetos.

Conforme Lacerda, Santos e Caetano (2013), esse conjunto de práticas que valoriza a língua de sinais, a visualidade, além de ferramentas e mídias conectadas à imagem pode ser denominado como Pedagogia Visual. Para essas pesquisadoras, “é relevante pensar em uma pedagogia que atenda as necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento” (2013, p.186).

Nesta perspectiva, o professor João expressava ideias e conceitos históricos, a partir da análise de fenômenos e acontecimentos relacionados ao passado, cujos efeitos no presente eram discutidos no sentido de promover a aprendizagem histórica de seus estudantes. Entre os assuntos ministrados, observamos as aulas que corresponderam ao estudo da Mesopotâmia (6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio), China Medieval (7º ano), Revoluções Inglesa e Industrial (8º ano), História da Educação de Surdos (9º ano), Brasil Colonial (2º ano) e Primeira República (3º ano).

Com o uso de slides, o professor João buscava “evocar a compreensão de vários elementos de um determinado tempo histórico e, nesse sentido, evocar significados sem a presença de qualquer texto escrito” (Lacerda; Santos; Caetano, 2013, p.187). Por meio desta ferramenta, os estudantes tiveram acesso a imagens, mapas e palavras acompanhadas de sua datilologia.



Ao trabalhar com o tema da Pré-História, o professor João exibiu imagens de fósseis e animais extintos. Sobre a Mesopotâmia, apresentou mapas com a região do crescente fértil e dos rios Tigre e Eufrates. Ao discutir o conceito de “revolução”, ele projetou a palavra escrita em português e, em seguida, questionou a turma pelo sinal em LIBRAS e sua datilologia. Nesses exemplos, foi possível perceber como, a partir das imagens, mapas e sinais, os estudantes conseguiam fazer associações com os significados dos temas e conceitos históricos.

Experiências como essa guardam semelhanças com o estudo desenvolvido por Bianca Cunha (2018). Ao investigar o ensino de História em uma escola bilíngue de Surdos no Rio Grande do Sul, a pesquisadora observou práticas que consistiam na apresentação do conceito histórico em português escrito, do sinal em LIBRAS, da imagem e, sempre que necessário, da criação de sinais para uso escolar. Em ambos os casos, podemos destacar a importância de práticas que visam uma maior aproximação com a realidade do estudante surdo, sobretudo a partir da valorização da sua língua.

Para que os estudantes surdos possam correlacionar aquilo que lhes é apresentado com os seus conhecimentos prévios, o docente necessita repensar suas práticas de ensino de História, conferindo oportunidades linguísticas e metodológicas diferenciadas (Padovani Netto, 2018; Perales, 2018; Silva, 2020). Nesse sentido, o professor João trazia para as suas aulas vídeos e filmes, sobretudo para aquelas turmas que apresentavam dificuldade de concentração. Este recurso foi utilizado em diferentes momentos, a exemplo da aula sobre a História da Educação de Surdos.

O tema, pouco convencional nas escolas regulares, é oriundo de um projeto pedagógico que ganha destaque no IPAESE, evidenciando seu compromisso com o fortalecimento da identidade surda. Para discuti-lo, houve a exibição de um documentário sinalizado e com legendas sobre o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em seguida, solicitou-se que os alunos escrevessem em seus cadernos nomes de alguns dos principais personagens e acontecimentos envolvidos. Ainda que tivessem demonstrado interesse pelo vídeo, os estudantes apresentaram resistência quanto à prática do português escrito, sobretudo quando deveriam lembrar palavras ou expressões complexas. Esse exemplo evidencia que, mesmo em instituições como o IPAESE, que valorizam a identidade e cultura surdas, são comuns os desafios no processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos (Cunha, 2018).

Ainda associada à abordagem da Pedagogia Visual, destacamos as dramatizações, atividades que visavam estimular a empatia histórica dos estudantes. Ao convidar seus alunos para o que chamava de “miniteatro”, o professor João incitava-os a representarem personagens como jesuítas, colonos e indígenas. Assim, os estudantes saíam de seus lugares e circulavam pela sala promovendo importantes reflexões ao se colocarem no lugar daquelas figuras. O desenvolvimento da compreensão empática, vale ressaltar, é um recurso extremamente importante para a aprendizagem histórica, pois é a partir dela que o professor introduz desafios que vão além do reconhecimento de fatos (Kitson; Husbands; Steward, 2015).

Além do “miniteatro”, outra estratégia relacionada às dramatizações eram as chamadas “situações hipotéticas”, criadas para estimular a imaginação histórica dos estudantes. Nesse contexto, o professor João incitava a discussão dos mais diferentes temas a partir de orientações como: “Imagine que você é o rei Charles”, ou ainda, “imagine que você vive na Mesopotâmia”, entre outras. Ao imaginar essas situações hipotéticas, o estudante partia de sua própria realidade, produzindo uma “ficção a-histórica”, caracterizada por “anacronismos”, mas que lhes permitia desenvolver uma compreensão “mais sofisticada” sobre as fontes e referências históricas utilizadas pelo professor (Kitson; Husbands; Steward, 2015, p. 104).

Ao lado de recursos como slides e vídeos, bem como as estratégias de dramatização, foi possível perceber a presença de um elemento quase que onipresente em toda sala de aula: o quadro. Com este recurso, o professor João fomentava o letramento bilíngue dos seus es-

tudantes, trazendo à luz pequenos textos com palavras incomuns e datações. Além disso, ele ensaiava alguns traços que, logo, se transformavam em pirâmides, rios e outros desenhos. Em todas estas atividades, havia um cuidado com a contextualização, aspecto imprescindível para o desenvolvimento da Pedagogia Visual na educação de surdos. Afinal, a incorporação de contextos visuais e situações do cotidiano torna o aprendizado mais significativo, estabelecendo uma conexão entre teoria e prática.

5 O ensino de História e as pedagogias tradicionais

Nas aulas de História que acompanhamos, embora predominassem as práticas de ensino especializadas para os estudantes surdos, calcadas na Pedagogia Visual, também percebemos o desenvolvimento de tarefas relacionadas, muitas vezes, às pedagogias tradicionais.

Conforme Libâneo (1998), foram diversas as tendências teóricas que, em diferentes momentos, pretenderam dar conta das práticas educacionais no Brasil. Para este pesquisador, é possível distinguir ao menos duas categorias: as tendências pedagógicas liberais e as tendências pedagógicas progressistas. Ambas se manifestam no ideário pedagógico das instituições de ensino e se caracterizam, respectivamente, pelo respeito e valorização das normas vigentes e pela análise crítica das realidades sociais.

Relacionada à tendência liberal, as práticas educativas tradicionais compreendem a escola como um espaço de “preparação intelectual dos alunos” e o professor como um transmissor do conhecimento cujos métodos são baseados na “exposição verbal” ou “demonstração” da matéria (Libâneo, 1998, p.56). Por outro lado, as tendências progressistas caracterizam a escola como um espaço de “transformação” dos seus estudantes e o professor como um “orientador”, um sujeito engajado na luta por “mudanças sociais” (Libâneo, 1998, p.67-68).

A partir destas considerações, analisamos um conjunto de práticas desenvolvidas pelo professor João que, por envolverem repetição e memorização, poderíamos supor, tratassem-se de práticas pedagógicas tradicionais, a exemplo daquelas relacionadas à perguntas e respostas, estudos de revisão e, mesmo, alguns tipos de avaliação. Contudo, mesmo que a análise destas práticas tenham revelado tendências tradicionais, isso não significa que elas não tenham ocorrido com um propósito emancipador dos estudantes surdos.

Sobre as práticas classificadas como tradicionais, poderíamos destacar, inicialmente, as atividades de perguntas e respostas. Em diversas ocasiões, o professor João lançava perguntas do tipo “o quê” e “por quê”. Este subterfúgio era utilizado, sobretudo, como forma de avaliação do conhecimento prévio dos estudantes e resultava em muitas interações. Ao discorrer sobre os processos da Revolução Inglesa, por exemplo, os estudantes se deparavam com uma série de perguntas sinalizadas, como: *Rei fechar parlamento por quê? Depois fechar parlamento, rei fazer o quê? Acontecer o quê?*⁷ Ao fazer isto, o professor João estimulava a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, promovendo o pensamento crítico e a comunicação.

Além das atividades com perguntas e respostas, o docente também desenvolvia estratégias como jogos de *quiz*, exercícios de múltipla escolha, questões de verdadeiro e falso, além de questões subjetivas que exigiam respostas curtas. Vale notar que essas tarefas eram inspiradas no material pedagógico desenvolvido pelo próprio professor. Sinalizadas, contextualizadas e transcritas para o português, as tarefas visavam o estímulo da escrita e datilologia, além da apreensão dos temas e conceitos históricos elencados em seu programa de ensino. Associadas ao cotidiano dos estudantes, principalmente em momentos de revisão

⁷ Ao fazermos a transcrição das frases sinalizadas pelo professor João enquanto explicava o conteúdo, mantivemos a ordem da LIBRAS, não do português escrito.



dos assuntos, essas práticas preparavam os estudantes para a etapa final do processo de aprendizagem: a avaliação.

Quase sempre um processo fragmentado, individualizado e autoritário (Veiga, 2012), a avaliação escolar é constantemente alvo de estudiosos que a criticam pelo seu exagerado interesse nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos (Luckesi, 2008). Caracterizado por Luckesi (2008) como “pedagogia do exame”, esse modelo de avaliação revela-se ineficiente, sobretudo quando tratamos de estudantes surdos.

Ao tratar dessa questão, Padovani Netto (2018) ressaltou que ainda é possível nos depararmos com educadores para os quais “os surdos deveriam ser avaliados através dos mesmos métodos que os ouvintes” (Padovani Netto, 2018, p.95). Para justificar tais opiniões, esses profissionais se utilizam de argumentos ancorados na ideia de que “o ENEM é igual para todos” (Padovani Netto, 2018, p.95). Obviamente, este é um tipo de pensamento que desconsidera as necessidades educacionais do estudante cujas formas de aprendizado exigem diferentes estratégias.

Seguindo um percurso diferenciado, o professor João adotava, em suas práticas avaliativas, dois procedimentos: o primeiro, constituído por uma avaliação escrita em língua portuguesa e, o segundo, uma avaliação sinalizada em LIBRAS. A prova escrita era formada por uma questão de múltipla escolha e duas, subjetivas, com auxílio de imagens. Durante a prova sinalizada, o professor João projetava imagens referentes aos conteúdos, solicitando sua datilologia e sinal. Nesta última etapa, cada aluno era arguido individualmente, enquanto os demais aguardavam sua vez.

Por mais que pareça uma avaliação tipicamente tradicional, vale ressaltar, eram práticas “produzidas dentro de padrões acessíveis aos alunos”, tal como defende o professor e pesquisador Padovani Netto (2018, p.95). Além disso, o professor João reconhecia os limites de seus estudantes, sobretudo suas dificuldades com a escrita, optando, em algumas turmas, pela avaliação exclusivamente sinalizada. Com ele, este processo poderia ser compreendido como uma “crítica do percurso de uma ação” na medida em que sua avaliação contribuía para “identificar impasses e encontrar caminhos para superá-los” (Luckesi, 2008, p. 124).

Considerações finais

Nesta pesquisa, acompanhamos de perto o trabalho do professor João. Por meio da observação participante conseguimos compreender algumas das suas práticas de ensino de História em uma escola bilíngue de surdos, o IPAESE. Considerada uma referência na educação de surdos do estado de Sergipe, o IPAESE surgiu em um momento crucial para a comunidade surda sergipana, cumprindo uma importante função social: a de proporcionar educação de qualidade – e não apenas o assistencialismo conforme outras instituições que lhe precederam.

Seguindo os fundamentos da Didática da História, perscrutamos aquilo que era ensinado, proposto e concretizado pelo docente ao longo das suas aulas. Após análise desta experiência, consubstanciada em entrevista com o João, além dos nossos próprios apontamentos realizados em diário de campo, destacamos que as práticas de ensino de História nesta escola bilíngue de surdos estão ancoradas tanto na Pedagogia Visual – que envolvem um conjunto de estratégias específicas para o surdo – quanto em pedagogias tradicionais – ainda que trabalhadas de modo a atender às necessidades educacionais dos estudantes.

Em ambas as perspectivas, notamos os esforços do professor no sentido de promover a associação dos fatos históricos com o tempo presente e as situações do cotidiano dos alunos. Deste modo, revelava-se uma tentativa de produzir sentidos que favorecia uma maior conexão entre a prática historiográfica com elementos que tinham significado na vida dos

estudantes. Em seu trabalho, o professor João promovia uma interação muito intensa com os seus alunos, fomentando aquilo que pesquisadores como Ronaldo Alves (2011) defendem: o aprendizado da história com sentido para a vida prática.

Evidentemente, as barreiras enfrentadas por estudantes surdos estão presentes, mesmo em uma instituição bilíngue especializada. Apesar dos desafios na transmissão de conteúdos históricos, sobretudo quando consideramos o letramento do português escrito, fica evidente que o ensino de História para pessoas surdas pode ser realizado com base em uma educação de qualidade.

Reconhecemos que ainda há muito a ser feito no que diz respeito às discussões relacionadas ao ensino de História e à educação de Surdos. Este estudo, por exemplo, limitou-se a uma reflexão a partir da ótica do professor, deixando uma lacuna sobre os processos de aprendizagem histórica sob a perspectiva dos próprios estudantes surdos. Esperamos que esta limitação possa servir como ponto de partida para outras pesquisas que visam o reconhecimento das identidades surdas e os mecanismos de construção da consciência histórica deste público.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. C. **Aprender História com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 2011. 322 f. Tese [Doutorado em Educação], Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BERGMANN, K. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.9, n.19, p. 29-42, 1989/1990.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação; 12).
- CUNHA, B. L. **O ensino de história em uma escola bilíngue para surdos como ponto de partida para a descrição de um cenário**. 2018. 84 f. Dissertação [Mestrado em História], Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.
- KITSON, A.; HUSBANDS, C.; STEWARD, S. **Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato**. Trad. Pablo Manzano Bernárdez. Madrid: Ediciones Morata, 2015.
- LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Org.). **Tenho um Aluno Surdo, e Agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. 1.ed. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2021, p. 185-200.
- LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004> Acesso em: 14 abr. 2025.
- LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1998, p.53-75.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 1.ed. São Paulo, SP: EPU, 1986. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).
- MATTOZZI, I. El cuadrilátero del tempo: alguna precision sobre la didactica de la historia. Traducción Mario Sette. **La Didattica**, Bari-Italy, n. 1, set. 1994.
- MOURA, M. C. de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. 1.ed. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2021, p. 13-26.
- OLIVEIRA, B. C. de. **Ensino de História e estudantes surdos: concepções das professoras e intérpretes em duas escolas públicas de Criciúma**. 2018. 148 f. Dissertação [Mestrado em Educação], Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.
- PADOVANI NETTO, E. **Ensino de História para diferentes sujeitos: o acesso de alunos surdos às aulas de História**. 2018. 167 f. Dissertação [Mestrado Profissional em Ensino de História], Universidade Federal do Pará, Ananindeua.
- PERALES, H. L. **Práticas pedagógicas do professor de História de ensino médio em turma regular com a presença de aluno surdo**. 2018. 170 f. Dissertação [Mestrado em Educação], Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.



- PEREIRA, A. S. dos S. **Cultura e educação Sociocomunitária: uma perspectiva para o ensino de história e surdez**. 2015. 125 f. Dissertação [Mestrado em Educação], Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana.
- QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- REIS, A. S. C. Por uma didática interdisciplinar e inclusiva: o ensino de História para Surdos. In: BONETE, W. J. SZLACHTA JR. A. M. (orgs.). **Didática da História e ensino de História: pesquisas, abordagens e perspectivas**. Porto Alegre: Casaletras, 2025, p.78-92.
- REIS, A. S. C.; SILVA, J. P. da. Ensino de História e Educação de Surdos: considerações sobre o estado da arte. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 24, 2023. Disponível em: [https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i24.958] Acesso em: 14 abr. 2025.
- RODRIGUES, L. S. S.; FARIAS, R. C.; MELO, V. R. de; REIS, A. S. C. **Ensinar e aprender História em uma escola inclusiva: relatos de experiências a partir do projeto Licenciandos na Escola da Universidade Federal de Sergipe**. No prelo.
- RÜSEN, J. **Razão histórica**. Teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.
- SANTOS, P. J. A. dos. **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas**. 2018. 204 f. Dissertação [Mestrado Profissional em Ensino de História], Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Sem ajuda, associação de surdos fecha as portas. Infonet, 2017. Disponível em: https://infonet.com.br/noticias/cidade/sem-ajuda-associação-de-surdos-fecha-as-portas/ Acesso em: 10 de março de 2025.
- SILVA, P. R. M. da. **Ensinando História para educandos surdos em uma escola inclusiva: um ensino possível**. 2020. 296 f. Dissertação [Mestrado Profissional em Ensino de História], Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- SOUZA, V. R. M. **Gênese da Educação dos Surdos em Aracaju**. 2007. 222 f. Tese [Doutorado em Educação], Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- STIPP, P. E. de M. **A história muda: o uso de imagens no ensino de História para surdos**. 2019. 175 f. Dissertação [Mestrado Profissional em Ensino de História], Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.



PASSADO E PRESENTE: OS SENTIDOS DOS DESFILES ESCOLARES EM COMEMORAÇÃO À INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NAS ESCOLAS ESPECIALIZADAS PARA ESTUDANTES COM SURDEZ EM BELÉM DO PARÁ

Past and Present: The meaning of civic school parades at the celebrations of Brazil's Independence Day in specialized school for deaf impaired students of Belém do Pará



Ernesto Padovani Netto¹



Edgar Cabral Viegas Borges da Cruz²



¹ Secretaria de Educação do Estado do Pará, modalidade Educação Especial, Ensino de Pessoas Surdas - Belém, PA, Brasil; ntpadovani@gmail.com

² Secretaria de Educação do Estado do Pará, modalidade Educação Especial, Ensino de Pessoas Surdas - Belém, PA, Brasil; edgarcvbc@gmail.com



RESUMO

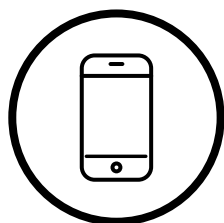
O presente trabalho busca fazer uma reflexão sobre os usos dos desfiles escolares no processo educacional local da cidade de Belém-PA, considerando a realidade da escola Astério de Campos, dado o recorte histórico da década de 1970. Na pesquisa realizada foi identificada a falta de conexão entre as práticas cívicas e seu significado para os alunos surdos que compunham a comunidade escolar da referida unidade de ensino, explicitando a visão ufanista dos eventos em questão em dissonância à construção do real significado para os alunos surdos.

Palavras-chave: Memória; Desfiles Escolares; História da Educação; Surdez; LIBRAS

ABSTRACT

The current work seeks a reflection about the meaning of the Civic School Parades in Brazilian culture in 1970's, under the practices developed in Astério de Campos school. This research identifies the lack of meaning between civic parades and the understanding for deaf impaired students of the school Astério de Campos, the extreme patriotism leads the practices instead of the construction of the real meaning for deaf impaired community.

Keywords: Memory; Civic School Parades; History of Education; Deafness; LIBRAS



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

<https://www.youtube.com/watch?v=GPm5YLwHRxc>



Considerações iniciais

As construções simbólicas em torno de ideias ufanistas, que giram em torno de um nacionalismo que busca forjar a imagem de um povo heroico, com seu brado retumbante, desde o evento fundador da nação, às margens do Ipiranga, embora, o fato histórico real não tenha contado com a participação popular quando do chamado grito do Ipiranga, foram comumente estimuladas no Brasil ao longo do século XX, fundamentalmente nos períodos em que o país foi governado por ditaduras, como no Estado Novo Vargasista (1937-1945) e na ditadura civil-militar (1964-1985).

Os projetos de constituição de amor e orgulho da pátria passam de forma marcante pelos espaços escolares, sobretudo pelo caráter pedagógico da ação de inculcar nos jovens os sentimentos de valorização do país, de sua história, e não de qualquer história, mas daquela que o engrandece em lutas e conquistas que busca edificar a visão de um Brasil honrado, valioso, em que os militares costumam ocupar papel destacado enquanto atores protagonistas dos processos que construíram a nação.

Esta ideologia teve penetração nas escolas brasileiras e se materializa em larga medida através dos chamados desfiles escolares realizados na semana da pátria, próximo ao dia 07 de setembro, Dia da Independência nacional. Embora este evento tenha sido criado em comemoração ao dia da raça, durante o governo de Getúlio Vargas, ocorrendo no dia 05 de agosto, as escolas incorporaram os desfiles do dia da raça às comemorações da independência. Tais desfiles vêm sendo investigados pela historiografia, sobretudo no campo da História da Educação³. Neste capítulo, propomos refletir sobre essa dinâmica social a partir da perspectiva especializadas, o que atualmente se chama de

³ Ver: PARADA, M. Educando corpos e criando a nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA ANPUH, 7. 1998, Vassouras. Anais.

VAZ, A. C. Práticas Escolares nas festividades da 'Semana da Pátria' e 'Dia do Trabalho' em Minas Gerais (1937- 1945) In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. Anais.

BENCOSTTA, M. L. A. Desfiles Patrióticos: cultura cívica nos grupos escolares de Curitiba. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. Anais.



educação especial, destacando aqui as unidades especializadas em surdez. Tendo o espaço geográfico de Belém do Pará como recorte, busco historiar duas escolas especializadas em estudantes com surdez, fundadas na segunda metade do século XX, sendo que a mais tradicional instituição que recebeu a responsabilidade de educar pessoas surdas é a escola Astério de Campos, a qual foi fundada em 21 de outubro de 1960 (PPP, 2018, p. 18). A outra escola que atua com alunos e alunas com surdez é o Instituto Felipe Smaldone, o qual foi fundado a partir da ação da Congregação das Irmãs Salesianas dos sagrados corações, criada pelo Padre Felipe Smaldone em 1885 na Itália, que se dedicou à educação dos surdos com a missão de alfabetizá-los. A Congregação veio para o Brasil no ano de 1972, e se estabeleceu na capital paraense (PPP, 2018, p.02).

A pesquisa aqui apresentada se divide em dois momentos: primeiramente realizo uma análise dos desfiles escolares ocorridos na década de 1970 e para tanto lanço mão de fotografias da época e de entrevistas com pessoas surdas, atualmente adultos e idosos, mas que eram estudantes à época, e que, portanto, vivenciaram o contexto já descrito. Em um segundo momento, irei verificar o repertório de saberes de um grupo de estudantes com surdez da escola Astério de Campos na contemporaneidade, para tanto farei uso das fotografias e das memórias dos entrevistados surdos com idades mais avançadas. Desta atividade busco demonstrar as percepções deste alunado da segunda década do século XXI, acerca dos desfiles escolares que fazem referência à independência, dando ênfase aos diferentes contextos linguísticos que dialogam com cada época, o oralismo na década de 1970 e o bilinguismo (Libras/Português na modalidade escrita) atualmente.

1 Os desfiles escolares na década de 1970

Para melhor situar os (as) leitores (as) ao ideário da época, penso ser necessário explicar que o oralismo é o método que prevaleceu nas instituições especializadas em educação de surdos durante praticamente todo o século XX, foi amplamente difundido, porém atualmente está praticamente em desuso devido ao conjunto de críticas que sofreu, a partir de meados da década de 1970, ainda de maneira tímida, mas aos poucos ganhando corpo, no decorrer do tempo, sendo rejeitado por grande parte da própria comunidade surda. O oralismo pretendeu/pretende, através de treinamentos, levar os surdos a desenvolver sensibilidades sonoras para identificar sons, além de fazer com que desenvolvessem a fala, pautando a língua oral como principal elemento da comunicação e, supostamente, proporcionando interação entre surdos e ouvintes. Nesse sentido, o professor de surdos era muito mais um terapeuta da fala, ou seja, seu trabalho era muito mais voltado para uma atuação clínica (Soares, 1999, p. 02).

A oralização é um processo extremamente complexo, muitos surdos não conseguem desenvolver a fala mesmo com os treinamentos propostos, havendo inúmeras gradações de possíveis apropriações da fala pelos surdos. É raro perceber uma pessoa surda que ao oralizar emita os sons tal qual uma pessoa ouvinte, havendo normalmente certas distorções dos fonemas. Mesmo pessoas que nascem ouvintes e perdem a audição na infância ou adolescência, tendem a sofrer perda da memória auditiva e conseqüentemente alterações na fala.

Naquele momento, a educação de surdos foi definida no sentido da capacitação dos indivíduos surdos para obtenção de um código linguístico, o qual pudesse integrá-lo à sociedade ouvinte, desta forma, era necessário fazer com que as pessoas surdas treinassem não apenas a fala, mas conseguissem identificar os sons. Essa noção de treinar as pessoas surdas para a integração ocorria também em diversas atividades escolares, como nas apresentações ocorridas nas festividades juninas, e nas participações dos (as) estudantes nos desfiles escolares em comemoração à semana da pátria.

Essas experiências foram vividas por pessoas que deram depoimentos para a construção deste trabalho (alguns em Libras, outros de forma oral, outras intercalando as duas modalidades). As pessoas surdas entrevistadas, que vivenciaram o período oralista e de alguma forma se relacionaram



com os desfiles foram: Rosemary Paes de Souza,⁴ (doravante Rosemary Paes) de 59 anos, surda profunda de nascença, não oralizada, natural de Belém, estudou na escola Astério de Campos durante a infância, quando desta entrevista atuava como agente de portaria da mesma escola Astério de Campos. Laide Nazaré da Silva, (doravante Laide Nazaré) de 61 anos, surda profunda de nascença, não oralizada, nascida em Belém, trabalhou como empregada doméstica, lavadeira de roupas e fazia crochê para vender, que aprendeu a fazer nas oficinas profissionalizantes da escola Astério de Campos, onde conheceu Rosemary na infância as duas continuam amigas. Joseni Maia da Silva, (doravante Joseni Maia) de 64 anos, ficou surdo aos 10 anos devido haver contraído meningite, tem surdez profunda, possui memória auditiva, sendo oralizado, natural de Rondônia, tendo se mudado para a capital do Pará aos 09 anos de idade, estudou na escola Astério de Campos a partir de 1968, se aposentou como técnico pedagógico da escola. Ana Cristina Chaves Neves da Silva, (doravante Ana Cristina) 46 anos, surda profunda de nascença, oralizada, nascida em Belém, estudou na escola Felipe Smaldone durante a infância, foi professora de artes e de Libras na escola Astério de Campos entre 1992 e 2019. José Sinésio Torres Gonçalves Filho, (doravante José Sinésio) 50 anos, Surdo de nascença, inicialmente sua surdez era moderada, mas evoluiu para profunda, oralizado, porém opta pela língua oral apenas entre amigos e familiares, nascido em Belém, estudou na escola Felipe Smaldone a partir dos 02 anos de idade, atualmente é professor da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

Entrevistei ainda uma professora aposentada, Emília Rodrigues Gonzalez (doravante Emília Gonzalez), de 76 anos, que atuou na escola Astério de Campos a partir de 1968 até sua aposentadoria.

Os desfiles escolares eram um evento sempre presente quando se tratava das atividades do calendário anual das escolas. A atividade cívica em comemoração à independência do Brasil era realizada costumeiramente na semana de 07 de setembro, e muito incentivada fundamentalmente durante a ditadura civil-militar (1964-1985). Assim, as escolas especializadas não ficaram de fora do projeto educacional pensado nos governos militares, que visava desenvolver o civismo e o patriotismo no alunado brasileiro. Nesse contexto, procurei investigar se os (as) alunos (as) possuíam alguma compreensão acerca do que estavam efetivamente fazendo, se havia sentido para eles (as) aqueles desfiles.

Figuras 01 e 02: Desfiles escolares de 07 de setembro – ano (?).⁵



Acervo da Escola Astério de Campos.

⁴ Os nomes citados neste primeiro momento são verdadeiros, todos (as) participantes assinaram termo de permissão para uso de seus nomes.

⁵ Existem 09 fotografias de desfiles escolares no acervo da escola, sendo que apenas duas estão datadas, uma em 03 de setembro de 1972 e outra de 03 de setembro de 1979. As fotografias correspondentes às imagens 1 e 2 não possuem uma datação especificada.

É interessante notar que há diferentes percepções sobre a compreensão ou não dos (as) alunos (as) sobre as atividades em torno do 07 de setembro. Dependendo da posição ocupada por cada sujeito, a narrativa ganha perspectivas diferentes. Por exemplo, para Emília Gonzalez, os (as) alunos (as) sabiam o significado de tudo que ocorria. Sobre este tema, estabelecemos o seguinte diálogo:

Pergunta dos pesquisadores: “E quanto aos desfiles escolares? Há muitas fotos, a escola incentivava a participação dos surdos?”

Resposta da entrevistada: “Sim, isso também fazia parte da integração”

Réplica dos pesquisadores: “E os alunos entendiam o significado daquilo?”

Resposta da entrevistada: “Nós explicávamos que era a independência, que o Brasil tinha sido uma colônia, explicávamos sobre D. Pedro, e eles entendiam”.

Sobre os desfiles escolares, Laide Nazaré afirmou: “Eu não participei desse desfile”. Ao ver a fotos das meninas com os arcos (imagem 1), passou a reconhecer suas amigas de infância: “Essa aqui é a Elza” (aponta na foto), “essa outra é a Rita” (faz sinal de conhecer e tenta falar).

Já Rosemary Paes se contrapõe à percepção da professora Emília ao relatar como percebia aquela atividade cívica, assim, declarando: “Eu participava, mas não apareço nessas fotos dos desfiles, eu estava lá para trás. Eu era pequena, íamos marchar. Eu entendia muito pouco, ficava meio perdida, os professores mandavam a gente ir marchar, ‘vão...vão’”. Por sua vez Joseni Maia buscou diferenciar os surdos entre mais e menos inteligentes⁶, dizendo:

Lembro. A escola fazia questão de introduzir os alunos nos eventos cívicos. Os alunos com cognição suficiente entendiam isso, os outros com cognitivo baixo, não entendiam, mas desfilavam assim mesmo, aí iam se integrando com os demais. Eu nunca desfilei.

Ao confrontar os discursos, é possível verificar que por parte da professora há uma clara valorização do trabalho; realizado, havendo uma defesa de que os (as) estudantes compreendiam o que era explicado sobre os desfiles militares e o contexto histórico em questão, porém o testemunho de Rosemary Paes vai de encontro à afirmativa de Emília Gonzalez, de que os estudantes entendiam aquele ritual cívico, haja vista que a própria Rosemary Paes afiança que entendia muito pouco, que se sentia perdida, que os professores mandavam ir marchar, e ela, assim como provavelmente vários outros (as) estudantes, obedeciam.

Vale ressaltar que, nesse ponto, é possível observar um claro confronto de narrativas, que desencadeia um embate de memórias, embora não caiba aqui o mais tradicional confronto entre memória oficial e as memórias de grupos minoritários, pois não existe uma memória social sobre tais questões, a sociedade desconhece os processos vivenciados dentro das questões que tangenciaram as trajetórias de pessoas surdas. Muito menos há uma memória nacional impetrada pelo Estado quanto a isso, porém, dentro das narrativas no interior da história da educação dos surdos, as memórias se encontram, em vários aspectos, em disputa, e concorrem a partir fundamentalmente da distinção do lugar de onde cada sujeito fala.

⁶ Joseni Maia é um surdo que valoriza a oralização, assim, durante o seu depoimento, sua narrativa tendeu a hierarquizar os (as) surdos (as), sendo que para ele, quanto mais oralizados maior é o grau de inteligência.



O historiador Michael Pollak conseguiu captar com grande precisão o que está sendo debatido aqui, ao afirmar que, embora na maioria das vezes esteja ligada a fenômenos de dominação, a clivagem entre memória oficial e dominante e memórias subterrâneas, assim como a significação do silêncio sobre o passado, não remete forçosamente à oposição entre Estado dominador e sociedade civil. É mais frequente encontrar esse problema nas relações entre grupos minoritários e sociedade englobante (Pollak, 1989, p. 05), uma vez que é possível observar, acerca da história dos surdos, que existe justamente um silêncio sobre este passado, o que demonstra relações de poder que determinam quais histórias devem ou não ser contadas e ter visibilidade social. Neste aspecto a chamada sociedade englobante é composta pela maioria, que pode não necessariamente contrapor as memórias subterrâneas das minorias no sentido de um contra discurso, mas por vezes pode impetrar silêncios que geram a invisibilidade de grupos sociais minoritários.

Diante da pluralidade de surdos, com inúmeras diferenças de formação familiar, de condições socioeconômicas e de faixa etária, é normal que alguns se apropriassem mais do que outros em relação a qualquer tema, e em particular em relação à independência do Brasil e seus rituais simbólicos, porém, a percepção de Joseni Maia não parece estar resguardada nessa diversidade, e sim, novamente, na hierarquização entre o que ele chama de “alunos com cognição suficiente” e os que classifica como “outros com cognitivo baixo”. É importante problematizar aqui, que naquele contexto oralista, muitas vezes essa hierarquização entre as inteligências dos surdos, era medida pela capacidade de falar com mais ou menos clareza, isso também pode ser aferido em várias outras falas do colaborador, assim, mesmo que o entrevistado não tenha afirmado que os elementos “falar”, “ler” e “escrever” em Língua Portuguesa foram determinantes para sua percepção de quem era ou não capaz de compreender os desfiles, creio que seja possível afirmar aqui que novamente estes pontos serviram como referenciais, ainda que de forma subjetiva, para classificar os (as) estudantes com surdez.

Na escola Felipe Smaldone, a semana da pátria também era reverenciada com a participação dos alunos nas atividades cívicas que homenageavam a independência do Brasil. Ana Cristina relembra: “era muito importante, ensinavam a postura certa para marchar, homenagem à pátria...no Sete de Setembro nós desfilávamos na rua, mas a banda era de outra escola e as freiras nos acompanhavam”. Sobre este tema, José Sinésio restringiu-se a dar uma curta resposta, dizendo apenas: “havia os desfiles militares, a banda tocava, os professores nos acompanhavam e nós marchávamos”. Ana Cristina recordou ainda de outro elemento importante no contexto de exaltação à pátria, quando teve que aprender os hinos, como o nacional, o da independência, da república, da bandeira e outros. Evidentemente que para uma pessoa surda aprender uma música, compreender sua letra e sentir o seu andamento rítmico é necessário um investimento maior de tempo e de estratégias, assim, a entrevistada lembra que pelo menos no seu caso, este objetivo não ficou restrito apenas à escola, mas foi estendido para o seu lar:

Na minha casa, eu lembro que a minha tia comprou um aparelho de som, eu ouvia os discos e tentava ler as letras das músicas, isso com o fone de ouvido. Eu lembro daquela “Brava gente brasileira, longe vá...”, uma professora deu para minha mãe um disco com o hino nacional e vinha com o encarte da letra, eu colocava o fone de ouvido e ficava treinando.



Neste sentido, a formação cívica acabava por exercer uma dupla função, a primeira de despertar nos estudantes os valores de amor à pátria, e a segunda de potencializar os treinamentos em torno da percepção auditiva, da fala e da compreensão da Língua Portuguesa escrita, uma vez que Ana Cristina precisa “ouvir” o hino, cantá-lo e acompanhar a letra no encarte que acompanhava o disco.

Figura 03: Alunos do Instituto Felipe Smaldone marchando no desfile da Semana da Pátria – ano (?)



(SMALDONE, p. 54).⁷

A legenda da figura 03 destaca a intenção de ensinar o amor à pátria através da participação dos “gurus”⁸ do Instituto no desfile da semana da pátria, apesar de que as pessoas retratadas na imagem não parecem tão crianças, inclusive, diferentemente dos estudantes da escola Astério de Campos na figura 01, os (as) alunos (as) do Felipe Smaldone marcham de forma bem alinhada, todos estão com o pé direito à frente no momento em que foram fotografados. O fato de possivelmente não serem tão crianças pode ser um elemento que ajude a explicar essa questão, uma vez que embora existissem os instrumentos musicais, como tambores para marcar o passo da marcha, naturalmente, os estudantes não ouviam, ou ouviam muito pouco, dependendo do grau de surdez de cada pessoa. Assim, a marcha era treinada/ ensaiada, mas a maior referência para os (as) alunos (as) era visual.

2 Estudantes da escola Astério de Campos hoje: a Independência e a relação com os desfiles escolares

No contexto da terceira década do século XXI os desfiles escolares já não possuem mais o mesmo protagonismo que tinham nas décadas de 1960, 1970 e 1980. A própria escola Astério de Campos não tem participado das marchas em comemoração ao dia da Raça e da Independência, tendo levado estudantes para este evento pela última vez no ano de 2016. Não

⁷ Não há precisão da data de produção desta fotografia na obra citada. Tomando por base a entrada de funcionamento do Instituto em 1973 e o fim da cronologia detalhada no livro citado enquanto fonte histórica, que cessa em 1978, é possível afirmar que a imagem retrata um evento ocorrido entre esses anos.

⁸ Na legenda da foto é utilizada a expressão “gurus” para se referir aos estudantes.



há mais transmissão dos desfiles escolares, nem mesmo militares pelos canais de televisão, algo que ocorria em décadas passadas. Neste sentido, o tema da independência, com foco nos desfiles escolares, foi trabalhado com estudantes do Atendimento Educacional Especializado, com intuito de construir uma diagnose com o objetivo de compreender quais repertórios de saberes acerca da Independência do Brasil os jovens estudantes surdos da escola Astério de Campos possuem na atualidade. Cabe ressaltar que a Independência no Pará se deu em 1823, e configura um outro processo diferente do ocorrido no Centro-Sul do país. A partir daí, busquei debater os sentidos que os desfiles escolares possuem para estes alunos e estas alunas na atualidade, apresentando as fotografias do passado e relacionando com as experiências prévias dos discentes.

O grupo que participou da atividade/sondagem era composto de 08 estudantes, 05 homens e 03 mulheres, sendo 06 do terceiro ano do Ensino Médio, e 02 do segundo ano do Ensino Médio. O quadro abaixo elucida melhor as características dos discentes:

Quadro 01

Nome ⁹	Idade	Grau de surdez	Escola Pública ou Privada	Oralizado (a)/ Sinalizador (a) /ambas as modalidades
Marcelo	18	Moderada	Pública	Sinalizador
Rafael	17	Leve	Privada	Ambas as modalidades
Diego	18	Leve	Pública	Ambas as modalidades
Fábio	21	Moderada	Pública	Ambas as modalidades
Renato	19	Profunda	Pública	Sinalizador
Sandra	20	Profunda	Pública	Sinalizadora
Karla	20	Moderada	Pública	Ambas as modalidades
Andréia	19	Profunda	Privada	Sinalizadora

Os 08 discentes apresentam alguma defasagem idade/série, algo muito comum entre surdos, que geralmente enfrentam dificuldades de permanência na escola em algum momento de suas vidas, devido às dificuldades de acesso aos conteúdos e às incompreensões que costumam sofrer nos espaços escolares. A pesquisadora Ronice Quadros aponta ser comum nas escolas brasileiras, surdos com muitos anos de vida escolar, ainda se encontrarem em séries iniciais e sem escrita compatível com a série. A partir de uma pesquisa realizada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) em parceria com o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), divulgada em 1995 pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis), chegou-se à conclusão de que 74% dos alunos surdos não conseguiam terminar o antigo 1º grau, e que mesmo dentro dos 5% do total da população surda que acessavam uma universidade, a maioria não dominava o português escrito (Quadros, 1997, p. 22-23).

⁹ Os nomes atribuídos aos estudantes são fictícios.

O modelo educacional que atualmente é implementado na educação de surdos é o bilíngue, sendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) a primeira língua, e a Língua Portuguesa a segunda língua (L2). Assim, a primeira questão levantada aos estudantes foi se conheciam o sinal referente à Independência. Dois demonstraram conhecer: Diego e Karla utilizaram o sinal mais comum utilizado no Pará, que é a representação da imagem de D. Pedro I no quadro de Pedro Américo, ou seja, a pessoa simula retirar uma espada da cintura e erguê-la ao alto.¹⁰

Figura 04: Quadro: “Independência ou morte” de Pedro Américo



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/749990144165637286>.¹¹

Os dois estudantes que demonstraram ter em seus repertórios o conhecimento do sinal de Independência guardam algumas características comuns, ambos estudam na rede pública, escolas que possuem maior tradição com relação às atividades cívicas das comemorações de 07 de setembro, e sobretudo, são usuários da Libras e da língua oral, sendo também que nenhum possui surdez profunda/severa. O uso da língua oral, associado a uma surdez leve, aproxima a pessoa com surdez do universo das pessoas que possuem audição, o que, por vezes, amplia a possibilidade de acesso às informações que circulam na sociedade majoritariamente ouvinte.¹²

O sinal apresentado, mencionado anteriormente, traz como referência uma cena cristalizada da Independência, sendo ainda um olhar das elites sobre este processo histórico, em que o protagonismo é de D. Pedro I. Evidentemente que a relação visual que os surdos possuem com o mundo pode explicar a referência à cena pintada por Pedro Américo, haja vista o quadro ser bastante divulgado em livros didáticos e mesmo em espaços da mídia, como a televisão e a própria internet.

Na edição de 2001 do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, aparece outro sinal, este desconhecido para o alunado presente em sala:

¹⁰ Na Libras existem regionalismos com relação ao uso de alguns sinais. Assim como nas línguas orais, há expressões diferentes com o mesmo significado em distintas regiões do Brasil.

¹¹ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/749990144165637286>. Acesso em 09 de janeiro de 2023.

¹² A Libras possui estrutura para garantir que seus usuários possam obter qualquer tipo de informação, a língua em si não é um limitador para o conhecimento das pessoas surdas, a questão que dificulta a apreensão de dados saberes por parte dos surdos é a falta de acessibilidade das informações, as quais muitas vezes não estão disponíveis em Libras.



Figura 05: Sinal de Independência



(CAPOVILLA; RAFHAEL 2001, p. 752)

A edição mais recente, de 2021, traz uma pluralidade de sinais, levando em conta alguns regionalismos existentes no uso de sinais em diversos estados brasileiros. Esta edição busca elementos mais próximos das representações tradicionais da história da Independência, e mais conhecidas dos(as) estudantes, além de trazer a datilologia, a escrita do sinal e mais desenhos alusivos aos significados.¹³

Figura 06: Sinal de Independência



(CAPOVILLA; RAFHAEL; TEMOTEO; MARTIZ; 2021, p. 1515^a).

Figura 07: Sinal de Independência



(CAPOVILLA; RAFHAEL; TEMOTEO; MARTIZ; 2021, p. 1515^a).

Figura 08: Sinal de Independência



(CAPOVILLA; RAFHAEL; TEMOTEO; MARTIZ; 2021, p. 1515^a).

¹³ Datilologia é a configuração de mão de cada letra em Libras, formando assim a palavra. A escrita de sinais é uma representação gráfica que orienta a configuração das mãos, o movimento e o sentido, que formam o sinal.

Figura 09: Sinal de Independência



(CAPOVILLA; RAFHAEL; TEMOTEO; MARTIZ; 2021, p. 1515^a).

Se o sinal sabido pelos discentes parece cristalizar uma visão da História, na qual figuras ilustres do universo político possuem protagonismo, o sinal reproduzido nas figuras 05 e 07 nos dicionários, aparentemente são arbitrários, embora seja relevante destacar o desenho incluído na edição de 2021, em que aparece a imagem de um homem erguendo uma espada, uma clara alusão a figura histórica de D. Pedro I, desenho que não existia na edição de 2001.

A figura 06 traz o sinal de “liberdade”, no caso, sendo utilizado como “Independência”, enquanto a figura 08 também apresenta um sinal arbitrário. Já a figura 09 aparenta trazer uma explicação de que se trata da “Independência do Brasil”, sendo que houve neste caso a inserção do desenho da espada, possivelmente para demonstrar a ideia de bravura no episódio da emancipação do Brasil.

Após esta pesquisa sobre os sinais de Independência, perguntei se os discentes sabiam como havia se dado o processo de Independência do Brasil no Pará. Nenhum dos 08 estudantes tinham qualquer referência sobre o fato de que no Estado do Pará ocorreu um processo diferente do processo tido como nacional, desencadeado a partir do chamado “Grito do Ipiranga”. A realidade do esquecimento do Dia 15 de Agosto, data da tradicionalmente conhecida “Adesão do Pará à Independência”, é um fato conhecido sobre a sociedade paraense, tanto que todos os anos, repetidamente, a imprensa local sai às ruas para entrevistar pessoas, perguntando se conhecem o motivo do feriado na referida data, e normalmente se constata que a população o desconhece.

Tal situação não é diferente nos espaços escolares, mesmo entre estudantes ouvintes, foi o que constatou Brito (2021) em sua pesquisa em turmas de Ensino Médio de uma escola pública do município de Ananindeua-Pará, ao questionar sobre a data de 15 de Agosto, obtendo respostas tais como: “Acredito que seja o Feriado do Dia do Índio; Não faço ideia; não lembro no momento; Não tenho certeza, mas eu acho [...] [que] é comemorado o Dia dos Pais; Nenhum, nem sabia que tinha feriado nesse dia” (BRITO, 2021, p. 93)

Em geral, estudantes com surdez possuem uma boa memória visual, pois a impossibilidade de obter informações pelo canal auditivo faz com que a visualidade ganhe muita relevância no aprendizado desses sujeitos. Um grande desafio para os professores é criar conexões entre os temas trabalhados em sala e as experiências visuais dos estudantes, assim, apresentar imagens é um método bastante eficaz, pois é comum os surdos sinalizarem que conhecem o fato, sujeito ou outro elemento representado na imagem, pois já viram em livros, televisão, cinema e/ou vivenciaram algo que remete à iconografia.

A obra e o conjunto de ideais propostos pelo teórico bielorrusso Lev Semyonovich Vygotsky nos dão suporte para melhor observar tal fenômeno. Para esse teórico, o papel do professor se estabelece, sobretudo, como o de mediador entre os diferentes conhecimentos com os quais os alunos entram em contato, desde os conhecimentos prévios que trazem consigo, adquiridos a partir de suas experiências cotidianas, passando pelos saberes deba-



tidos no ambiente escolar, até a construção de um conhecimento formal, formulado pelos estudantes, porém mediados pela figura do professor.¹⁴

Em sua obra “A formação da mente”, Vygotsky destaca que a aprendizagem se dá através da mediação entre o organismo e o meio em que está inserido, aspecto extremamente importante no contexto que leva à formação dos processos mentais superiores, ou seja, o ato de planejar ações, compreender quais as consequências das decisões tomadas, a concepção de imagens mentais de objetos, entre outros. Para tanto, o autor se utiliza de dois elementos de mediação aos quais apresenta como *instrumento e signo*, elementos esses que se mostram altamente significativos no que diz respeito ao papel desempenhado pelos educadores que assumem a função de mediadores entre os alunos e o meio social em que se encontram.¹⁵

Com base nas análises de Vygotsky, a autora Circe Maria Fernandes Bittencourt (Bittencourt, 2018) afirma que a construção de conceitos tem como maior responsável algo que é identificado como processo de aquisição social dos conhecimentos. Esse processo não deve considerar apenas a maturidade biológica no que diz respeito à compreensão dos referidos conceitos e abstrações que derivem deles. Entre outros aspectos, esses conhecimentos seriam frutos de “dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas no processo de desenvolvimento das funções humanas superiores, notadamente a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros do seu grupo social todas as suas experiências e emoções”.¹⁶

Para tanto, cabe à escola papel fundamental no contexto da elaboração conceitual, ao passo que para o desenvolvimento da referida capacidade é necessário que sejam adquiridas através da aprendizagem organizada e sistematizada, funções intelectuais como atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Essas funções são essenciais para a habilidade de construir conceitos mais elaborados como é o caso dos conceitos científicos, por exemplo, que interagem com os conceitos espontâneos, ou seja, aqueles que são originários do senso comum.¹⁷

Considerando as discussões anteriormente realizadas, apresento as fotografias correspondentes às figuras 1, 2 e 3, e perguntei se sabiam do que se tratava aquelas fotos. Todos os 8 discentes fizeram menção ao ato de marchar, sendo que 4 deles, todos de escolas públicas, informaram que já marcharam em desfiles escolares, não pela Unidade Especializada Astério de Campos, mas sim pelas escolas que possuíam primeira matrícula, na rede regular de ensino, na inclusão.¹⁸

Rafael observou o nome “Astério de Campos” na faixa carregada por estudantes na figura 2, e perguntou se eram surdos da escola, respondi positivamente, ele sinalizou afirmando que aquela foto era antiga, que eram surdos que estudaram há muito tempo no Astério de Campos. Marcelo complementou sinalizando que agora não há mais desfiles na escola. Essa avaliação é também um exercício da relação passado/presente – passado representado nos desfiles presentes nas fotos com a participação dos estudantes da escola e presente representado pela experiência pessoal do aluno, que nunca viu a escola participar de desfiles de 07 de setembro.

¹⁴ CRUZ, Edgar C. V. B. da. Temporalidades, Anacronismo e o Ensino de História. Dissertação de mestrado. PROFHISTÓRIA – UFPA. Ananindeua-PA, p. 53-54. 2019.

¹⁵ VYGOTSKY, L. S. A função social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª Edição brasileira. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA., 1991. Pp. 53-61.

¹⁶ BITTENCOURT, Circe M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2018. P.160.

¹⁷ Idem.

¹⁸ Os alunos da Educação Especial possuem duas matrículas na SEDUC, a primeira na escola regular e a segunda para o SAEE (Serviço de Atendimento Educacional Especializado). Esta segunda matrícula pode ocorrer nas escolas especializadas ou diretamente nas próprias escolas regulares, desde que possuam salas de recursos multifuncionais, os pais e alunos possuem liberdade de escolha, embora a Resolução n.º 4/2009 do CNE/CEB estabeleça a prioridade da segunda matrícula nas salas de recursos multifuncionais.



É importante destacar também a relação do alunado com os desfiles em si, enquanto um evento cívico. Ao questioná-los sobre o significado daquele evento, 07 estudantes não esboçaram nenhuma resposta; pela expressão facial claramente demonstraram não saberem o sentido dos desfiles escolares. Apenas Karla respondeu em Libras “Eu sei que é uma comemoração do Brasil, tem o hino nacional, a professora Ana Cristina faz o hino nacional em Libras, é muito bonito”. Esse depoimento oportunizou uma importante conexão de experiências que relacionam o passado e o presente, entre surdas de diferentes contextos geracionais, pois a professora Ana Cristina, citada por Karla, é a mesma que, em depoimento anteriormente registrado neste trabalho, afirmou que ganhou um disco com o hino nacional, que sua família o colocava no toca disco, ela ficava com fones de ouvido e acompanhava a letra em um encarte, e atualmente, costumeiramente, faz a interpretação em Libras do hino nacional em diferentes eventos públicos.

Chama a atenção a não relação imediata dos desfiles com a independência, mas sim com o hino nacional. É possível que a representação visual da interpretação em Libras do hino seja um elemento central para apreensão dos surdos, tanto que Karla e Andréia passaram a conversar em Libras e manusear seus celulares e em alguns instantes nos apresentaram vídeos do YouTube com cenas do hino nacional sendo interpretado em Libras em eventos cívicos de 07 de setembro.¹⁹

Considerações finais

O debate sobre a Independência, com ênfase nos desfiles escolares, demonstra o quanto as opções realizadas dentro dos espaços escolares se configuram de forma política, dialogando com cada temporalidade. Se durante a ditadura civil-militar a temática era extremamente relevante, configurando grandes eventos públicos em que as unidades escolares participavam de maneira ativa, atualmente os estudantes têm poucas referências sobre os desfiles escolares e seus significados, sobretudo os (as) discentes com surdez, que necessitam de informações visuais para entrarem em contato com as diversas temáticas que circulam na sociedade. Se os (as) estudantes surdos (as) não vivenciaram os desfiles em suas trajetórias escolares, não viram na televisão, na internet, no cinema e nada foi ensinado a eles em Libras, torna-se o grande desafio trabalhar o tema, ou qualquer outro conteúdo curricular, a partir da inexistência, ou baixo repertório dos (as) discentes.

Neste processo, algumas nuances acabam por interferir: as escolas públicas possuem maior tradição em participar dos eventos alusivos à Independência, assim como estudantes com surdez leve, que oralizam e utilizam sinais, por vezes possuem maior acesso às informações. Estes dois fatores, por exemplo, podem potencializar as possibilidades do alunado com surdez obter conhecimentos sobre os desfiles. Evidentemente que pessoas com surdez profunda e não oralizados podem ter amplos conhecimentos sobre qualquer assunto, desde que lhes sejam resguardadas as condições de acessibilidade.

É relevante destacar o exercício de reflexão sobre a relação passado/presente. Na década de 1970 o modelo oralista privilegiava a integração da pessoa surda à sociedade ouvinte, buscando “normalizá-la”, tentando adequar o sujeito surdo a uma realidade socio-cultural/linguística da maioria que possui audição. Para tanto é possível observar o uso da aprendizagem do hino nacional e da utilização de instrumentos musicais na aprendizagem dos (as) surdos (as), elementos que remetem ao universo sonoro. Já o alunado contemporâneo dialoga com o seu tempo, em que a Língua de Sinais é privilegiada, sendo associada à chamada pedagogia visual, em que a utilização de imagens é amplamente utilizada na

¹⁹ Os vídeos estão disponíveis em: www.youtube.com/watch?v=MqxDho5Ot-c; www.youtube.com/watch?v=_zAGpaehxHc. Acesso em: 27 de setembro de 2022.



construção de saberes para pessoas surdas, como por exemplo, um vídeo no YouTube pode associar Libras e imagens, assim como a um sinal/termo representado em um dicionário de sinais.

Para os (as) estudantes atuais, esta atividade representou não apenas a possibilidade de aumentar seus conhecimentos sobre a Independência e os desfiles escolares, mas foi também um exercício de se conectar com outras gerações de surdos (as), que através das fotos e depoimentos demonstraram outras experiências escolares, que apesar de serem diversas das atuais, não se apresentam desconectadas delas, uma vez que há uma trajetória de inúmeras transformações que conectam o presente ao passado e o passado ao presente.

REFERÊNCIAS

BENCOSTA, M. L. A. Desfiles Patrióticos: cultura cívica nos grupos escolares de Curitiba. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. Anais.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRITO, ADILSON JUNIOR ISHIHARA. **Identidade fraturada: O desmemoriamiento da 'Adesão do Pará' no ensino de história**. História & Ensino, v. 27, p. 93, 2021.

CAPOVILLA, Fernando César; RAFHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**, volume I: Sinais de A à L. [ilustrações Silvana Marques] - 3ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

CAPOVILLA, Fernando César; RAFHAEL, Walkiria Duarte; TEMOTEO, Janice Gonçalves; MARTINS, Antonielle Cantarelli. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**, volume II: Sinais de E à O. 1ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

CRUZ, E. C. V. B. da. Temporalidades, Anacronismo e o Ensino de História. 179 f. Dissertação [Mestrado em ensino de História - PROFHISTÓRIA], UFPA, Ananindeua-PA, 2019.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PARADA, M. Educando corpos e criando a nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA ANPUH, 7. 1998, Vassouras. Anais.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, nº 3, v. 2, 1989, p. 3-15.

SMALDONE, Felipe. Jotaba - PIME (Gráfica Salesiana), Belém: ano (?).

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do Surdo no Brasil**. Campinas: EDUSEF, 1999.

VAZ, A. C. Práticas Escolares nas festividades da 'Semana da Pátria' e 'Dia do Trabalho' em Minas Gerais (1937- 1945) In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. Anais.

VYGOTSKY, L. S. **A função social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª Edição brasileira. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA., 1991.

Documentos:

Projeto Político Pedagógico (PPP) - Instituto Felipe Smaldone, 2018.

Projeto Político Pedagógico (PPP) - UEES Astério de Campos, 2018.

Site:

<https://br.pinterest.com/pin/749990144165637286>. Acesso em 09 de janeiro de 2023.

Vídeos:

INDEPENDÊNCIA - Apresentação em Libras no 7 de setembro. 2019. 1 vídeo (23 segundos). Publicado pelo canal Julimar Silva. www.youtube.com/watch?v=MqxDho5Ot-c. Acesso em 27 de setembro de 2022.

Pela primeira vez em Patos, Desfile 7 setembro tem libras. 2019. 1 vídeo (1 min e 05 seg). Publicado pelo canal Patos online. www.youtube.com/watch?v=_zAGpaehxHc. Acesso em 27 de setembro de 2022.



MATERIAIS DIDÁTICOS AUTÊNTICOS PARA ENSINO DE GEOGRAFIA A SURDOS: PERSPECTIVA VISUAL E BILÍNGUE

Authentic materials for teaching geography to the deaf: a visual and bilingual perspective



Bárbara Nielsen Brum Ferreira¹



Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz²



¹ Fundação Municipal de Educação – FME, Niterói, RJ, Brasil. barbarabrum@id.uff.br

² Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. osilene@ines.gov.br. Autora em estágio pós-doutoral pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UNIFESP, sob supervisão do Prof. Dr. Orlando Vian Jr.



RESUMO

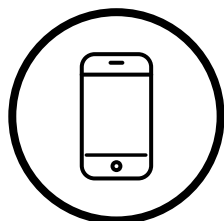
Pensando na pluralidade de um ambiente escolar e na heterogeneidade dos alunos, há que se pensar nos alunos surdos sinalizantes, pertencentes a um grupo linguístico diferenciado, que interage com seus pares de forma visual e não oralmente. Neste artigo buscamos mostrar a importância da disciplina de Geografia e da criação (e não adaptação) de materiais didáticos para alunos surdos, em uma abordagem visual e bilíngue (Língua Brasileira de Sinais - Libras e Português). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, exploratória e qualitativa, a partir do levantamento teórico sobre o tema Globalização e sobre o aprendiz surdo. São apresentadas as etapas para a elaboração de videoaulas em Libras e de um sinalário com termos sobre Globalização. O produto apresentado poderá suprir parte da carência de materiais bilíngues para o ensino de Geografia para aprendizes surdos, tornando possível a prática de criação de materiais bilíngues para diversos ambientes de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino para surdos; Material didático bilíngue; Geografia; Globalização; Libras e português escrito

ABSTRACT

Considering the plurality of a school environment and the heterogeneity of students, it is necessary to consider deaf sign language students, who belong to a distinct linguistic group and interact with their peers visually rather than orally. This article seeks to show the importance of the subject of Geography and the creation (and not adaptation) of teaching materials for deaf students, in a visual and bilingual approach (Brazilian Sign Language - Libras and Portuguese). This is a bibliographic, exploratory and qualitative research, based on a theoretical survey on the theme of Globalization and the deaf learner. The steps for the creation of video classes in Libras and a sign language with terms about Globalization are presented. The presented product may fill part of the lack of bilingual materials for teaching Geography to deaf learners, making it possible to create bilingual materials for different teaching and learning environments.

Keywords: Teaching for the deaf; Bilingual teaching materials; Geography; Globalization; Libras e written portuguese



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK**
https://www.youtube.com/watch?v=h-y3_0mGjZE



Introdução

A sociedade atual está inserida em um mundo globalizado, envolvido na era da informação, do conhecimento, da tecnologia e da inteligência artificial e se perceber dentro dele é importante para estudantes na disciplina de Geografia (Callai, 2005). Não vivemos mais o ensino tradicional de Geografia, que se baseava na memorização e na pura descrição, mas sim, no contexto de ensino em que é necessário problematizar os assuntos, estimular o pensamento crítico do aluno e provocar seu posicionamento.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 264) destacam que a Geografia “enquanto disciplina escolar deve propiciar ao aluno a leitura e a compreensão do espaço geográfico como uma construção histórico-social, fruto das relações estabelecidas entre sociedade e natureza”. Callai (2005), por sua vez, considera que essa disciplina tem como objetivo central estabelecer uma ponte entre os seres humanos e o espaço que ocupam. Ao analisar essa relação complexa, a Geografia proporciona ferramentas para entendermos as dinâmicas do mundo ao nosso redor, desde as paisagens naturais até as construções sociais.

Nesse contexto, o professor de Geografia desempenha papel crucial para estimular a



reflexão sobre a interdependência entre o ser humano e a natureza, assim como instigar, questionar e deixar o aprendiz refletir sobre o que está sendo exposto em sala de aula. É preciso elaborar estratégias que dêem significados aos conteúdos e tenham vínculos com o cotidiano dos estudantes.

Pensando na pluralidade de um ambiente escolar e na heterogeneidade dos alunos, há que se pensar nos alunos surdos, pertencentes a um grupo linguístico diferenciado, pois, na perspectiva bilíngue, a língua de sinais se constitui como sua primeira língua e o português escrito como segunda língua, conforme documentos jurídicos que amparam o cidadão surdo: a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.26/2005 e a Lei nº 14.191/2021.

São bem-vindas propostas de ensino e aprendizagem que privilegiem o usuário da língua visuoespacial, em um ambiente bilíngue, e materiais autênticos, e não adaptados. De acordo com Kelman e Oliveira (2016), sobre materiais de Geografia para alunos surdos:

No atual contexto de inclusão escolar, em que ainda permanecem desafios para a formação educacional dos surdos, faz-se necessário que as estratégias pedagógicas pesquisadas sejam sistematizadas e divulgadas. Tal justificativa se aplica, principalmente, para o ensino de Geografia, cujas produções acadêmicas ainda não se apresentam em grande número (Kelman; Oliveira, 2016, p. 2).

Pereira e Arruda (2016, p. 105), ao fazerem um estudo sobre materiais didáticos para o ensino de Geografia para surdos, destacam a importância das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como recursos importantes no processo de ensino e aprendizagem. Brum e Cruz (2021) mostram inadequações em livros didáticos de Geografia, por não contemplarem as necessidades de alunos surdos, por exemplo, imagens e informações descontextualizadas, textos escritos longos e com vocabulário complexo, uso de tirinhas e charges sem explicações prévias para auxiliar a compreensão do aprendiz.

Sobre a relação entre conceitos e seus usos, Libâneo (1994, p. 253) propõe que “a motivação dos alunos para a aprendizagem, através de conteúdos significativos e compreensíveis para eles, assim como de métodos adequados, é fator preponderante na atitude de concentração e atenção dos alunos”. Nesse sentido, relacionar os assuntos abordados na aula de Geografia com a vida dos estudantes pode ser um facilitador no seu processo de desenvolvimento acadêmico.

Considerando-se o exposto, este artigo pretende mostrar estratégias para a produção de materiais didáticos em perspectiva bilíngue (Libras e português escrito) para a disciplina de Geografia, com destaque para a abordagem educacional bilíngue, em consonância com Quadros (2000), ao afirmar a necessidade do reconhecimento das “línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil” (Quadros, 2000, p. 54).

Dessa forma, esta pesquisa busca contribuir para o contexto educacional de aprendizes surdos, ao apresentar etapas e procedimentos para a elaboração de videoaulas em Libras-Português escrito e de sinalário com termos sobre Globalização. O material encontra-se disponibilizado em ambientes virtuais e pode ser acessado tanto pela instituição de ensino como por alunos. Antes de mostrar os resultados, é importante situar o leitor com relação aos principais caminhos da educação de surdos no Brasil, que segue na próxima seção.

1 Retrospectiva da educação de surdos no Brasil - principais lutas e conquistas

A história da educação de surdos no Brasil denota que a maioria das conquistas desta comunidade ganhou visibilidade a partir de lutas e resistências por parte de pessoas surdas



e ouvintes, militantes e engajadas em conquistar direitos. A análise do processo histórico é importante para o entendimento sobre o que se passa atualmente, em conformidade com Strobel (2009, p. 6): “É através da investigação que nós descobrimos e obtemos as respostas de como o povo surdo vem pensando, produzindo e se relacionando ao longo do tempo”. Esse processo é importante, pois nos remete ao passado, constituído por desafios e memórias dos surdos, até a atualidade, com perspectivas futuras para o reconhecimento de sua cultura, língua e identidade.

No Brasil, a criação do Imperial Instituto de Surdos-mudos, em 1857, pelo professor surdo francês Huet, mediante aprovação de Dom Pedro II, é um marco para a educação de surdos. Atualmente, com a nomenclatura Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), é conhecido como centro nacional de referência na área da surdez e educação de surdos. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) recebeu influência da Língua de Sinais Francesa (LSF) e se desenvolveu de acordo com as características culturais e regionais da comunidade surda brasileira (Rocha, 2008).

Fato marcante na educação de surdos foi o Congresso de Milão, realizado na Itália, em 1880. Em assembleia entre professores ouvintes, com grande influência de Graham Bell, foi proibido o uso da língua de sinais pelos surdos e a abordagem de ensino baseada na oralização foi votada como a mais adequada para a escolarização, comunicação e expressão desses alunos. O principal objetivo era que os alunos surdos aprendessem a falar, pois a língua falada era mais importante para a comunicação.

Para Skliar (1997), o Congresso de Milão foi um retrocesso para a educação de surdos:

Um período prévio, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, quando eram comuns as experiências educativas por intermédio da Língua de Sinais, e outro posterior, que vai de 1880, até nossos dias, de domínio absoluto de uma única “equação” segundo a qual a educação de surdos se reduz à língua oral (Skliar, 1997, p. 109).

Durante a prevalência da filosofia oralista de ensino, a surdez era vista como patologia, sem consideração acerca das diferenças linguísticas dos sujeitos surdos. O período de opressão e sofrimento para essa comunidade causou atraso na comunicação e, consequentemente, no desenvolvimento escolar.

O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade (Goldfeld, 2002, p. 34).

Mesmo com a imposição da abordagem oralista durante um século, os surdos prevaleciam, ainda que veladamente, com o uso da língua de sinais, até que se deu destaque, na década de 1960, a outro recurso chamado Comunicação Total, por meio do qual surdos poderiam se comunicar de diversas maneiras, ou seja, por sinais, oralização, gestos, mímicas etc. A Comunicação Total é definida por Ciccone (1996) como:

[...] uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é tão somente, mais um método na área e seria um equívoco considerá-la inicialmente, como tal [...] É bem verdade que, em suas propostas de ação, um programa de Comunicação Total não exclui técnicas e recursos para: estimulação auditiva, adaptação de aparelho amplificador, leitura labial, oralização, leitura escrita. (Ciccone, 1996. p. 6)

A Comunicação Total permitiu ao surdo diversas formas de comunicação, incluindo a língua de sinais e contribuindo para a comunicação, porém, como filosofia educacional, não

trouxe êxito, pois o rendimento e desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita não deram bons resultados. De acordo com Sá (1999), a Comunicação Total não deu o devido valor à língua de sinais, podendo ser interpretada como disfarce do Oralismo.

Posteriormente ao Oralismo e à Comunicação Total e, diante de pesquisas, por exemplo, Stokoe (1960), que destacavam a importância da língua de sinais como um dos principais elementos de identidade das pessoas surdas, surgiu, na década de 1980, uma nova perspectiva de ensino, a abordagem baseada no bilinguismo. A educação bilíngue no Brasil defende o uso da língua de sinais como primeira língua e do português, na modalidade escrita, como segunda língua.

Lima, Ribeiro e Sampaio (2015, p. 103-104) afirmam que “A palavra bilinguismo, no contexto da educação de surdos, defende que os sujeitos surdos tenham o direito garantido de aprender e ensinar na sua primeira língua, a língua de sinais”. Trata-se de uma política relativamente recente, que se tornou mais significativa em 2002, pela Lei nº 10.436/2002, que

Reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (Brasil, 2002).

Amplia-se, então, a importância de formação de profissionais que saibam Libras, como previsto no Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e obriga a oferta da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura e de formação docente e em curso de Fonoaudiologia, estabelece critérios para a formação do professor bilíngue e do professor surdo para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, destaca a importância do ensino de Libras e de Língua Portuguesa para surdos, entre outras providências (Brasil, 2005).

A regulamentação da profissão do Intérprete de Língua de Sinais (ILS) impactou positivamente na vida social e acadêmica dos surdos, pois “A solicitação desse profissional nas áreas educacionais foi aumentando à medida que os surdos evoluíam na conquista de seus direitos” (Belém, 2008, p. 11). Diante de uma sociedade majoritariamente ouvinte, onde poucas pessoas conhecem e usam a língua de sinais em contextos escolares, profissionais e sociais, os profissionais intérpretes ocupam um espaço para a acessibilidade e direito.

Em 2010, foi sancionada a Lei nº 12.319/2010 (Brasil, 2010), que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Essa lei foi revista e atualizada em 2023, pela Lei nº 14.704/2023, que regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Nesse sentido, é uma forma de possibilitar, oficialmente, a comunicação de alunos surdos nas escolas regulares e promover sua permanência nesses contextos.

Ainda para colaborar com os direitos e conquistas da comunidade surda, no ano de 2015, a Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (Brasil, 2015, Art. 1º).

Outro marco para a comunidade surda foi a Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021), que altera a Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo a modalidade de educação bilíngue de surdos, o que, de fato, pode garantir uma educação acessível e de maior qualidade a esses alunos.

Veremos na próxima seção que a proposta bilíngue valoriza as duas línguas, respeitando as condições do indivíduo surdo.



2 A importância da pedagogia visual para o aprendiz surdo

A Pedagogia Visual (Campello, 2008) defende o uso cuidadoso de recursos imagéticos no processo didático-pedagógico, uma vez que contribuem para o desenvolvimento dos conteúdos aos alunos.

[...] Aspectos da visualidade na educação de Surdos, ou pedagogia surda é assim denominada, considerando-se que a mesma pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender (Campello, 2008, p. 128).

É importante ressaltar que a surdez não impede o aluno de aprender e desenvolver qualquer atividade proposta; impedimentos ocorrerão se não houver comunicação eficaz e recursos de acordo com suas necessidades. Dentre as estratégias no processo de escolarização de alunos surdos, o recurso visual é de extrema importância. Mas só utilizar imagens seria o suficiente para o bom desempenho do aluno e seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem?

A resposta é não! Para apreensão e construção do conhecimento, é necessário explorar a visualidade, contextualizando a imagem com o seu significado, por isso, imagens com muitas informações podem dificultar esse processo, já que não se restringem a “enfeitar” o conteúdo; os excessos atrapalham e nem todas as imagens transmitem um único significado (Campello, 2008). Nesse sentido, recursos imagéticos devem ser utilizados para apoiar e contribuir como pistas na construção do conhecimento e do significado, possibilitando reflexões, articulações e percepções da imagem com o que está sendo trabalhado.

No contexto escolar, é importante que os educadores e participantes do processo de ensino-aprendizagem desse aluno estejam atentos à seleção e produção de material didático a ser utilizado com esse aprendiz, buscando sobretudo, que os textos sejam contextualizados e compreendidos, por meio de recursos visuais adequados e de pistas imagéticas que levem o aprendiz a uma leitura autônoma e eficaz (Cruz e Moraes, 2020, p. 208)

Skliar (2013, p. 28) contempla muito bem esse contexto, ao propor que “[...] a surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual”. A imagem não se resume à ilustração; pelo contrário, desempenha papel fundamental no acesso ao conhecimento, por isso, a Pedagogia Visual deve ser primordial para corroborar com o uso da Libras e a construção do conhecimento, de fato. Campello destaca que:

[...] exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos “olhares” aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético dos surdos (Campello, 2007, p. 130).

A construção imagética como estratégia de ensino por meio de comunicação visual corrobora com o proposto por Cruz e Prado (2019, p. 196) de que “é na perspectiva de perceber e pensar o mundo por meio do olho que destacamos a importância do letramento visual na educação de surdos”. É preciso considerar que “para desenvolver o letramento visual, é necessário usar imagens associadas ao uso da Libras e da língua portuguesa, assim, os surdos podem aprender muito e refletir rápido” (Machado, 2017 p. 52).



Assim como se adotam materiais didáticos adequados ao aluno ouvinte, o aluno surdo, mediante uma língua estruturada e própria, demanda de materiais e estratégias adequadas para a compreensão. A perspectiva bilíngue, nesse sentido, defende o uso de materiais autênticos, criados para surdos e não adaptados, uma vez que a palavra adaptar carrega uma carga semântica que leva a interpretar como algo que advém de outro material, conforme Carvalho e Cruz (2010, p. 101) de que “(...) é premente que os materiais didáticos sejam autênticos, adequados e voltados para esses alunos, incluindo-se estratégias de ensino bilíngues, com recursos tecnológicos e digitais (...)”.

A Pedagogia Visual, nesse sentido, deve ser considerada como uma metodologia de experiências linguísticas, culturais e sociais, de modo a (re)conhecer a especificidade identitária, linguística e cultural dos surdos e criar estratégias e materiais que facilitem o aprendizado. Dessa forma, a presente pesquisa se debruça sobre estratégias e materiais didáticos que contemplem as demandas do aluno surdo, com foco no ensino de Geografia, como exposto a seguir.

3 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa é de caráter bibliográfico, exploratório e qualitativo (Gil, 2002), pois é preciso uma averiguação em materiais didáticos e estratégias utilizadas na educação de surdos para colaborar com as percepções e experiências enquanto professoras desses aprendizes. É necessário avaliar todo processo da investigação, refletindo e propondo novos métodos e estratégias mais acessíveis, considerando a necessidade de materiais didáticos bilíngues de Geografia para o ensino a surdos.

A pesquisa exploratória auxilia na familiarização e na construção de hipóteses (Gil, 1999) de um assunto ainda pouco explorado, no caso, o ensino para surdos e o ensino da Geografia. Além da carência de materiais didáticos, faltam sinais específicos para assuntos abordados na disciplina, com isso, todo processo de investigação colaborou significativamente para preparação e construção do material didático que apresentou o conceito de Globalização, trabalhado no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

3.1 Etapas da pesquisa

Neste artigo, é apresentada parte da experiência de uma das autoras, como professora de Geografia há mais de uma década, ao observar como os materiais existentes atualmente abordam o conteúdo. Essa observação levou à reorganização da temática para o ensino de forma clara e objetiva em videoaulas. Considerando as várias vertentes do conceito Globalização, a escolha do tema foi muito desafiadora. Afinal, como abordar o conteúdo em vídeos explicativos bilíngues, com objetivos claros, transmitindo o olhar geográfico mais adequado, já que se trata de um conteúdo extenso e complexo? Além disso, como explorar o tema sem a interação com os alunos surdos?

A seguir, serão apresentadas as etapas de todo o processo até a elaboração das videoaulas e do sinalário sobre Globalização.

3.1.1 Busca em plataformas acadêmicas - materiais didáticos bilíngues (em Libras e Português) sobre Globalização voltada para alunos surdos

A experiência de uma das autoras desta pesquisa, ao ter lecionado a temática sobre Globalização para alunos surdos e observado a falta de materiais sobre essa temática estimulou a pesquisa em plataformas digitais como Google e a rede social



do YouTube. Foram usadas as palavras-chave: *Geografia para surdos*, *Globalização em Libras*, *aula de Geografia para surdos*, *Geografia em Libras*.

3.1.2 Seleção dos assuntos sobre Globalização e análise de livros didáticos de Geografia

Como instrumento de trabalho de grande parte dos professores, o livro didático colabora no processo de ensino-aprendizagem por ser um material estruturado para o conteúdo curricular e proposto para série, além de apresentar fotos e imagens que buscam possibilitar o entendimento sobre o conteúdo. Vale refletir, entretanto, sobre a funcionalidade desses materiais para o público discente surdo. Sendo assim, foram analisados 10 livros didáticos pertencentes ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em busca de um material mais apropriado para o ensino a surdos.

3.1.3 Elaboração do Plano de Atividades sobre Globalização para a videoaula

O conteúdo escolhido para a aula, Globalização, é extenso e complexo para ser ministrado em sala de aula regular. O assunto é abordado em um bimestre, na maioria das vezes, precisando de vários tempos de aula, além das trocas de informações, comentários e colaborações dos alunos, dinâmica que acontece durante esse processo de aprendizado, assim como as atividades propostas, que enriquecem o diálogo e, por muitas vezes, nos faz percorrer outros caminhos.

Como a proposta desta pesquisa foi disponibilizar as aulas e o sinalário na plataforma do *YouTube*, não havendo interação entre o professor(a) e seus alunos(as) no processo de ensino-aprendizagem, como acontece em uma aula presencial, o conteúdo foi elaborado, apontando os aspectos mais importantes dentro de planos de cursos e materiais didáticos disponibilizados para a série escolhida.

O plano dividiu o conteúdo em três partes, para não causar cansaço no usuário.

- A **primeira** aborda o processo histórico do processo, a partir do período das “Grandes Navegações”, passando pelas principais transformações decorrentes das Revoluções Industriais que contribuíram para o aprofundamento da Globalização. Todos esses processos históricos foram apresentados com os principais aspectos para articular com a compreensão da Globalização atual.
- A **segunda** parte aborda o conceito de Globalização pelo olhar da Geografia, apresentando como se vivencia esse processo no cotidiano.
- A **terceira** parte aborda os aspectos positivos e negativos da Globalização.

Sendo assim, foram confeccionados três vídeos de até dez minutos com o conteúdo adequado, apontando o que é mais importante para a série a que se destina. As observações e avaliações nos livros didáticos de Geografia contribuíram para a organização dos conteúdos e informações sobre o tema.³

Como estratégia pedagógica, para melhor organizar e orientar o trabalho, foi elaborado um Plano de Atividades (P.A), com: conteúdo, objetivos, desenvolvimento, materiais e equipamentos, tempo de duração da aula e a atividade proposta (Quadro 1). Todo esse processo contribuiu para pensar os sinais trabalhados na aula e na elaboração do roteiro para gravação dos vídeos.

³ A análise dos livros didáticos encontra-se publicada em Brum e Cruz (2023), disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/revista-deensinodegeografia/article/view/76393>

Quadro 1. Plano de atividade

Plano de Atividade					
Tema: Comunicação – Língua Brasileira de Sinais			Disciplina: Português		
Professor(a): [Nome] [Sobrenome] [Iniciais]			Módulo: [Número]		
Conteúdo	Objetivo	Desenvolvimento	Materiais e Recursos	Tempo de duração da aula	Atividade
1º Aula					
2º Aula					
3º Aula					

Fonte: elaborado pelas autoras (2020)

Pensando na diferença regional e nas variações linguísticas da Língua Brasileira de Sinais, ao longo do percurso da pesquisa, foi pensada a necessidade da elaboração de sinalários⁴ que pudessem contemplar os principais termos utilizados nas aulas. Eles passaram pelo acompanhamento e validação de uma professora surda bilíngue. Cada videoaula tem o seu sinalário, para que o aluno ou professor possa consultar, em caso de dúvidas terminológicas. Como afirma Felipe,

Como toda língua, as línguas de sinais aumentam seus vocabulários com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas em resposta a mudanças culturais e tecnológicas. As línguas de sinais não são universais, cada língua tem sua própria estrutura gramatical. Assim como as pessoas ouvintes em países diferentes falam diferentes línguas, também as pessoas surdas por toda parte do mundo, que estão inseridos em “culturas surdas”, possuem suas próprias línguas (Felipe, 1990, p. 81).

Os sinalários possibilitam a complementação da aula, apresentando sinais importantes, que talvez não sejam de conhecimento de quem está assistindo à aula, por sofrer variações linguísticas e regionais.

3.1.4 Elaboração um roteiro para nortear a gravação

Como em qualquer gravação de vídeo, a elaboração dos roteiros (Figura 1) é fundamental para a melhor organização das cenas, do tempo e do conteúdo versado. Na presente pesquisa, foi de grande ajuda, já que a pesquisadora não tinha experiência na parte tecnológica e de gravação de vídeos.

Figura 1. Roteiro

Roteiro			
Assunto: [Assunto]			
Assunto: [Assunto]		Descrição: [Descrição]	
Tempo	Assunto	Descrição da cena	Assunto e linguagem de sinais
1 - Introdução			
2 - Apresentação			
3 - Desenvolvimento			
4 - Desenvolvimento			
5 - Desenvolvimento			
6 - Conclusão			

Descreva a cena (Assunto, Descrição, Assunto e linguagem de sinais) e o tempo de duração da cena.

(Obs.: Assunto e linguagem de sinais são os mesmos da disciplina de Português.)

Fonte: elaborado pelas autoras (2020)

⁴ Conjunto de expressões que compõem o léxico de determinada língua de sinais (Stumpf, 2005, p. 36).



O preenchimento foi feito de acordo com o Plano de Atividades, seguindo uma sequência de informações, assim como as inserções das imagens, conforme o assunto ia sendo abordado. Foi elaborado um roteiro para cada videoaula, com aproximadamente oito partes/cenas, desde a apresentação até a atividade sugerida.

3.1.5 Discussão e pré-validação com a professora surda dos principais sinais e conceitos utilizados na videoaula

Após pesquisas na internet sobre os sinais que seriam utilizados no conteúdo abordado, algumas fontes foram utilizadas como referência: o Manuário do INES⁵, o canal do YouTube⁶ e aplicativos de avatares como *Hand Talk*⁷ e VLIBRAS⁸. Alguns sinais eram das aulas presenciais no INES e houve, também, auxílio de alguns amigos intérpretes para sanar eventuais dúvidas. Muitas vezes, encontrava sinais ainda desconhecidos. Como os termos utilizados são muito específicos, surgiram algumas dúvidas e isso se deve à falta de sinais da área da Geografia, como já propôs Arruda (2015 p. 17): “Muitos termos e expressões utilizadas nas aulas de Geografia não possuem tradução para a Libras, o que exige uma constante contextualização.”

A participação de uma pessoa surda para auxiliar e avaliar os sinais deu maior credibilidade ao produto. Após essa reflexão, foi solicitada a uma colega surda a colaboração para “pensar” a aula bilíngue sobre Globalização, usando Libras como L1 e Português escrito como L2. A professora participante tem nível superior, é usuária de Libras e compreende bem o português escrito, portanto, é bilíngue.

Após a elaboração do Plano de Atividades e dos roteiros, os materiais foram enviados para a professora, para análise das aulas propostas, dos possíveis sinais a serem utilizados e da contextualização necessária. Foi agendada uma reunião sobre o conteúdo que seria trabalhado, analisando os possíveis sinais que seriam usados, assim como a expressão facial e corporal. Além das videoaulas, foram produzidos sinalários, com os principais termos, contribuindo para o melhor entendimento de alunos ou outros usuários que não dominam a Libras e sinais utilizados na disciplina de Geografia.

Como a proposta do material era disponibilizar na plataforma do YouTube, para acesso em todo o Brasil, a importância de um sinalário foi ainda maior, considerando o regionalismo e a variação linguística (Quadros e Karnopp, 2010). Muitos sinais são diferentes em outros estados e o material pode auxiliar na compreensão de sinais desconhecidos ou distintos em outras regiões. Essa proposta foi aprovada pela professora.

A importância da validação do material por uma profissional surda é grande, já que foi elaborado por uma professora ouvinte e usuária da língua de sinais, explicando um conteúdo de Geografia na Língua Brasileira de Sinais. Nesse sentido, coube à professora surda analisar os sinais selecionados e pensar na contextualização dos termos que não possuíam sinais específicos, utilizados e reconhecidos pela comunidade surda (Figura 2).

⁵ Disponível em: <http://www.manuario.com.br/>. Acesso em 24 abr 2020.

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/>. Acesso em 24 abr 2020.

⁷ Disponível em: <https://www.handtalk.me/br>. Acesso em 24 abril 2020.

⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/vlibras>. Acesso em 26 abril 2020.



Figura 2. Principais palavras usadas nos sinalários.

[illegible]

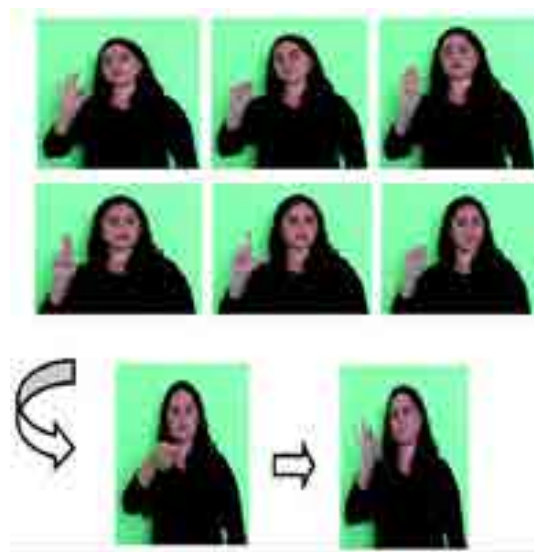
Fonte: arquivo pessoal das autoras (2020)

Encontramos nesse caminho uma importante interação e trocas, já que as videoaulas e o sinalário foram elaborados com foco nos aprendizes surdos. A professora fez sugestões e contribuições para tornar a aula mais dinâmica e natural, sugeriu que os sinalários fossem gravados primeiro, porque era necessário escolher primeiro os sinais que seriam utilizados nas aulas.

3.1.6 Produção dos sinalários bilíngues: principais sinais e conceitos

Após o processo de validação com a professora surda, foi montado um estúdio em casa, adquirido um programa de edição de vídeo, o Movavi Editor Plus⁹ e iniciaram-se as gravações. O sinalário foi elaborado com a apresentação da datilologia, em seguida do sinal de “sinal” e da apresentação do sinal (Figura 3).

Figura 3. Datilologia da palavra fábula e sinal



Fonte: arquivo pessoal (2021)

⁹ Disponível em: <https://www.movavi.com>. Acesso em jan 2021



O exemplo demonstrado é referente ao sinal da palavra “Fábula”, escrito na Língua Portuguesa com acento agudo no ‘fá’. A datilologia não é exigida pela comunidade surda. Em um primeiro momento, foram sinalizadas todas as palavras que usam acentos em datilologia, mas a consulta a pessoas surdas com experiência acadêmica apontou que não havia necessidade e que os próprios surdos preferiam a datilologia sem o uso do acento.

Figura 4. Registro de gravação dos sinalários



Fonte: arquivo pessoal (2021)

Todo procedimento para gravação foi pensado também na importância da valorização do acompanhamento de um professor surdo, compreendendo que o olhar da profissional surda seria essencial para maior legitimidade e qualidade do material produzido por uma pessoa ouvinte.

3.1.7 Produção da videoaula em Libras com legenda em Língua Portuguesa sobre Globalização

A proposta de uma videoaula bilíngue, disponível na *internet*, pode ser a possibilidade de muitos alunos terem acesso ao conteúdo em sua L1. Esse material transmitido em Libras (L1) e Língua Portuguesa na forma escrita (L2) também conta com recursos imagéticos, são imprescindíveis no ensino para surdos, como afirmam Nery e Batista

(...) o processo de ensino do aluno surdo se beneficia do uso das imagens visuais e que os educadores devem compreender mais sobre seu poder construtivo para utilizá-las adequadamente; a formação de conceitos seria facilitada utilizando representações visuais, e a sua adoção, nas atividades educacionais, auxiliaria no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, porque a imagem permeia os campos do saber, traz uma estrutura e potencial que podem ser aproveitados para transmitir conhecimento e desenvolver o raciocínio (Nery; Batista, 2004, p. 290).

A tecnologia colaborou para a produção desse material didático (Stumpf, 2010), pelo computador e pelo uso de aplicativos de edições mais simples e acessíveis para criação de vídeos em língua de sinais, com possibilidade de inserção de imagens e legenda, promovendo, assim, a explicação em linguagem visual.

Após a confecção dos roteiros e de um estúdio adaptado, foram gravados os sinalários e as videoaulas (Figura 5). A edição dos vídeos foi feita no programa Movavi Video Editor Plus 2021, adquirido pela pesquisadora.

Figura 5. Registros de gravação das aulas e sinalários



Fonte: arquivo pessoal (2021)

As imagens utilizadas no produto foram retiradas da internet com a licença de imagens livres para uso, como no *Google/imagens/ferramentas/direitos de uso/ Licenças comerciais e outras*. Essa estratégia limitou a quantidade de imagens e qualidades, mas não deixou de atender as necessidades imagéticas dos materiais. Também foram usadas imagens do site *Pixabay*¹⁰, livres de direitos autorais.

A produção e finalização das aulas contaram com a colaboração de um intérprete de Libras, configurando, assim, os procedimentos como importantes para validação e legitimação de todo material.

Depois de pesquisar sobre os sinais utilizados, era perguntado ao intérprete o sinal mais apropriado para aquele contexto (Figuras 6 e 7). Sempre atencioso, além dos seus conhecimentos, ele buscava auxílio com outros profissionais da sua área. Em conjunto, pensávamos qual seria o mais apropriado.

Um interessante exemplo da importância dessa colaboração foi a sinalização da aula “linha de montagem”, sinal encontrado na internet. O profissional me sugeriu outro sinal, pois o que eu havia feito poderia indicar linha na “forma literal” para o surdo, ao contrário do contexto de linha proposta na aula, ou seja, uma esteira em uma fábrica com sua produção.

Figura 6. Primeiro sinal pensado para linha de montagem



Fonte: arquivo pessoal (2021)

¹⁰ Banco de imagens gratuitas. Disponível em <https://pixabay.com/pt/>. Acesso: maio e jun. 2021.



Figura 7. Sinal de linha de montagem sugerido pelo intérprete



Fonte: arquivo pessoal (2021)

Após as gravações concluídas, iniciou-se a edição dos vídeos pelo aplicativo Movavi editor (Fig. 8), programa de fácil acesso para quem não tem habilidades tecnológicas.

Figura 8. Edição dos vídeos no Movavi Plus



Fonte: arquivo pessoal (2021)

A legenda foi realizada no próprio aplicativo de edição, de forma manual, já que o vídeo não possui som, e sem a possibilidade de aproveitar a legenda disponibilizada pelo *YouTube* (Figura 9).

Figura 9. Inserção da legenda na edição dos vídeos



Fonte: arquivo pessoal (2021)

Todo critério de seleção dos sinais, imagens, legenda em Língua Portuguesa e contextualização foi muito cuidadoso, observando sempre se possuía uma propriedade significativa ao sujeito surdo para apreensão do conceito apresentado. Vale ressaltar que o procedimento de avaliação e validação dos sinais foi uma decisão com o objetivo de garantir a mínima qualidade do material na perspectiva do olhar de uma pessoa surda.

A seguir, partimos para a apresentação dos resultados, ou seja, dos links dos sinalários e das videoaulas.

4. Resultados: os sinalários e as videoaulas

Foi criada uma conta na plataforma do YouTube com o nome de “Geografia em Libras” (Figura 10) para postagem de todo o produto, após avaliação e validação.

Figura 10. Canal criado para disponibilizar as videoaulas e os sinalários



Fonte: https://www.youtube.com/channel/UCwDBoP8WT_H0T0l6Xz0oqtA

O material está disponível para o público em geral que tenha interesse em assistir às aulas em Libras e/ou utilizar em práticas pedagógicas nas escolas com acesso à internet ou para estudos em casa. Os materiais também estão disponíveis na plataforma Educapes¹¹. Seguem os links do sinalário e das videoaulas.



Sinalário da primeira aula: <https://youtu.be/HcmI6DI8esk>



Sinalário da segunda aula: <https://youtu.be/D4e7sUKKELc>



Sinalário da terceira aula: <https://youtu.be/5Pm1dTOJBtc>

¹¹ Disponível em Educapes: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/971897>. Acesso em 23 março 2025





Primeira aula: <https://youtu.be/iRRi0C12FCg>



Segunda aula: <https://youtu.be/nvwJNz3hhJE>



Terceira aula: <https://youtu.be/DhADBYBjM2M>

Como já informado, os sinalários foram avaliados e validados por uma professora surda bilíngue e as videoaulas foram avaliadas por professores de Geografia do INES, centro de referência na educação de surdos, tornando o material com a qualidade necessária para ser disponibilizado na plataforma do YouTube e no Educapes ou em outras plataformas que possam divulgar materiais bilíngues, além de poder ser acessado e visto por qualquer pessoa surda ou ouvinte interessada pelo tema.

A aula em vídeo colabora com a ampliação de materiais visuais sobre a temática na *internet*. Apesar de ser destinado a aprendizes do 8º e/ou 9º ano do Ensino Fundamental, poderá ser utilizado por pessoas surdas usuárias da Libras, independentemente do nível escolar.

Dadas as considerações e o cumprimento dos objetivos, na próxima seção, estão apresentadas as considerações finais desta pesquisa.

Considerações finais

Diante da limitada existência de materiais didáticos de Geografia para alunos surdos (Arruda, 2015), considerou-se pertinente insistir na busca por discussões mais recentes e deparou-se com artigos que falavam justamente dessa lacuna de materiais em todas as áreas de disciplinas escolares.

O conceito da Globalização está relacionado diretamente com aumento e disseminação da tecnologia e à vida atual dos alunos surdos que utilizam os meios tecnológicos de comunicação e interação social (Lacerda, 1997; Stumpf, 2010). As possibilidades de se ter um celular com internet, por exemplo, aumentaram e, com isso, novas e melhores formas de comunicação foram ampliadas. Stumpf (2010) já pensava a educação de surdos com o uso de novas tecnologias, quando destacou o uso de computadores e de acesso à internet como uma possibilidade para interação, sendo ainda mais fundamental para usuários surdos.

Segundo Vygotsky (2001), a linguagem é o meio capaz de proporcionar a interação entre os sujeitos, apresentando, assim, uma importante função social, intelectual e emocional. Nesse sentido, a educação de surdos merece atenção, pois a Geografia apresenta poucos sinais com significativa abrangência conceitual para assuntos específicos. Essa carência pode dificultar a aprendizagem dos estudantes surdos em determinados assuntos relacionados à ciência geográfica.

Um exemplo importante para esta pesquisa foi a busca pelo conteúdo sobre Globalização voltado para aprendizes surdos, em que foram encontrados diferentes sinais para a palavra. Isso ocorre pela variação linguística e regional das línguas e a Libras, como língua viva, também experimenta essas variações.

Dentro das possibilidades, espera-se que o produto apresentado neste artigo possa somar com muitos outros materiais que estão surgindo nas redes sociais, em plataformas digitais e em contextos diferenciados. A carência de materiais didáticos para educação de surdos precisa ser discutida e a urgência na produção de materiais precisa ser cumprida, pensando

na especificidade do sujeito surdo, respeitando sua língua, identidade e cultura.

O caminho é longo e são necessárias mais pesquisas e informações na área, assim como promoção de formação continuada para a comunidade escolar que têm alunos surdos incluídos em seus espaços. O material apresentado busca, de alguma forma, contribuir para que, minimamente, esses alunos encontrem materiais em Libras sobre o assunto. Vale ressaltar que não houve a pretensão de ser o melhor material didático que aborde o conteúdo Globalização, mas sim, na medida do possível, reflexão sobre propostas e estratégias para elaboração de um material didático específico para o aprendiz surdo.

REFERÊNCIAS:

- ARRUDA, Guilherme B. **Material didático de Geografia para surdos em uma perspectiva bilíngue**. 2015, 112f. Dissertação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 05 jan. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 05 jan. 2025.
- BRASIL. **Lei N.º 12.139**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2010.
- BRASIL. Lei N.º 14.191, de 3 de agosto de 2021. Regulamenta a Educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm> acesso em: 05 de fev. 2025
- CALLAI, Helena C. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** Revista Terra Livre. N.º 16. São Paulo, 1º semestre de 2001. p. 133-152.
- CALLAI, Helena C. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.
- BRUM, Barbara Nielsen F; CRUZ, Osilene Maria S. S. **Ensino sobre Globalização em livros didáticos de Geografia: um olhar atento para o aprendiz surdo**. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 13, n. 25, p. 136-160, 2023.
- CICCONI, Maria. **Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda**. 2ªed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- KELMAN, Celeste A. **Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias**. In: FERNANDES, Eulalia et al (orgs). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.
- KELMAN, Celeste A; OLIVEIRA, Thabata F.; LAGE, A; Et all. II Surdez em Foco. 2016. https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO_EV111_MD1_SA10_ID641_10042018185942.pdf acesso em 20 de Out 2024
- LACERDA, Cristina B F. **A criança surda: processos de aquisição da linguagem e desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Plexus, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 32. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, Nivia Carla L S B. **A História da Educação de Surdos para o Público Infantojuvenil**. Dissertação do mestrado profissional em Diversidade e Inclusão da (CMPDI) Universidade Federal Fluminense. RJ. 70 páginas, 2017.
- NERY, CA; BATISTA, CG. **Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 14, n. 29, p. 287-296, 2 dez. 2004.
- PEREIRA, Fabio; ARRUDA Guilherme B. **Material didático no ensino de geografia para surdos**. Revista de Geografia do Colégio Pedro II, v. 3, n. 5, p. 103-110, 2017.
- PONTUSCHKA, Nidia N.; PAGANELLI, Tomoco I; CACETE, Núria, H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo:



Cortez, 2007.

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

QUADROS, Ronice M. **O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem**. In: FINGER, Ingrid e QUADROS, Ronice M (orgs). Teorias de aquisição da linguagem. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

QUADROS, Ronice M; KARNOFF, Lodenir B. **Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice M.; PERLIN, Gladis. (orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul. 2007.

QUADROS, Ronice M. **Pedagogia visual na educação de surdos-mudos**. Tese de doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SÁ, Nidia L. **Educação de surdos: a caminho do Bilinguismo**. Niterói: EdUFF, 1999.

SKLIAR, Carlos. (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SKILIAR, Carlos. (Org.). **Educação e exclusão: abordagem socioantropológica em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

STUMPF, Marianne R. **As culturas surdas**. In: LOPES, MC (Org.). Linguagem e identidade: a perspectiva surda. Rio de Janeiro: Revinter, 2005. p. 11-25.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



MAPA PARA ESTUDANTES SURDOS: O ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DA CARTOGRAFIA ESCOLAR E INCLUSIVA

Map for deaf students: the Geography teaching based on school and inclusive Cartography

Pedro Moreira dos Santos Neto¹



RESUMO

Este artigo é fruto da tese² que propõe uma metodologia de produção cartográfica específica para o estudante surdo, pois os mapas que eles têm acesso estão em língua portuguesa. Nesta perspectiva, existe a necessidade de pensar em um mapa para o aluno surdo, uma vez que os mapas tradicionais não atendem suas especificidades linguísticas. Portanto, o presente artigo tem como objetivo a produção cartográfica que considere a Língua Brasileira de Sinais. Foram realizadas observações, oficinas e minicursos em aulas de Geografia de escolas especiais e regulares com estudantes surdos. Assim, o mapa específico para o aluno surdo possibilita o ensino-aprendizagem de Geografia e o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Palavras-chave: Mapas; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Surdos; Ensino-Aprendizagem; Geografia

¹ Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, Cuiabá, MT, Brasil. pedromoreirasn@gmail.com

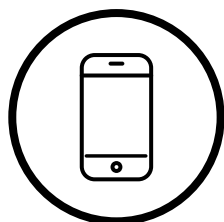
² SANTOS NETO, P. M. O mapa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da educação básica. 2019. 325 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.



ABSTRACT

This article is the result of the thesis that proposes a specific cartographic production methodology for deaf students, since the maps they have access to are in Portuguese. From this perspective, there is a need to think in a map for the deaf student, since traditional maps do not meet their linguistic specificities. Therefore, this article aims at cartographic production that considers the Brazilian Sign Language. Observations, workshops and mini-courses were carried out in Geography classes of special and regular schools with deaf students. Thus, the specific map for the deaf student enables the teaching-learning of Geography and the development of geographical thinking.

Keywords: Maps; Brazilian Sign Language (LIBRAS); Deaf students; Teaching-Learning; Geography



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

https://www.youtube.com/watch?v=Q1IR5_v-n6w



Introdução

Linguagem e comunicação cartográfica na representação do espaço geográfico para alunos surdos

Partimos da perspectiva de que o mapa como produto cartográfico é uma linguagem comunicativa que possibilita representar as dimensões socioespaciais de uma determinada superfície terrestre. Por este motivo, nos embasamos em Fonseca (2012, p. 23), pois, segundo a autora, “um mapa é uma imagem visual complexa, carregada de signos não verbais que estão estruturados como sistema. Logo, o mapa é uma peça comunicativa, ele é linguagem”.

Diante disso, temos como perspectiva a base de que o mapa é uma representação, igualmente, uma forma de comunicação e, também, uma linguagem. Neste contexto, contamos com a fundamentação oferecida por Girardi (2003, 2009, 2014 e 2016) e Simielli (2007 e 2014), que consideram a relação entre a Cartografia e a Geografia, valorizando aquela como linguagem para a compreensão dos conteúdos geográficos.

De acordo com Castellar (2011, p. 122), “quando assumimos que a linguagem cartográfica é uma estratégia de ensino ou um procedimento, não estamos desconsiderando que ela também seja uma técnica, mas que para o ensino, ela é uma linguagem importante”. Neste contexto, compreender a Cartografia como linguagem e o mapa como meio de comunicação não limita o seu conjunto científico, técnico e artístico. Segundo Castellar (2011, p. 121),

Portanto, pensar o uso da linguagem cartográfica como uma metodologia inovadora é torna-la parte essencial para educação geográfica, para a construção da cidadania e do aluno, na medida em que permitirá a ele compreender os conteúdos e conceitos geográficos por meio de uma linguagem que traduzirá as observações abstratas em representações da realidade mais concreta.

Conceber a Cartografia como linguagem permite desenvolvermos diversos temas e conteúdos geográficos escolares nessa perspectiva de representação, ou seja, ir além do conteúdo curricular de Cartografia.

Concordamos com Fonseca (2012, p. 12), ao tratar da potencialidade cartográfica para estudar a realidade na perspectiva espacial; “certamente a denominada linguagem cartográfica tem potencial para fazer crescer a presença da abordagem espacial nos estudos e na



compreensão das realidades contemporâneas”. Nossas vidas se realizam por meio da interação social e nela se produz o espaço geográfico, dessa maneira, temos na linguagem cartográfica um instrumento eficaz de estudo das relações socioespaciais da sociedade tanto no espaço urbano quanto no rural.

De acordo com Fonseca (2012, p. 21), “a condição intercambiável entre linguagem e representação coloca a discussão das representações cartográficas nos campos profícuos da filosofia, das ciências e das discussões sobre as linguagens”. Partindo da perspectiva de que o espaço geográfico está em constante movimento, as formas de representar a realidade também não são estáticas. Essa intercambialidade (linguagem/representação) citada pela autora nos faz refletir sobre novas formas de linguagem e representação do espaço, incluindo a Cartografia Escolar e Inclusiva para alunos surdos.

Para Fonseca (2012, p. 15), “o mapa é uma linguagem e toda linguagem é, entre outras coisas, transmissora e produtora de ideologias”. Neste sentido, quais ideologias estão contidas nos mapas tradicionais? E quais ideologias poderão surgir e/ou se consolidar a partir dos mapas inclusivos para os alunos surdos? O mapa é uma representação de poder, logo, a Cartografia Escolar e Inclusiva para alunos surdos corrobora com a ideia de que a produção de materiais didático-pedagógicos legitima o discurso de inclusão e aprendizagem dos temas e conteúdos em Libras, modalidade de instrução prevista na lei 10436, de 24 de abril de 2002.

Para Martinelli (2014), o mapa é um meio de comunicação. Segundo Castellar (2011, p. 125), “a cartografia passou a ser compreendida como meio de comunicação a partir das décadas de 1970 e 1980”. Podemos ver que os autores concordam no poder comunicativo da Cartografia e das suas produções (exemplo do mapa). Outro autor que também contribui com essa perspectiva é Richter (2011, p. 32), ao escrever que “[...] o mapa, além de servir para representação espacial, possui forte relação com a questão da linguagem de comunicação”.

Os autores apresentados convergem para ideia de que o mapa para além da representação espacial possui uma forte relação com a comunicação, fazendo dele um meio de comunicação. Os mapas tradicionais seguem essa lógica comunicativa, permitindo a compreensão da representação dos fenômenos geográficos na relação com sua espacialização e linguagens. E nos mapas para os alunos surdos, o que deveria mudar? Acreditamos que o processo comunicativo será o mesmo, entretanto, a mensagem e o código deverão atender as especificidades do destinatário, ou seja, se a língua do aluno surdo é a Libras, logo, é essa língua que deverá constar nos mapas para a efetiva comunicação, possibilitando a leitura e a análise. De acordo com Fernandes (2016, p. 108),

Os alunos surdos enfrentam inúmeras dificuldades para participar da educação escolar regular. Tais dificuldades estão relacionadas a fatores ligados principalmente a comunicação, as metodologias de ensino, que não são adequadas para alunos surdos, bem como a falta de capacitação de muitos profissionais que atuam com este grupo de alunos. Podemos citar, também, como aspecto de entrave na aprendizagem dos alunos surdos, a questão relacionada a exclusão, vivenciadas não só por eles, mas por todas as pessoas com necessidades especiais na sociedade, de forma em geral.

O aluno surdo tem dificuldades na linguagem verbal dos produtos cartográficos, uma vez que a língua utilizada nos mapas tradicionais brasileiros é a portuguesa e o sujeito da pesquisa possui limitação sensorial auditiva que dificulta a aprendizagem da leitura e escrita.

Precisamos superar tais dificuldades comunicativas e, principalmente, a ausência de metodologias de ensino para alunos surdos, uma vez que estes ficam marginalizados nas escolas regulares nos aspectos que já foram mencionados. Diante do que foi apresentado, continuamos a defender a Cartografia como representações espaciais e pedagógicas, comunicações de uma língua e do sujeito com o mundo e, por fim, linguagens dos mais diversos conteúdos visuais e verbais.



Em busca da superação desta problemática, pensamos que a Cartografia nas suas dimensões científica, técnica e artística possibilita (re)pensar os mapas presentes nos livros didáticos e mapas murais, a partir da sua linguagem e comunicação, considerando a língua do destinatário, neste caso, o aluno surdo.

Desenvolvimento

Elementos cartográficos no mapa para o aluno surdo

Segundo Almeida e Passini (2011, p. 17), “ler mapas é um processo que começa com a decodificação, envolvendo algumas etapas metodológicas, as quais devem ser respeitadas para que a leitura seja eficaz”. Desse modo, o mapa é uma representação gráfica bidimensional que possui alguns elementos cartográficos que possibilitam sua leitura. Portanto, para que possamos realizar a leitura dele com maior precisão, é necessário que tenha os seguintes elementos: título, orientação, coordenadas geográficas, escala gráfica ou numérica e legenda. Esta composição permite que o leitor faça a análise dos fenômenos geográficos representados na relação com sua espacialidade, uma vez que o mapa, como produção social, tem a finalidade de representar graficamente as dimensões do espaço geográfico.

Desse modo, o mapa é um instrumento de análise espacial e nas aulas de Geografia se torna um recurso pedagógico essencial para o estudo dos temas e conteúdos escolares geográficos. Pensando nas possibilidades do mapa para o ensino de Geografia de alunos surdos, buscamos identificar quais são os elementos fundamentais que um mapa precisa ter para que o aluno surdo consiga fazer a leitura e desenvolver o pensamento geográfico.

Para Simielli (2014, p. 78), “o mapa como meio de comunicação será realmente eficiente se esse processo não for interrompido, ou seja, o uso de uma linguagem cartográfica válida tanto para transmissão da informação como para leitura ou consumo do mapa”. Partindo da perspectiva de que o aluno surdo se comunica e compreende o mundo a partir da sua língua, neste caso, a Libras, os elementos cartográficos que poderão constar nos mapas serão necessariamente em sua língua. Permitindo, assim, que o aluno surdo faça a leitura e análise do mapa sem auxílio do TILS, pois se precisarmos de outra pessoa para ler e interpretar os mapas, alguma coisa está errada. De acordo com Simielli (2014, p. 88),

Considerando que os mapas são meios de transmissão de informação, é preciso preocupar-se com todo o processo de sua confecção, pois ele tem que ser adequado ao usuário a que se destina para não haver lacuna entre o trabalho do cartógrafo e o leitor do mapa, que deve apreender o máximo das informações transmitidas.

Óbvio que a análise do mapa vai depender muito da complexidade das informações presentes nele e da alfabetização cartográfica do aluno, porém, as representações de leitura devem ser claras e objetivas. Diante do que foi construído ao longo da tese, com intensa participação dos alunos surdos, será apresentada a importância de cada elemento cartográfico para a leitura e análise do mapa e sua representação em Libras, VisoGrafia³ e Datilologia, possibilitando que os alunos surdos desenvolvam a interpretação dos fenômenos geográficos, relacionando com a espacialidade em sua língua. Como exemplo, apresentaremos três mapas-múndi, um em língua portuguesa, outro em Libras e o terceiro em VisoGrafia para representar o título e a legenda. Os mapas terão a Datilologia para representar a orientação, as coordenadas geográficas e as escalas.

Em Libras, utilizamos a Datilologia para representar aquilo que ainda não se tem sinal, logo,

³ Uma modalidade de escrita da língua de sinais que considera a configuração de mão, o ponto de articulação, a orientação, o movimento e a expressão não-manual ou facial.

as coordenadas geográficas e as escalas não são números fixos para todos os mapas, pois são elementos cartográficos do tipo numeral que variam de acordo com a localização geográfica e a escala de representação. A tabela 01 apresenta esses elementos.

Tabela 01. Elementos cartográficos em mapas para alunos surdos

REPRESENTAÇÃO DO MAPA PARA ESTUDANTE SURDO	
Título	Libras ou VisoGrafia
Orientação	Datilologia
Coordenadas Geográficas	Datilologia
Escala	Datilologia
Legenda	Libras ou VisoGrafia

Fonte: Produzido pelo autor, a partir do instrumento de coleta de dados III em agosto de 2017. Cont.

Com isso, o título do mapa é responsável por apresentar o tema representado, revelando, assim, o assunto dele. Geralmente, este elemento cartográfico busca responder a três questões: O quê? Onde? Quando? Essas perguntas têm a finalidade de informar ao leitor quais fenômenos geográficos foram abordados, a localização geográfica e a relação destes com a temporalidade. Os sinais da Libras equivalem às palavras da língua portuguesa, portanto, ao invés de representarmos o título do mapa pelas palavras em português, vamos representá-lo pelos sinais em Libras (figura 1) e VisoGrafia (figura 2).

Título em mapas tradicionais:

Mapa-Múndi

Título em mapas para alunos surdos, em Libras:

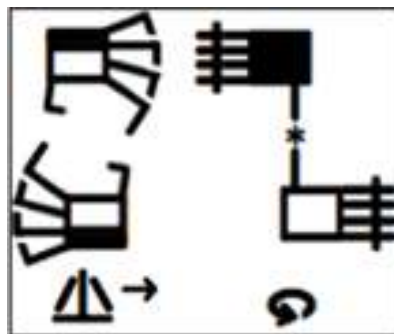
Figura 1. Título do mapa em Libras. Sinal de Mapa-Múndi.h



Fonte: Produzido pelo autor.



Figura 2. Título do mapa em VisoGrafia. Sinal de Mapa-Múndi.



Fonte: Produzido pelo autor.

Outro elemento cartográfico presente nos mapas é a orientação, que tem como função indicar a posição da área em relação às direções cardeais em questão. A orientação pode ser representada pela rosa dos ventos (figura 3) ou por uma seta a indicar um dos pontos cardeais que normalmente é o Norte (figura 4). Após pesquisas de campo, os alunos surdos relataram que a melhor forma para representar a orientação é a Datilologia (figura 5 e 6) e não a língua portuguesa, Libras ou VisoGrafia.

Orientação em mapas tradicionais:

Figura 3. Rosa dos ventos.



Fonte: Produzido pelo autor.

Figura 4. Norte.



Fonte: Produzido pelo autor.

Orientação em mapas para alunos surdos, em Datilologia:

Figura 5. Rosa dos ventos em Datilologia



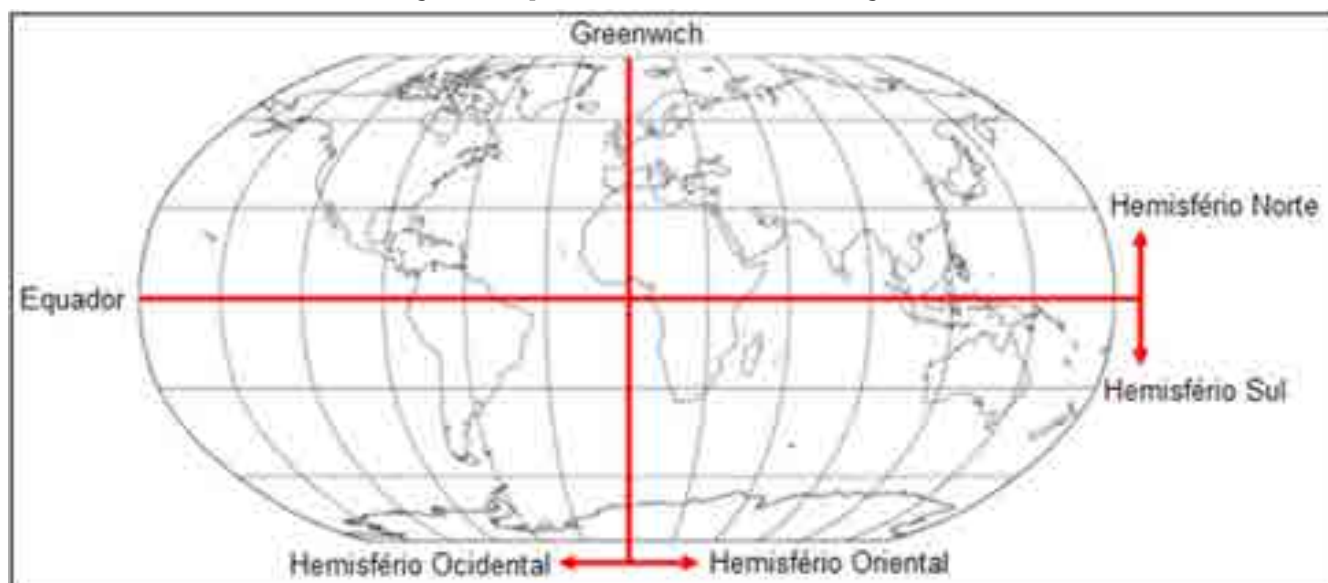
Fonte: Produzido pelo autor.

Figura 6. Norte em Datilologia.



Fonte: Produzido pelo autor.

Figura 7. Representação das latitudes e longitudes.

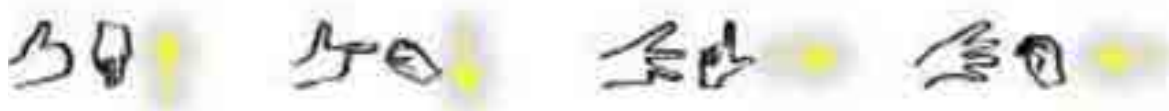


Fonte: Produzido pelo autor.

Coordenadas geográficas em mapas tradicionais

1°N 2°S 3°L 4°O

Coordenadas geográficas em mapas para alunos surdos, em Datilologia



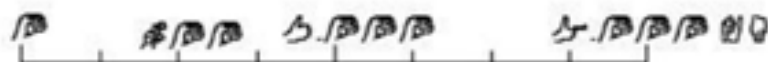
A escala geográfica é um princípio da Geografia importante para pensar qualitativamente o espaço geográfico nas dimensões articuladas do local, regional, nacional e global. No artigo em questão, vamos trabalhar especificamente a escala cartográfica, formada por numerador e denominador, com a finalidade de revelar a razão entre as distâncias representadas no mapa e as distâncias reais na superfície terrestre.

Na Cartografia, utilizamos a escala reduzida, cujo tamanho físico do objeto é maior do que a representação do mapa e, com isso, podemos representar as espacialidades dos fenômenos geográficos em mapas nos mais diversos formatos e tamanhos de papéis. Podemos representar essa escala de forma gráfica, numérica e/ou nominal/explicita, vale ressaltar que todas resguardam o mesmo princípio, porém, são representadas e lidas de maneiras diferentes.

Escala gráfica em mapas tradicionais



Escala gráfica em mapas para alunos surdos, em Datilologia



Escala numérica em mapas tradicionais

1: 25.000.000



Escala numérica em mapas para alunos surdos, em Datilologia

1:100.000.000

Escala nominal/explicita em mapas tradicionais

1 cm = 250 km

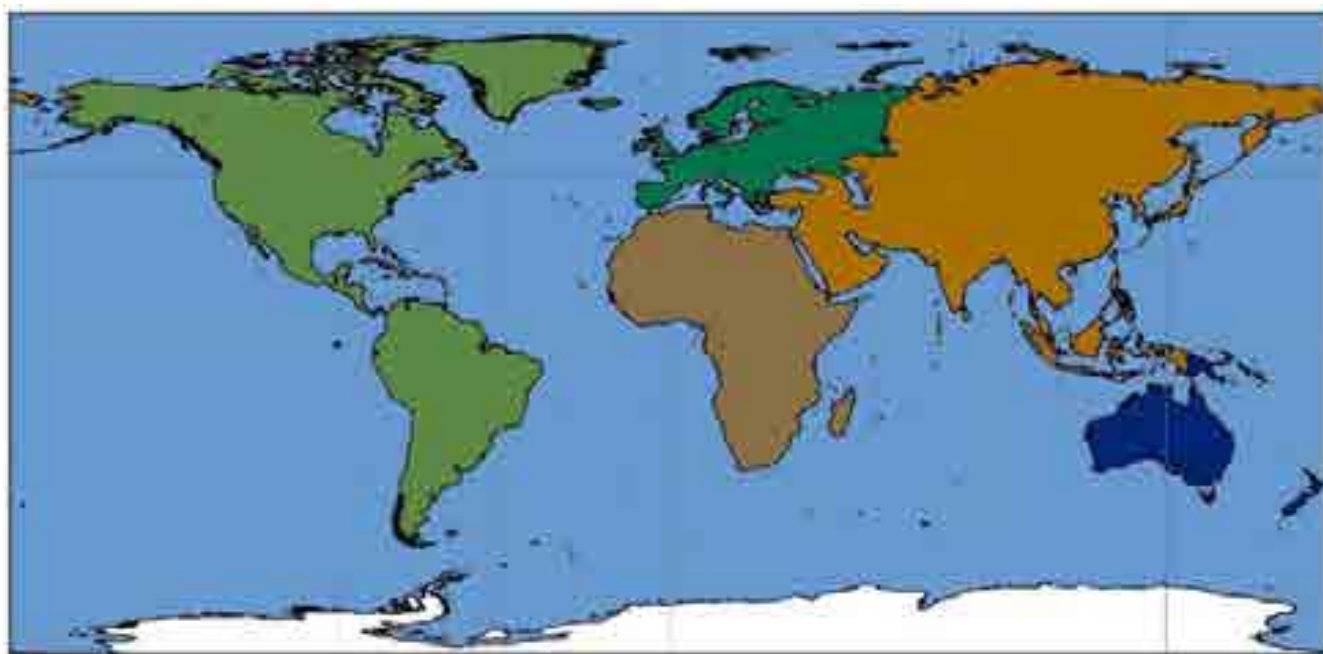
Escala nominal/explicita em mapas para alunos surdos, em Datilologia

1 cm = 250 km

A escala gráfica tem como objetivo expressar diretamente os valores da realidade mapeada. Já na escala numérica, o numerador é o valor do plano e o denominador é o valor da realidade da área mapeada. Sendo assim, 1 cm equivale a 25.000.000 cm no real, o que significa dizer que a área mapeada foi reduzida 25 milhões de vezes e, na escala nominal/explicita, a leitura é objetiva. No caso representado, 1 cm no papel equivale a 250 km da superfície terrestre mapeada.

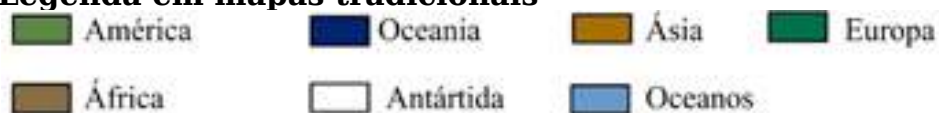
A legenda corresponde ao significado das simbologias presentes no mapa (figura 8), ou seja, é ela que torna possível a leitura do mapa. Desse modo, esta perpassa pela legenda, que poderá ter cores, texturas e/ou tamanhos. Pensando o universo do aluno surdo, as legendas dos mapas também poderão ser representadas em Libras e/ou VisoGrafia, permitindo que o aluno surdo tenha melhores condições para a leitura e análise dos fenômenos geográficos espacializados no mapa.

Figura 8: Continentes do planeta Terra.



Fonte: Produzido pelo autor.

Legenda em mapas tradicionais



Legenda em mapas para alunos surdos, em Libras



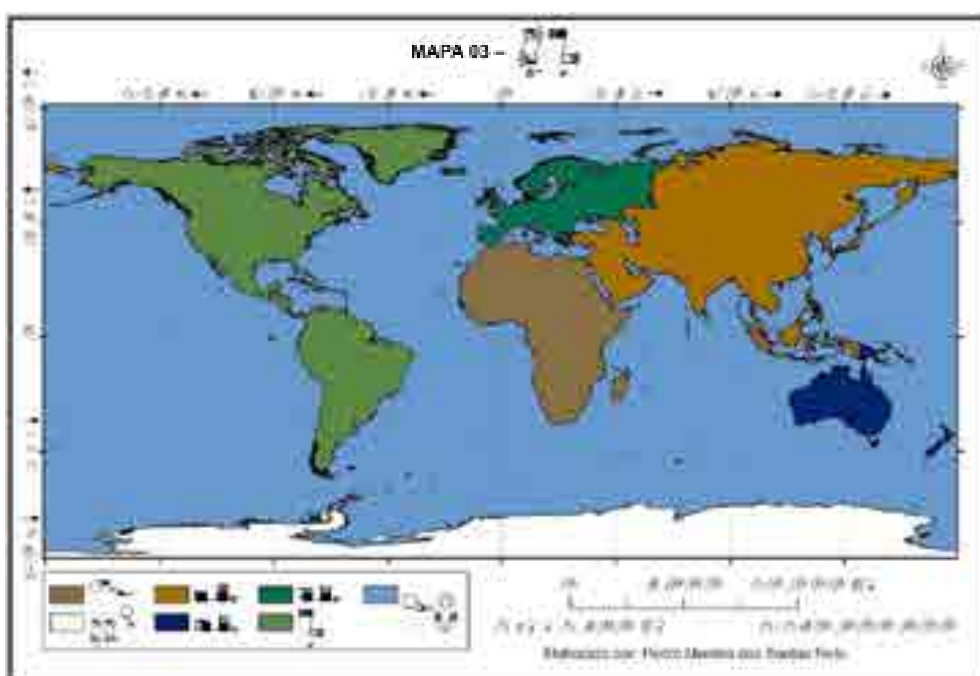
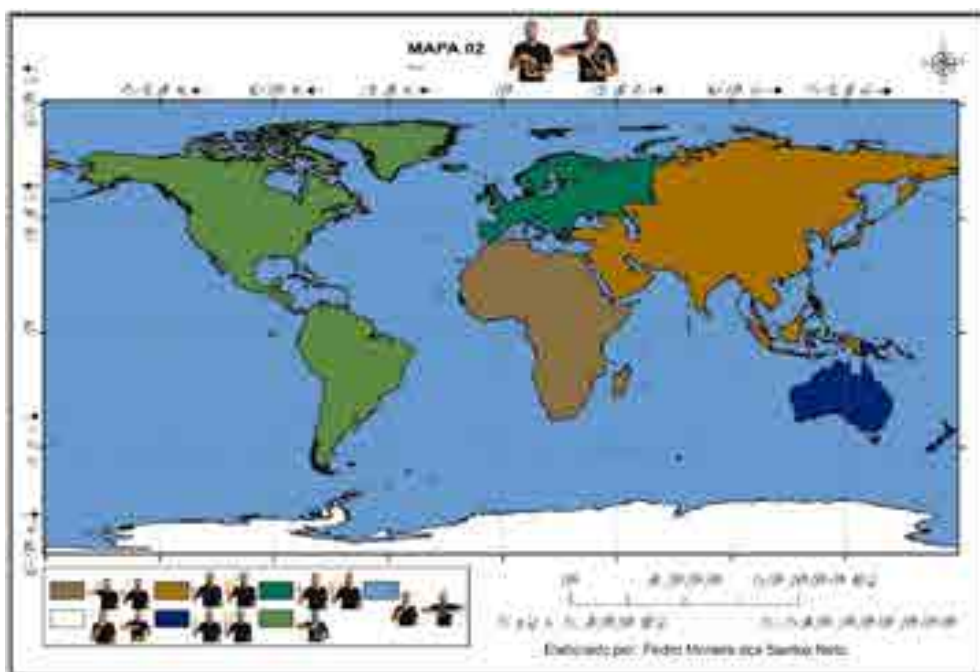
Legenda em mapas para alunos surdos, em VisoGrafia



Diante do apresentado, o título e a legenda do mapa para os alunos surdos poderão ser representados em Libras ou VisoGrafia e, nos casos dos mapas quantitativos, ele poderá ser em Datilologia. Já a orientação, as coordenadas geográficas e escalas, poderão ser representadas pela Datilologia, uma vez que estes números não são fixos para toda área de estudo.

Todo mapa tem minimamente alguns elementos que auxiliam na sua leitura espacial e localização geográfica. Se ele é para o aluno surdo, logo, tem que ser pensado na lógica deste, o que significa que o mapa deve ser pensado de acordo com as condições deste sujeito, levando em conta a sua cultura, identidade, língua, a leitura espacial e, portanto, o sujeito na relação com seu idioma. Diante do exposto, apresentaremos três mapas representando a mesma superfície terrestre. O primeiro é um tradicional (Mapa 01), o segundo está em Libras (Mapa 02) e o terceiro em VisoGrafia (Mapa 03).





Estes foram produzidos a partir do trabalho de campo junto com os alunos surdos⁴, que quantificaram no mapa mudo como deveriam ser representados os elementos cartográficos para que eles pudessem realizar a leitura e análise.

Os mapas em Libras e VisoGrafia possibilitaram que os alunos surdos realizassem as leituras, compreendendo de maneira imagética a representação do planeta Terra com os continentes delimitados por cores. Nesta perspectiva, podemos representar, a partir do mapa, fenômenos qualitativos, quantitativos e ordenados. Para tanto, os fenômenos qualitativos podem ser representados a partir das variáveis visuais seletivas, cor, orientação e formas, inde-

⁴ Entre os meses de abril e agosto de 2017, foram aplicados instrumentos de coleta de dados I, II e III, os quais referem-se às observações das aulas de Geografia; entrevistas semidirigidas com os sujeitos supracitados e sequência didática de oficina e minicurso, respectivamente.

pendentemente se a representação é ponto, linha e/ou polígono.

Já os fenômenos quantitativos, podem ser representados pela variável visual tamanho, com implementação zonal ou linear com variação de espessura da linha ou ainda localizações pontuais no mapa por meio de pontos agregados. E, por fim, temos os fenômenos ordenados, que são representados pela variável valor na implantação zonal e também em classes visualmente ordenadas, muito utilizados para relacionar diversos elementos, como, por exemplo, densidade populacional.

Neste contexto, os mapas tradicionais podem ser representados em Libras, VisoGrafia e/ou Datilologia, então, por que não produzi-los nesses moldes para que os alunos surdos tenham condições de efetivamente realizar a leitura e análise sozinhos? O decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 trata do direito que o aluno surdo tem de receber materiais pedagógicos e provas que considerem preferencialmente sua língua, no caso a Libras, porém os materiais pedagógicos em Libras e provas em vídeos não estão presentes na grande maioria das escolas brasileiras.

As diferenças linguísticas, biológicas e culturais entre os alunos surdos e ouvintes dobram em formas distintas de apropriação e representação espacial. Pensando nisso, e considerando a legislação, que reconhece a necessidade de produção de materiais didáticos específicos para os alunos surdos, é que propomos a produção cartográfica que atenda as especificidades dos alunos surdos e possibilite o ensino-aprendizagem de Geografia.

Considerações finais

O aluno surdo não tem problemas para compreender a espacialização no mapa, entretanto, a escrita em língua portuguesa inviabiliza a leitura. Eles não são contra o uso dos mapas, pois estes têm uma função muito importante de localização geográfica dos conteúdos que estudam em sala de aula. Os questionamentos que esses estudantes fazem sobre os mapas são sobre as formas pelas quais estes estão representados.

O letramento perpassa por três estágios que conversam entre si. A primeira etapa é leitura logográfica, o segundo momento é a rota fonológica e, por fim, temos o estágio ortográfico ou lexical.

No primeiro estágio, leitura logográfica, a escrita é vista como um desenho do referente, sendo, portanto, uma produção visual global. Dessa forma, existe uma correspondência da palavra com as características gráficas, como exemplos podemos citar a leitura de rótulos dos produtos alimentícios ou sinais de trânsito. O surdo não tem dificuldades nesse processo, pois não existe uma relação direta com a audição.

Já na rota fonológica, o aluno surdo possui grandes dificuldades, pois ele não consegue relacionar o texto com o som da fala devido à ausência de audição. Com isso, este sujeito não consegue desenvolver a decodificação (traduzir as palavras do texto em sons correspondentes) e codificação da leitura (converter os sons da oralidade em grafemas equivalentes).

O último estágio, e não menos importante, é a etapa ortográfica ou lexical. Antes de descrevermos como esse estágio funciona, é significativo destacarmos que ele ocorre de maneira mais eficaz quando trabalhado com a rota fonológica (o estágio em que o aluno surdo tem grandes dificuldades devido à ausência da audição). Com isso, ele precisa memorizar as palavras ao invés de aprender a ler e construí-las, limitando o arcabouço do seu vocabulário.

Não estamos negando a língua portuguesa aos alunos surdos, mas problematizando sua efetiva aprendizagem na modalidade oral e escrita devido à limitação sensorial auditiva (pré-requisito para desenvolver de forma eficaz a oralidade, leitura e a escrita da língua oral auditiva).

Diante do exposto, identificamos que existe um empecilho para o aluno surdo compre-



ender a língua portuguesa em sua totalidade. Primeiro que essa língua é oral auditiva e o sujeito em questão não tem audição e, conseqüentemente, oralidade. Outra questão é que este estudante, na sua condição da ausência de audição, não desenvolve a rota fonológica, ou seja, não consegue estabelecer a conexão do texto com os sons e este último com as palavras. Portanto, o aprendizado dos alunos surdos em relação à língua portuguesa é limitado na questão auditiva e isso prejudica o desenvolvimento da oralidade e escrita deste sujeito.

Segundo Oliveira e Romão (2013, p. 26),

[...] A linguagem verbal exige que a compreensão da mensagem ocorra pela linearidade dos signos. A sequência dos sons e das sílabas forma palavras, frases, orações etc., para que, ao final, haja a compreensão do significado. A informação é transmitida linearmente, e somente ao término do processo é possível entender a mensagem completa..

Diante do apresentado, podemos perceber que o aluno surdo não tem dificuldades com a linguagem visual do mapa, uma vez que segue uma lógica visual. Já na linguagem verbal, o aluno surdo encontra uma certa dificuldade para seu aprendizado e, com isso, a leitura do título, da legenda ou qualquer outro elemento cartográfico que possua palavras não está acessível ou atendendo as reais necessidades linguísticas do sujeito em questão.

Os mapas tradicionais em que os alunos surdos e ouvintes têm acesso nas escolas estão em língua portuguesa, ou seja, em uma língua oral auditiva. Porém, os alunos surdos são usuários da Libras (língua visual espacial), isto é, uma língua distinta daquela presente nos mapas tradicionais. De acordo com Oliveira e Romão (2013, p. 09-10),

Muitas discussões poderiam ser realizadas sobre o caráter técnico, artístico ou científico da atividade de produzir representações cartográficas. No entanto, não há dúvida de que os mapas são formas de comunicação empregadas por diversas sociedades, desde os tempos primitivos, para relatar conhecimentos sobre os espaços geográficos em que viviam ou que tinham algum conhecimento. Logo, se o mapa deve ser entendido como uma forma de comunicação, a cartografia precisa ser considerada uma linguagem. Trata-se de um tipo especial de linguagem, a qual conjuga propriedades tanto da linguagem visual (gráfica) quanto da linguagem verbal (textual). Nos mapas, a primeira é expressa na imagem formada pelo arranjo de tamanhos, tonalidades, cores, formas e texturas, enquanto a segunda está presente no título, na legenda, na toponímia, em nomes de lugares ou objetos, e em outras partes.

Neste contexto, os mapas são formas de comunicação empregada por diversas sociedades com o intuito de compreender espacialmente as relações sociais de produção da vida. A comunicação só é efetiva se o objeto de transmissão do remetente estiver na mesma língua que a do destinatário. Para exemplificar essas ideias podemos considerar que o objeto de transmissão seja o mapa, enviado por um remetente ouvinte e recebido por um destinatário seja o surdo.

Nessas condições, o objeto de transmissão (mapa) não está na mesma língua do destinatário (Libras). É válido mencionar que o remetente (ouvinte) poderá produzir o objeto de transmissão (mapa) em Libras e não necessariamente em língua portuguesa. A grande questão não é o remetente ser ouvinte, mas a produção do mapa estar na língua do remetente e não do destinatário.

A parte visual do mapa refere-se às cores, formas, texturas, aos valores, granulações e tamanhos. Em relação às variáveis apresentadas, os alunos surdos não têm dificuldades. Já com linguagem verbal (textual) comumente utilizada para estabelecer o título, legenda e os mais diversos nomes do que foi representado nos mapas,

os alunos surdos possuem dificuldades para a leitura.

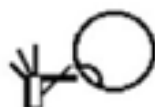
Diante do exposto, sabendo que o mapa é uma conjugação das linguagens visual e verbal, logo, existe uma lógica visual de representação espacial e uma língua escrita que possibilita a leitura completa do mapa. A grande questão é que os mapas tradicionais valorizam o código linguístico em que os alunos surdos não têm domínio devido à falta de audição e, conseqüentemente, haverá dificuldades para a leitura, interpretação e análise dos fenômenos geográficos espacializados no mapa.

O mapa é um recurso pedagógico importantíssimo de análise espacial e, na sala de aula, possibilita a construção do conhecimento geográfico na relação com os temas e conteúdos previstos nos currículos. Mas, se os alunos surdos não conseguem realizar a leitura da linguagem verbal/textual dele, ele está prejudicado, uma vez que o mapa a que os alunos têm acesso não possibilita em sua totalidade a leitura e análise, isto é, a construção e aprendizagem do conhecimento geográfico.

REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 15. ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2011.
- BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm> Acesso em: 10 ago. 2024.
- _____. **Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 10 ago. 2024.
- _____. **Lei nº. 12.319, de 1 de setembro de 2010**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm> Acesso em: 10 ago. 2024.
- CASTELLAR, S. M. V. A Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (org.). **Novos rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 112-135.
- FERNANDES, J. V. Inclusão: ensino de Geografia para alunos surdos, com um olhar sobre a paisagem a partir de uma visão freireana. In: **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Vol. 20 (2016), n.3, p. 107-114
- FONSECA, F. P. **Cartografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- GIRARDI, G. **Cartografia Geográfica: considerações críticas e proposta para ressignificação de práticas cartográficas na formação do profissional em Geografia**. Tese. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Geografia Física - FFLCH/USP, 2003.
- _____. Mapas desejantes: uma agenda para a Cartografia Geográfica. In: **Revista Pro-Posições**, vol. 20, n. 03, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a10.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2024.
- _____. Modos de ler mapas e suas políticas espaciais. In: **Revista Espaço e Cultura**, n. 36, 2014. p. 85-110.
- _____. Mapeamento participativo, cartografia social e crítica: breves notas para um debate sobre práticas cartográficas escolares. In: SOUZA, C. J. de O.; AGUIAR, Lígia M. B. de. **Conservações com a cartografia escolar: para quem e para que**. São João Del-Rei: UFSJ, 2016.
- MARTINELLI, M. **Mapas, gráficos e redes: elabore você mesmo**. São Paulo: Oficina de Textos, 2014.
- OLIVEIRA, I. J.; ROMÃO, P. A. **Linguagem dos mapas: cartografia ao alcance de todos**. Editora UFG, 2013.
- RICHTER, D. **O mapa mental no ensino de geografia: concepções e propostas para o trabalho docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, R. D. (Org.). **Cartografia Escolar**. – 2. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.



ENSINO DE GEOGRAFIA COM ALUNOS SURDOS NOS ANOS
INICIAIS: CONSIDERAÇÕES DOCENTES*Teaching geography with deaf students in the early years of elementary school: teachers
considerations***Thabata Fonseca de Oliveira¹****RESUMO**

Este artigo apresenta um recorte de pesquisa de doutorado que teve como objetivo principal compreender a construção do conhecimento geográfico com alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A investigação, de natureza qualitativa, ocorreu durante os anos de 2017 e 2018 no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A metodologia pautou-se na pesquisa-ação, englobando três procedimentos para coleta de dados: observação de aulas de Geografia; grupo focal com professores dos anos iniciais, bem como criação e realização de sessões de oficina de Geografia com alunos surdos do 5º ano. Neste texto, apresentamos resultados da discussão grupal com os professores que atuavam no primeiro segmento do Ensino Fundamental. A análise dos dados trouxe importantes reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Geografia, evidenciando uma estreita relação com as particularidades linguísticas e de comunicação destes estudantes. Ademais, também emergiram interessantes contribuições para a educação geográfica nesta etapa de escolarização com estudantes surdos.

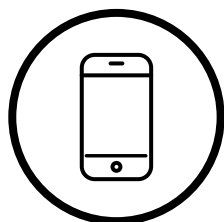
Palavras-chave: Educação de Surdos; Ensino de Geografia; Práticas Docentes; Anos iniciais do Ensino Fundamental

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

ABSTRACT

This article presents a section of a doctoral research project whose main objective was to understand the construction of geographic knowledge with deaf students in the early years of elementary school. The research, of a qualitative nature, took place during the years 2017 and 2018 at the National Institute of Education for the Deaf (INES). The methodology was based on research-action (Thiollent, 2011), encompassing three procedures for data collection: observation of geography classes; focus group with teachers from the early years; as well as creation and implementation of geography workshop sessions with deaf students in the 5th grade. In this text, we present the results of the group discussion with teachers who worked in the early years of elementary school. The analysis of the data brought important reflections on the teaching and learning of Geography, highlighting a close relationship with the linguistic and communication particularities of these students. Furthermore, interesting contributions to geographic education at this stage of schooling with deaf students also emerged.

Keywords: Education of the Deaf; Teaching of Geography; teaching practices; Early Years of Elementary School



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

<https://www.youtube.com/watch?v=dAUj2gfYqY0>



Introdução

A importância da educação geográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido discutida nas últimas décadas. Ao contrário do ensino de conteúdos engessados, alguns autores apontam que aprender Geografia, nesta fase escolar, envolve o desenvolvimento de uma alfabetização espacial, defendendo-se esta aprendizagem a partir da leitura de mundo, da vida e do espaço vivido das crianças (Callai, 2005; Gonçalves; Lopes, 2008; Castrogiovanni, 2014).

A alfabetização espacial implica no desenvolvimento da leitura e representação do espaço, principal objeto de estudo da ciência geográfica. A leitura do espaço remete à compreensão e capacidade de decodificar e apreender os processos entre sociedade-natureza, que resultam nas formas visíveis e organização espacial. Escrever o espaço, por seu lado, relaciona-se à noção de representação, que avançará para uma perspectiva cartográfica, em algum momento da escolarização.

Para isso, é preciso que o ensino de Geografia nos anos iniciais propicie “ao educando conhecer, desenvolver o espírito investigativo e, também, estabelecer sua comunicação corporal, afetiva e social com os elementos do espaço geográfico” (Rigonato, 2007, p. 2). Desse modo, os alunos devem estar envolvidos desde esta fase de escolarização com conceitos e habilidades geográficas, o que possibilita ao estudante “observar, ler, escrever, comparar, ordenar, classificar e identificar os fenômenos geográficos para melhor interagirem no seu cotidiano” (Gonçalves; Lopes, 2008, p.48).

No entanto, como pensar a alfabetização espacial para crianças surdas? Quais especificidades pedagógicas envolvem a construção de conhecimentos geográficos no primeiro segmento do Ensino Fundamental com estes estudantes? Movidos por tais questões, realizamos a pesquisa de Doutorado, nos anos de 2017 e 2018, tendo como campo empírico o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)².

² Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob o número de parecer 2.372.178, e pelo Comitê de Ética do Instituto Nacional de Educação de Surdos, sob o número de parecer 2.385.361. Seguindo os procedimentos éticos, os professores participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os estudantes observados ao longo da investigação também tiveram o Termo de Assentimento assinado por seus responsáveis.



Como aporte teórico da investigação, nos fundamentamos na teoria histórico-cultural de Vigotski e seguidores (Vigotski, 1929/1989; 1931/1939; 1924/1939; 1929/2000), a fim de compreendermos as relações que envolvem o desenvolvimento humano e aprendizagem, em particular da pessoa surda. Baseamo-nos, metodologicamente, na pesquisa-ação (Thiollent, 2011), englobando três procedimentos para coleta de dados: observação de aulas de Geografia; grupo focal com professores dos anos iniciais, bem como criação e realização de sessões de oficina de Geografia com alunos surdos do 5º ano.

Nesse texto, apresentaremos os resultados da discussão grupal realizada com sete professores atuantes no Ensino Fundamental 1 (SEF 1) do Colégio de Aplicação do INES (CAP/INES), em novembro de 2017. Tivemos como objetivo identificar, por meio da fala dos professores: a) o que eles observavam quanto ao aprendizado e construção de sentidos dos alunos surdos nas aulas de Geografia; b) quais as dificuldades no processo ensino – aprendizagem; c) quais métodos e materiais eram utilizados nas aulas de Geografia.

1 Caminhos Metodológicos

De acordo com Gatti (2005), o grupo focal consiste na seleção de um grupo de pessoas, que são reunidas por pesquisadores para discutir um tema – que é o objeto da pesquisa –, embasadas em suas experiências pessoais. Grupos focais são produtivos em abordagens de pesquisa-ação (Barbour, 2009). A pesquisa-ação sugere a comunicação e compartilhamento entre pesquisador e sujeitos acerca das questões que movem a pesquisa. Desse modo, optamos pelo grupo focal ao invés de entrevistas individuais por entendermos que um ambiente coletivo para debate seria um caminho mais interessante para obtenção das informações pretendidas. Baseamo-nos também em Gaskell (2015, p. 76) quando assinala que “o grupo focal é um ambiente mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e a dos outros”. O autor destaca ainda que “na situação grupal, a partilha e o contraste de experiências constroem um quadro de interesses e preocupações comuns que, em parte experienciadas por todos, são raramente articuladas por um único indivíduo” (Gaskell, 2015, p. 77).

Optamos pela participação de apenas sete professores, uma vez que Backes et al (2011) recomendam que, para aprofundar-se nas percepções dos sujeitos, grupos menores são mais indicados. Os professores foram escolhidos levando em conta que estavam, no ano de 2017, atuando com os conteúdos de Português, História e Geografia³. Também compôs o grupo um professor surdo, que ministrava a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Como a disciplina de Libras possui interface com diferentes conhecimentos, inclusive os de Geografia, consideramos importante convidar um professor surdo, lotado no SEF-1, para contribuir com suas percepções acerca do assunto discutido.

A participação do professor surdo implicou na necessidade de interpretação simultânea. Desse modo, foram contratadas duas intérpretes de Libras – Língua Portuguesa que atuaram, em esquema de revezamento, ao longo de toda a sessão. A fim de contemplar o discurso do professor surdo, utilizamos, além de dois gravadores de voz, uma câmera para o registro em vídeo da sessão. Foram registrados 1h31min de discussão. Conforme orientação de Gatti (2005), também tivemos uma auxiliar de pesquisa que atuou como relatora, contribuindo com registros escritos das discussões e falas dos participantes. Isso foi necessário tendo em vista a inviabilidade da pesquisadora, enquanto mediadora do grupo focal, realizar anotações por-

³ No período da pesquisa, as turmas do SEF – 1 (exceto 1º ano) possuíam docentes que se dividiam por disciplinas: Português, História e Geografia ou Matemática e Ciências. Além desses dois docentes, cada turma também contava com professores que atuavam com as disciplinas de Artes, Educação Física e Libras (professor surdo).

menorizadas em tempo real.

Para análise do material transcrito do grupo focal baseamo-nos nos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2002). De acordo com a autora, esta técnica compreende três fases: 1) pré-análise - que consiste na etapa de organização do material; 2) a descrição analítica - com estudo aprofundado acerca do material que constitui o corpus da pesquisa; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A realização destas etapas resulta na elaboração de categorias interpretativas. Franco (2018) afirma que existem dois caminhos que podem ser seguidos para a elaboração de categorias na análise de conteúdo: categorias criadas a priori e categorias não definidas a priori. Ao debruçar-nos sobre o material transcrito da discussão grupal, adotamos a segunda opção, que consiste em definir categorias a partir da “fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria” (Franco, 2018, p. 65).

A seguir apresentamos quadro informativo sobre os professores participantes. Os nomes utilizados são fictícios.

Quadro 1. Informações sobre os professores participantes do grupo focal.

Nome	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de atuação no Magistério	Possui curso de Libras	Tempo de contato com a Libras	Situação funcional no INES	Atuou com surdos em outras escolas
Alice	30	Doutorado	8 anos	Sim	Desde o nascimento	Efetivo	Sim
Carolina	35	Mestrado em andamento	17 anos	Sim	11 anos	Efetivo	Sim
Denise	40	Graduação	16 anos	Sim	10 anos	Contrato Temporário	Sim
Hugo	40	Especialização	7 anos	A Libras é a primeira língua	Desde o nascimento	Efetivo	Não
Mirian	34	Doutorado	11 anos	Sim	16 anos	Efetivo	Sim
Pâmela	31	Mestrado	7 anos	Sim	6 anos	Efetivo	Não
Sérgio	27	Mestrado em andamento	8 anos	Não	6 anos	Contrato Temporário	Sim

Fonte: elaborado pela autora

Dos sete professores participantes, apenas dois não pertenciam ao quadro de docentes efetivos do Instituto, mas já possuíam experiências anteriores na educação de surdos. Todos os professores realizaram curso de Libras, com exceção do professor Sérgio. Entretanto, isso não indica que não tenha proficiência nesta língua, uma vez que cursou a sua graduação em Pedagogia Bilíngue no INES, recebendo formação específica para atuação com alunos surdos. Conforme é descrito no quadro, os docentes possuem tempo de contato significativo com a Libras. No decorrer da pesquisa, foi possível perceber que todos apresentavam boa comunicação com os estudantes em sala de aula.



2 Resultados e Discussões

Na sessão grupal, lançamos questões abertas, de modo que os participantes pudessem trazer, em suas perspectivas, os pontos que mais se destacavam na prática docente com alunos surdos, em contextos de aprendizagem geográfica. Baseamo-nos em Kitzinger (1994 *apud Gatti*, 2012) quando sugere que no início da discussão haja uma intervenção mínima do moderador, o que permite ao grupo escolher as prioridades em relação ao assunto tratado e questões postas. Nessa perspectiva, o moderador não é passivo. Aumenta a atuação, aos poucos, estimulando o debate e maximizando as interações entre os participantes.

No processo de análise de dados, definimos duas categorias que aparecem como temas mais relevantes: **1) Língua e Comunicação**, com as subcategorias: *a) Leitura de mundo b) Língua, ensino e construção de noções* e **2) Práticas pedagógicas e currículo**.

2.1 Língua e Comunicação

A especificidade linguística perpassa todo o processo pedagógico e de escolarização do aluno surdo. Tal questão emerge de forma ainda mais acentuada no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se do momento em que os estudantes podem ou não já terem adquirido a Libras, “língua que permite a esses sujeitos se desenvolverem mais espontaneamente” (Kelman; Buzar, 2012, p. 5). As consequências de uma aquisição linguística tardia e os entraves de comunicação no ambiente domiciliar refletem-se na escola e na construção de conhecimentos em diversas áreas, inclusive a de Geografia. Estes foram um dos aspectos mais evidenciados pelos docentes na sessão do grupo focal. A partir da fala dos professores, que teve como ‘pano de fundo’ a língua e comunicação, definimos as subcategorias que serão discutidas a seguir.

a) Leitura de mundo

A singularidade na leitura de mundo dos estudantes surdos foi um dos primeiros pontos abordados pelos professores. Como a construção do conhecimento geográfico envolve a compreensão que os alunos trazem de suas vivências extraescolares, os docentes relataram as particularidades que encontram, principalmente no trabalho com estudantes mais novos, para remontar aos conhecimentos cotidianos dos mesmos. Hugo, professor surdo, relata alguns aspectos que observa no contato com os alunos, destacando o papel crucial que a família possui no desenvolvimento da criança surda.

Hugo - Na minha opinião, os alunos precisam conhecer o mundo para poder fazer associações. A maioria dos alunos surdos daqui não tem bom conhecimento de mundo. A maioria é filho de ouvintes e eles vivem isolados. [...] Por exemplo, a família viaja e não avisa nada para eles. Eles não antecipam a informação para essa criança. Fazem a mala ou as crianças veem os pais fazendo a mala, colocando a roupa na mala, eles não sabem para onde vão. Aí falam: “casa da vovó”. Só sabe que é longe, mas não sabe o nome do local, não tem essas informações prévias.

Desse modo, o professor Hugo ressalta que muitas crianças surdas ficam alheias a informações básicas acerca dos deslocamentos e viagens realizadas. A professora Pâmela concorda com a fala do docente, trazendo experiências semelhantes à sua prática.

Pâmela - E eu caio na mesma dificuldade apontada pelo colega sobre a questão da leitura de mundo. Porque o ouvinte tem um leque de informação jogado no ar, que eles estão o tempo inteiro ouvindo. Ainda que eles não usem essa informação, eles estão o tempo inteiro ouvindo. Então, uma hora vai ter uma função aquilo que eles estão



ouvindo. Mas o surdo, a gente tem a questão de não ter essa comunicação em casa com a família. E aí eu concordo com essa questão, que eles viajam, vão para passeios e não sabem. Exemplos bobos é um aluno que chega do final de semana: “Fui pra praia ontem”. “Ah é, que legal. Gostou da praia?” “Gostei” “Qual praia você foi?” “Ah, não sei, é praia aqui perto”. “Mas qual é o nome? Tem várias praias, tem Botafogo, tem Ipanema, tem Leblon, tem fora do Rio”. “Ah, não sei”. É um dado que é simples, eu considero simples que minha filha pequenininha que vai à praia saiba o local.

Isso envolve atentarmos, nos anos iniciais, aos processos comunicativos que a criança surda desenvolve em seu ambiente extraescolar. Sabemos que as crianças ouvintes, em sua maioria, chegam à escola com informações e conhecimentos originados de suas vivências e trocas cotidianas (família, vizinhos, igreja, clubes, etc). E as crianças surdas? Aquelas que possuem uma comunicação satisfatória, com o uso da língua de sinais, em diferentes meios de convivência, se envolvem em práticas sociais e trocas de experiências que produzem sentidos. Todavia, as crianças surdas, cuja comunicação, principalmente, com seus familiares, for precária, poderão apresentar especificidades em articular e compreender seus processos cotidianos, uma vez que a apropriação de conhecimento de mundo sofrerá maior restrição.

Sobre esse assunto, Góes (2000, p. 41) atenta ao fato de que “a criança surda vai interagindo, ao longo da infância, com inúmeras pessoas, em diferentes “esquemas comunicativos”. Ela interage necessariamente com ouvintes e, por certo, de modo intenso com a mãe ouvinte”. Nesse sentido, a autora aponta que há um cruzamento de experiências linguísticas, pois mais cedo ou mais tarde, a criança, que está imersa em um mundo oral, irá se aproximar de possibilidades de interação com surdos que dialogam efetivamente na Língua de Sinais, que realmente viabilizará à criança a significação do mundo e de si própria. Esse cruzamento de experiências linguísticas se revela delicado à medida que a língua de sinais for “adquirida tardiamente ou for adquirida de maneira mais ou menos descaracterizada, devido à ausência de interlocutores legítimos para essa aquisição” (Goes, 2000, p. 41).

Estes fatores precisam ser levados em conta em aulas de Geografia, dada a importância das narrativas das crianças em seu processo de construção de conhecimento. As narrativas, de acordo com Costa (2016, p. 135), podem promover uma reorganização das interpretações que as crianças fazem do mundo. No entanto, e quando estas narrativas não conseguem se realizar de forma fluida?

A professora Carolina explicita algumas especificidades linguísticas já observadas em sua prática:

Carolina: Essa questão do conhecimento prévio é uma informação rasa trazida por alguns alunos. A gente chega e percebe que eles querem conversar. Às vezes você não consegue colocar a bolsa em cima da mesa porque eles querem te contar tudo o que aconteceu. Se for numa segunda-feira, então, tudo o que aconteceu no final de semana. E às vezes pra nós ouvintes, eu me sinto às vezes assim... Porque o aluno tem plena certeza do que ele está pensando, porque ele está formulando, né, o que ele quer me contar, ele tem todos aqueles recursos e, às vezes, ele começa a falar alguma coisa para você e você demora para compreender sobre o que ele está falando, né? “Mas, calma, você está falando do quê? Me explica melhor”. Aí o aluno, às vezes, pega e desenha no quadro, aí você vai começando a contextualizar.

Pâmela também concorda com o ponto trazido pela colega e assinala:

Pâmela: É que eles ficam tão ansiosos porque aqui eles conseguem ser ouvidos por alguém. Só que eles não conseguem fazer a conexão desse pensamento. Aí a gente tem que criar estratégia para entender o contexto que ele está querendo explicar para gente. Há uma grande dificuldade e a gente atuando com a disciplina de Geografia vê essa questão vir à tona.



Os relatos das professoras sugerem uma particularidade na estruturação dos discursos de algumas crianças. Inferimos que a precária comunicação da criança surda com a família pode acarretar na ausência de vocabulário das mesmas para se referenciar às vivências cotidianas no espaço. O ato do aluno desenhar no quadro, no intuito de explicar e contextualizar a experiência é bem significativo. No entanto, ainda que alguns estudantes tenham dificuldades em expressar o pensamento, eles possuem experiências e desejam narrá-las e compartilhá-las com os interlocutores na escola, o que ocorre também nas aulas de Geografia. Desse modo, as docentes apontam a necessidade de criar estratégias para compreender o discurso do aluno surdo. Tal postura é importante no fazer educativo, uma vez que o ato da “escuta” sugere um movimento dialógico em sala de aula, na construção de práticas efetivamente coletivas. Conforme nos atenta Góes (1995, p. 23), na abordagem histórico-cultural, “a construção de conhecimentos é concebida como processo constituído nas relações sociais, implicando o funcionamento interpessoal e a linguagem”.

De acordo com os docentes, nas turmas de 4º e 5º anos, as características dos relatos de experiências cotidianas e o conhecimento de mundo dos alunos tendem a se modificar devido a maior proficiência linguística já adquirida, conforme demonstram as falas:

Denise: Hoje estou aqui com a turma de 4º ano, mas também já tive a turma de 3º, 2º, 1º. E o que eu observo hoje é a questão que os colegas falaram. Essa barreira que a gente tem. Essa questão da comunicação. Essa questão da língua. O 4º ano, por serem maiores, eles já vêm com essa bagagem. É impressionante quando eu peguei o 5º ano, só tinha alunos de idade mais avançada, que já têm essa comunicação. E no 1º ano você tem toda aquela questão de preparar, né. A questão da língua e da cabeça estruturar. Hoje na turma em que eu me encontro, eles já têm uma vivência, e conseguem te explicar, te falar.

Alice: Eu trabalhava com EI5⁵, que são as crianças de faixa etária de 5 para 6 anos e depois eu peguei uma turma de 6 anos, sem língua nenhuma, que foi um pouco desesperador. E cheguei aqui e falei: “nossa, as crianças têm língua”. Crianças não, porque aqui no 5º ano são adolescentes. E achei uma experiência muito positiva nesse sentido de você conseguir se comunicar, deles trazerem esses relatos como as colegas já comentaram, né, deles quererem trazer o cotidiano deles para trocar. Eles me ensinam sinais, eu ensino coisas para eles também, então tem essa troca que eu acho que é riquíssima.

É perceptível a satisfação demonstrada pelas professoras ao conseguirem estabelecer uma comunicação fluida com os estudantes surdos, e estes poderem relatar suas experiências em sala de aula. Nos trechos trazidos anteriormente, os docentes se reportaram, principalmente, ao entrave comunicativo que os alunos menores possuem em ambientes extraescolares, o que implica em leituras de mundo específicas e, às vezes, fragilizadas por não terem acesso a diversas informações.

Entretanto, pela fala dos docentes, também percebemos que tais aspectos envolvem uma questão linguística mais ampla, o que resulta em particularidades na organização e estruturação de pensamento por alguns alunos. Nesse sentido, professores também se atentaram para os efeitos de uma aquisição de língua tardia e como se desdobra o ensino de Geografia e a construção de noções pelos estudantes frente a esses aspectos. Assuntos que serão discutidos na próxima subcategoria.

⁴ Fato também constatado por nós na observação de aulas regulares, primeiro procedimento realizado na pesquisa.

⁵ EI5 trata-se do último ano da Educação Infantil, oferecido no Serviço de Educação Infantil do INES (SEDIN).

b) Língua, ensino e construção de noções

Em determinado ponto da discussão, alguns professores direcionaram o debate para o fato de que uma precária aquisição da Libras por alunos surdos também dificultava o ensino de conteúdos e noções da disciplina de Geografia.

Mirian - O que eu percebo muito de dificuldade dos alunos, tirando essa parte de conhecimento prévio, eu acho que é a questão da língua mesmo. Porque, por exemplo, com os alunos mais velhos eu tinha alguma dificuldade, mas como eles já tinham uma linguagem mais desenvolvida não era tão difícil falar sobre determinados conceitos. Agora, com o primeiro ano, eu lembro que no começo do ano eu só conseguia conversar com a Amanda, que é filha de pais surdos. [...] Então, para falar especificamente sobre ensino de Geografia é muito abstrato a gente falar com uma pessoa que não tem o vocabulário básico pra falar da realidade concreta, do cotidiano, do dia a dia. Menos ainda para falar de conceitos muito mais abstratos, tipo outra cidade, outro estado. Agora, quando o aluno tem língua, por exemplo a aluna Amanda, ela tem 7 aninhos e a realidade do que ela conhece em termos de experiência de ir para os lugares é bastante restrita, mas ela consegue entender o que é um outro estado. “Isso aqui é longe, isso aqui é Rio de Janeiro, é São Paulo”. Também em relação a bairros, de explicar assim, dentro do Rio de Janeiro. Então é língua, realmente uma coisa de língua. Então, é uma necessidade de investimento na família, de conhecimento de língua para família para eles poderem transmitir esses conceitos para os filhos, para eles poderem já chegar aqui com o mínimo de linguagem para gente poder avançar a partir daí.

A fala da professora Mirian nos remonta às considerações de que a aquisição de uma língua estruturada, desde o princípio da infância, terá influência no desenvolvimento do pensamento. Como bem afirmam Fernandes e Correia (2012, p. 18), “através da aquisição de um sistema simbólico, como é o da língua, o ser humano descobre novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo”. Alguns trechos destacados até aqui revelam a realidade de crianças surdas que não compartilham de um mesmo sistema sógnico linguístico com os seus familiares. Isso remonta às perspectivas trazidas por Vigotski (1929/2000), quando afirma que a origem do desenvolvimento ocorre primeiro no plano social e depois no plano individual. Esta questão leva-nos a refletir: como o processo de internalização transcorre com tais crianças? Sem o domínio e compartilhamento de língua satisfatório, como aquelas significam suas experiências no espaço e no tempo?

O professor Sérgio também corrobora com a questão trazida por Mirian e destaca a importância da aquisição e compartilhamento linguístico para o desenvolvimento cognitivo da criança surda. Além disso, relaciona os processos de estruturação das noções de tempo e espaço a uma boa aquisição da Libras.

Sérgio - A gente fala muito dessa questão dos conteúdos, né. É uma preocupação nossa e a língua é a base. Ela falou da Amanda: “A Amanda faz associações que outras crianças não fazem”. Mas assim, a Amanda tem dois irmãos surdos, são maiores, então eles recebem um conhecimento mais refinado e consequentemente passam para ela. Além de todo o universo que ela vive da mãe (que é surda). Mas, eu penso que é a questão da língua, né, que possibilita estruturar o espaço e o tempo.

No que diz respeito à estruturação das noções de temporalidade, algumas docentes já haviam destacado particularidades nesse processo por alguns alunos surdos. Pâmela ressaltou a experiência que teve na aula-passeio realizada no Museu Imperial em Petrópolis, RJ.

Pâmela - Um exemplo também, a gente fez agora, trabalhando o antigo e novo, que a gente coloca isso dentro de História e Geografia. A gente foi para o Museu Imperial para trabalhar essa questão do que tem hoje, o que não tem mais, o que é novo, que as coisas vão mudando com o tempo. Chegou lá, a gente teve a surpresa que eles viam as fotos de Dom Pedro II, Leopoldina, dos atores da História do Brasil: “Já morreu? Mas por que que morreu?” Eu falei: “Já, há muito tempo! No século passado!” Eles: “Ah,



coitado, por que morreu?” [...] Alguns acham que eles não vão morrer. Eu tive agora um caso de uma aluna que a tia morreu, que tinha problemas de saúde, mas que eu tive que falar: gente, um dia todo mundo vai morrer. Você nasce bebê, cresce, casa, uns sim, outros não, produz, trabalha, que isso tudo faz parte da questão temporal.

Sobre a noção temporal, Carolina também já havia mencionado a necessidade de atenção e dialogia do docente com alguns alunos surdos para compreender os processos vivenciados por eles: *“Você acaba indagando com alguns estudantes: ‘Ontem?’ ‘Ontem não, ontem foi domingo, lembra? Isso aconteceu na semana passada, sexta-feira?’ ‘Aí você começa a organizar o pensamento’.* Pâmela corroborou com a fala da colega sistematizando: *“Então, a gente tem que contextualizar de onde eles estão falando, tem a questão temporal, porque pode ter sido ontem ou não. Esse ontem para eles pode ter sido semana retrasada”.*

Eisenberg (2011) auxilia-nos a refletir sobre a construção das noções temporais pela criança, pois ressalta que o desenvolvimento destas ocorre através da linguagem. A autora salienta que “os eventos sendo discutidos em tempo deslocado não estão fisicamente presentes e sua compreensão depende de uma negociação através das ferramentas existentes na linguagem” (p. 81). De acordo com a autora, o tempo deslocado trata-se daquele que requer uma negociação na linguagem porque não tem presença física e nem sobrevive na memória imediata. “Ele implica em uma noção de cronologia na qual eventos são sequenciados, definindo o passado, o presente e o futuro” (Eisenberg, 2011, p. 82).

Assim, é por meio da linguagem que conceitos complexos são traduzidos em conceitos mais familiares à criança. Eisenberg destaca, ainda, através de pesquisa realizada, que a negociação de conceitos temporais se dá pela mediação do outro, que precisa ser consciente e explícita. A autora sustenta a afirmativa baseando-se em análises de conversas entre crianças pequenas e seus pais na hora do jantar, uma vez que o ambiente familiar seria o principal contexto para negociação dos conceitos temporais.

Goldfeld (2002), ao realizar uma pesquisa com dois irmãos gêmeos, um surdo e um ouvinte, de 5 anos e meio, constatou os diferentes níveis de interações que as crianças tinham com seus familiares. A autora concluiu que os estímulos recebidos pela criança surda eram pequenos e a maior parte dos assuntos tratados com o menino correspondia ao “aqui e agora”. Além disso, não se registrou na pesquisa interações com o menino abordando assuntos relativos a futuros próximos ou não. Goldfeld também relatou que nenhum dos familiares dominava plenamente a Libras. Ou seja, utilizando os termos do artigo de Eisenberg (2011), constatou-se a falta de discussões de eventos em tempo deslocado, que são construídos pela mediação e linguagem.

Tais pesquisas nos inspiram a pensar na construção da noção temporal da criança surda que não possui compartilhamento do signo linguístico de forma satisfatória com seus familiares. Trata-se de uma condição comum no INES, o que pode desencadear as situações em sala de aula apontadas pelos docentes nos relatos acima. Percebemos que, em algumas vezes, as negociações acerca dos conceitos temporais acabam por acontecer mais tardiamente na escola, onde as crianças encontram pares linguísticos para interações em Libras.

2. 2 Práticas Pedagógicas e Currículo

Neste tópico, discutiremos as falas dos docentes que trouxeram relatos sobre práticas pedagógicas realizadas no ensino de Geografia com alunos surdos nos anos iniciais. Entendemos que os assuntos estão imbricados, uma vez que, corroborando com Moreira e Candau (2008, p. 18), compreendemos o “currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais”. Desse modo, os autores associam o currículo “ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas”.



Alguns docentes abordaram a respeito das práticas que desenvolvem ao trabalharem os conteúdos referentes ao currículo de Geografia. Pâmela destacou a importância das saídas de campo para a aprendizagem dos alunos surdos.

Pâmela: Então, por exemplo, eu vejo na educação de surdos, a grande necessidade do que a gente chamou de “pesquisa em campo”. Por quê? Eles precisam muito vivenciar as experiências para trazer isso para a realidade, principalmente os menores. Aí por exemplo: a gente começou a trabalhar rua, bairro e tal. O que a gente fez? A gente sentiu a necessidade, vamos aqui para rua das Laranjeiras⁶, fizemos um passeio na rua, mostramos cada lugar, por exemplo: um prédio, o nome é rua das Laranjeiras, mas cada prédio, cada casa tem um número certo, porque se eu quiser ir num lugar na rua das Laranjeiras eu preciso dizer qual número que eu quero, não é qualquer um, senão como é que eu vou me achar? E aí, observar placas de rua. Por que tem isso aqui? À toa? Não, isso aqui tem porque é o nome da rua. Isso é um pequeno passo para começar a abstração de bairro.

Esse tipo de atividade de campo é recorrentemente realizado em aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, para as crianças surdas que não possuem compartilhamento linguístico satisfatório, esta atividade mostra-se ainda mais relevante. Por meio da experiência visual e corporal com o espaço geográfico, bem como a comunicação com os professores e colegas - enquanto pares linguísticos, diversas trocas e negociações de significados podem acontecer, como relatado na última fala exposta.

A experiência desenvolvida pela docente vai ao encontro da perspectiva freiriana defendida por Caldato e Retica (2014, p. 4-5). Os autores apontam que o ensino de Geografia deve favorecer a descoberta do mundo “não apenas na sala de aula, com caderno e lápis na mão, mas uma descoberta que ocorra assim como [...] “experiências informais” próprias do cotidiano da criança”.

Ramos (2015), em pesquisa realizada em uma escola polo bilíngue para surdos, no município do Rio de Janeiro, destacou que saídas para atividades externas também eram planejadas pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais⁷, com o intuito de promover vivências aos alunos surdos. A pesquisadora relata atividade de campo semelhante àquela realizada pela professora Pâmela, a fim de apresentar a um estudante surdo realidades na organização da cidade, ainda desconhecidas pelo aluno:

A professora disse que durante uma aula perguntou aos alunos o nome da rua onde moravam, e um dos seus alunos com idade mais avançada riu achando engraçada a pergunta, **pois para ele somente as pessoas tinham nomes**. Após essa abrupta inserção no planejamento a professora resolveu marcar uma saída pedagógica com o fim de apresentar ruas do Rio de Janeiro e os seus devidos nomes. A professora apresentou diversas placas e explicou a importância da identificação dos lugares como forma de organização social (RAMOS, 2015, p. 104, grifo nosso).

A situação descrita acima corrobora as falas trazidas pelos docentes do INES e a constatação de que diversas informações relativas ao conhecimento de mundo são, por vezes, negociadas na escola. Ao refletir sobre o trabalho de campo como possibilidade pedagógica na educação de surdos, reportamo-nos também a Vigotski (2014). O autor destaca a importância do meio para a constituição do pensamento criativo, assinalando a “necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhe bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa” (2014, p. 13). Por meio de Ostrower (2001, p. 9), entendemos a atividade

⁶ O INES está situado na Rua das Laranjeiras, n. 232, no bairro de Laranjeiras, município do Rio de Janeiro.

⁷ As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) constituem espaços físicos situados em escolas públicas onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. As SRMs dispõem de mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que são público alvo da Educação Especial e que necessitam do AEE no contraturno escolar. Fonte: <http://www.assistiva.com.br/aee.html>



criativa como um processo que dá forma a algo e estabelece novas coerências na mente humana, “fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos”.

Nessa perspectiva, temos compreendido que o trabalho de campo consiste em uma possibilidade de ampliar a experiência da criança surda e favorecer seu processo criativo na construção de conhecimento acerca do espaço geográfico. “Visitar diferentes pontos da cidade poderá proporcionar o conhecimento de mais elementos da realidade que se integram na explicação e conformação das paisagens” (Oliveira; Kelman; Maia, p. 71) e do mundo.

No decorrer da discussão grupal, a professora Carolina evidenciou uma prática comum realizada em suas aulas: a antecipação. A antecipação seria um momento de trabalhar conhecimentos prévios com os alunos, anteriormente ao conteúdo que será abordado ou atividade que será realizada. *“É uma coisa que eu faço em todas as minhas aulas, seja com um evento que vai ter na outra semana, daqui a um mês, daqui a meses”* (Carolina). Todavia, a docente indica que, às vezes, é necessário reestruturar a aula:

Carolina: A gente organiza uma aula e quando chegamos para dar aquela aula, a gente já pensa nesses possíveis conhecimentos que os alunos não estão trazendo. Aí você vê que está ainda mais fundo, que você precisa, às vezes, reestruturar sua aula na hora, buscar vídeo, se o celular está em cima da mesa, você fica caçando imagem para poder mostrar que é um conhecimento que o aluno não traz.

Pela fala da professora, percebemos a necessidade de flexibilização na organização da aula, sem prender-se a planejamentos rígidos, uma vez que, para atender às reais demandas dos alunos, pode ser preciso mudar “o rumo” inicial, com novas estratégias e assuntos. Nesse sentido, os recursos imagéticos resguardam um importante papel em aulas com alunos surdos (Reily, 2003; Buzar, 2009). Eles podem auxiliar na construção dos relatos cotidianos dos estudantes diante de uma dificuldade de referenciação (Oliveira, 2019), mas também contribuir para a explicação de elementos ainda desconhecidos pelos alunos.

Em outra fala da docente, percebemos que a reformulação de aulas pode acontecer também por outros motivos, não somente pelo desconhecimento dos estudantes acerca de elementos prévios.

Carolina: Teve uma situação no ano passado, que eu acho que aconteceu com os alunos que a Alice está esse ano (5º ano), em que eu procuro muito saber o que eles vão fazer para tentar montar as minhas aulas. Uma aluna falou que ia viajar nas férias do meio do ano para Minas Gerais. Até então eu só estava na região Sudeste, ensinando os sinais, tentando falar com eles a questão da distância, quantas horas demorava de carro, de avião, para eles começarem a contextualizar isso. E foi muito legal, que aí você percebe, quando o aluno já está em um nível da língua mais avançado, como a contextualização acontece de forma mais tranquila. Porque eu falando sobre Minas, o que ela iria ver lá, e eu também estava ensinando Vale, Chapada, Morro. Eu pedi para ela tirar bastante fotos para a gente poder passar os slides, com várias fotos. E ela voltou falando que ela pegou a serra. Aí ela falou: “Porque a gente subiu a serra” (fazendo a datilologia). E eu babando né [...]. Essa turma tinha alguns alunos muito bons, e aí eles começaram a falar uns para os outros. Então, assim, ela fotografou, você vê a imagem que ela estava dentro do carro fotografando muito preocupada e ela soube diferenciar. Ela veio me mostrar algumas imagens que ela falava assim: “Isso aqui é um morro ou uma montanha?” Aí eu não tinha apresentado ainda a questão do conjunto de montanhas. Eu achava que estava ainda muito complexo.. Aí eu já comecei a apresentar. Então, assim, eu antecipei, ela me trouxe mais do que eu pensei que ela pudesse me trazer porque, até então, eu estava focando em Minas Gerais: “O que é que tem lá? Você vai ver rio?” Ela começou a trazer outros elementos e compartilhou com a turma.

O relato da professora Carolina apresenta pontos interessantes para a discussão. O primeiro revela o potencial de leitura de mundo de uma aluna surda, que possui um bom desenvolvimento linguístico. Um segundo aspecto que nos chamou a atenção relaciona-se à

acertada estratégia pedagógica de articular a vivência da aluna, de uma forma orgânica, aos conteúdos abordados em sala de aula. Houve uma sensibilidade em considerar as relações criança-espço na construção de conhecimentos na escola. Desse modo, a prática da docente alinha-se ao que é sugerido por Gonçalves e Lopes (2008, p. 47) para o ensino de Geografia nos anos iniciais, possibilitando “uma leitura de mundo, a partir da análise vivida e percebida pelo educando”.

Considerações finais

Neste texto, apresentamos considerações realizadas por docentes que atuam no ensino de Geografia com alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Logo de início, particularidades linguísticas e na leitura de mundo dos alunos surdos foram destacadas. Crianças com precária aquisição linguística chegam à escola com compreensões fragilizadas e possuem dificuldades em relatar suas vivências no espaço por meio da narrativa⁸. Por outro lado, aqueles que possuem uma aquisição linguística satisfatória conseguem remontar-se às suas experiências cotidianas em sala de aula. Paulatinamente, com o auxílio do professor, tais relatos auxiliarão na compreensão de fenômenos mais amplos que ocorrem no espaço geográfico.

Pela exposição dos professores, a construção da noção de tempo, igualmente importante para o entendimento do conhecimento geográfico, também é afetada pelo contexto de privação linguística e de interação em que algumas crianças surdas se encontram. Sendo assim, o desenvolvimento dessa noção - que, em crianças ouvintes, ocorre na fase pré-escolar -, acaba sendo negociado mais tardiamente, com alguns alunos surdos, nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Da discussão grupal também emergiram contribuições para a prática pedagógica no ensino de Geografia com crianças surdas. Os professores destacaram as saídas de campo como excelentes estratégias para auxiliar no aumento de experiências e conhecimento de mundo dos estudantes. A antecipação, que seria uma forma de apresentar o contexto (utilizando, principalmente, imagens) anteriormente a um tema a ser trabalhado ou a um passeio, também se mostrou necessária. E conforme defendido pelos autores citados inicialmente neste trabalho (Callai, 2005; Gonçalves; Lopes, 2008; Castrogiovanni, 2014), observamos a realização de uma educação geográfica, por alguns docentes, articulando os conteúdos da disciplina com as vivências dos estudantes.

Por fim, esta etapa da pesquisa evidenciou que pensar em uma alfabetização espacial com alunos surdos, envolve para além do desenvolvimento de métodos e materiais em sala de aula, necessariamente um investimento na aquisição da Libras por estes estudantes e também por seus familiares. O caminho perpassa por uma parceria família-escola em que se possa aprofundar os laços comunicativos entre pais e filhos, que repercutirão no desenvolvimento cognitivo e escolar da criança surda, inclusive em aulas de Geografia.

⁸ Na etapa da pesquisa em que observamos aulas regulares, percebemos que as experiências espaciais das crianças se expressaram, por muitas vezes, no uso do corpo. Sendo assim, a corporeidade das crianças mostrou-se como estratégia de relato de suas impressões e vivências espaciais. Este corpo sente o espaço e comunica as sensações por ele propiciadas: de balanço em transportes coletivos, do relevo da cidade em que se desce e sobe ao andar de carro, dos braços que explicam os trajetos entre dois locais, presentes na mente e percebidos pelo olhar atencioso das crianças surdas.



REFERÊNCIAS

- BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BACKES, D. S. et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.
- BUZAR, E. A. S. **A Singularidade Visuo-Espacial do Sujeito Surdo**: implicações educacionais. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- CALDATO, J.; RETICA, S. A. Ensino de Geografia nos anos iniciais: a contribuição dos professores dos anos iniciais para alfabetização geográfica. In: Congresso Brasileiro de Geógrafos, 7., 2014, Vitória. **Anais do Congresso Brasileiro de Geógrafos**. Vitória: UFES, 2014. Disponível em: http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404342648_ARQUIVO_artigocng.pdf
- CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 11 ed – Porto Alegre: Mediação, 2014.
- EISENBERG, Z. W. O desenvolvimento de noções temporais através da linguagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 24 (1), p. 80-88, 2011.
- FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 7-25.
- FRANCO, M. L. P. **Análise de conteúdo**. 5ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.
- GÓES, M. C. R. **A construção de conhecimentos - examinando o papel do outro nos processos de significação**. Temas em Psicologia, n.2. 1995.
- _____. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.) **Surdez**: processos educativos e subjetividades. São Paulo: Lovise, 2000. p. 29-50.
- GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7ª Ed – São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- GONÇALVES, T. R. P. da S.; LOPES, J. J. M. Alfabetização geográfica nos primeiros anos do ensino fundamental. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 10, p. 45-52, jan./dez. 2008.
- KELMAN, C. A; BUZAR, E. A. S. A (in)visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 37, jan./jun. 2012.
- MOREIRA, A. F; CANDAU, V. **Indagações sobre currículo** – currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, 2008.
- OLIVEIRA, T. F. **A construção do conhecimento geográfico com alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2019. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- OLIVEIRA, T. F.; KELMAN, C. A.; MAIA, M. V. C. Criatividade no ensino de Geografia para surdos: propostas para uma aprendizagem melhor. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 25, n. 1, jan./mar. 2018.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- RAMOS, A. **O desafio do bilinguismo para alunos surdos no contexto da inclusão**: o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ.
- REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de artes para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs.) **Cidadania, Surdez e Linguagem**: Desafios e realidades. São Paulo: Plexus Editora, 2003.



RIGONATO, V. O ensino de Geografia nas séries iniciais: uma proposta e seus desafios. **Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia**: Fala Professor. Uberlândia, 2007.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia nas séries iniciais**: o desafio da totalidade – mundo. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L.S. Problemas fundamentales de la defectología. In: _____. **Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1929/1989. p. 2- 26.

_____. El defecto y la compensación. In: _____. **Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1929/1989. p. 27-40.

_____. El colectivo como factor para el desarrollo del niño con defecto. In: _____. **Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1931/1989. p. 173 – 193.

_____. La psicología y la pedagogía del deficiente infantil. In: _____. **Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1924/1989. p. 53-72.

_____. Principios de la educación social de los niños sordomudos. In: _____. **Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1925/1989. p. 88-100.

_____. Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, n. 71, 1929/2000. p. 23-44.



FEMINISMO, CULTURA DO ESTUPRO E VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES SURDAS: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA EQUIPE DE HUMANAS DO CAP/INES PARA O LETRAMENTO DE GÊNERO ENTRE ESTUDANTES SURDOS

Feminism, rape culture and violence against deaf women: some contributions from the CAP/INES humanities team to gender literacy to the deaf students



Rejane Lopes Rodrigues¹



Priscila Silva Araújo²



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

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

RESUMO

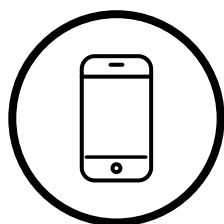
O presente artigo consiste em um relato de experiência de atividades pedagógicas realizadas por professores de Filosofia, História e Sociologia, junto aos alunos surdos do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp/INES). A partir do reconhecimento de que meninas e mulheres surdas são vítimas constantes de abuso e violência sexual, surgiu a necessidade de trazer tal problemática para a escola e trabalhá-la junto aos alunos de forma multidisciplinar, de maneira a fomentar a informação e a reflexão crítica diante dos temas abordados. Desta forma, com o objetivo de promover tal letramento de gênero entre os estudantes, a equipe de humanas desenvolveu aulas e dinâmicas em grupo que abordaram temas como o feminismo, a cultura do estupro e a violência contra mulheres surdas.

Palavras-chave: Feminismo; Letramento de gênero; Educação de surdos

ABSTRACT

This article consists of an experience report on the pedagogic activities carried out by Philosophy, History and Sociology teachers with deaf students at the Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp/INES). From the recognition that deaf girls and women are constant victims of abuse and sexual violence, the need arose to bring this issue to school and work on it with the students in a multidisciplinary way, aiming to provide information and critical reflection on the topics covered. So, aiming to promote this gender literacy to the students, the humanities teachers team developed classes and group activities with themes like feminism, rape culture and violence against deaf women.

Keywords: KEYWORDS: Feminism; Gender literacy; Deaf education



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

<https://youtu.be/pP97bVUeFbY?si=pSPrJuztIbeASV1s>



Introdução

Para introduzir uma matéria sobre violência sexual contra crianças e adolescentes, Souza (2021) inicia o seu texto relatando um caso em que uma intérprete de Libras identifica e denuncia abusos sexuais sofridos por uma adolescente surda. O crime foi identificado em uma escola na cidade de São Paulo, em 2016, e cometido por um pastor, com o consentimento da família da jovem. O título da matéria é “A intérprete que descobriu na aula de Libras que pastor abusava de adolescente” e chama a atenção para um fenômeno preocupante: a frequência e facilidade com que meninas e mulheres surdas são vítimas de violência sexual.

Segundo Krause³ (2024), a violência contra as mulheres constitui um debate que já vem sendo desenvolvido pelo movimento feminista há décadas, potencializado pela aprovação da Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340) em 2006. A criação de dispositivos de denúncia e proteção às mulheres cresceu e ganhou visibilidade nos últimos anos, bem como os estudos relacionados à temática. No entanto, quando realizamos a interseccionalidade entre gênero e surdez, a realidade é bem diferente. Em sua pesquisa sobre feminismos e direitos das mulheres surdas, a autora realiza um levantamento bibliográfico e constata que há poucos materiais e informações relacionados ao tema, já que o movimento feminista surdo ainda é muito recente em nosso país.

Ao fazer a comparação entre a realidade das mulheres ouvintes com a realidade das

³ Keli Krause é surda, doutora em Ciências Sociais pela PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), professora da Unipampa (Universidade Federal do Pampa) e possui uma importante pesquisa sobre violência e atendimento às mulheres surdas sul-americanas.



mulheres surdas, é comprovado que estas estão muito mais suscetíveis e sofrem muito mais agressões do que as mulheres que ouvem. Elas já passam por privações por falta de acesso às políticas públicas na saúde, na educação e no trabalho, o que agrava a situação. Além disso, as mulheres com algum tipo de deficiência sofrem ainda mais do que outras mulheres pelo simples fato de terem mais dificuldade para denunciar os seus agressores, geralmente familiares e/ou seus próprios cuidadores. Quando pensamos especificamente na situação das mulheres surdas, entra também a questão da dificuldade linguística. Felizmente algumas mudanças já podem ser percebidas:

Percebe-se, quanto à acessibilidade, uma preocupação constante das pessoas com deficiências, especialmente surdos. Portanto, o SOS Mulher Brasil adicionou as funcionalidades de WhatsApp e Telegram, bem como atendimento em Libras para usuárias surdas em 2021 e uma nova forma de denúncia pelo aplicativo, com atendimento realizado por mulheres bilíngues (Libras-Língua Portuguesa) na central do 180, em Brasília. Os materiais da Lei Maria da Penha foram traduzidos de Português para Libras e encontramos alguns materiais como o DVD “Cartilha Lei Maria da Penha e Cartilha Assédio” em Libras. (Krauser, 2024, p. 74)

Essas mudanças não ocorreram por acaso. Em apenas duas décadas observamos uma importante mobilização liderada por mulheres surdas das mais diversas regiões do Brasil. Em 2004, foi realizado em Belo Horizonte o I Encontro Latino-Americano de Mulheres Surdas, organizado pela professora e militante surda Gládis Perlin. Já em 2015 ocorreu o Primeiro Encontro sobre Violência contra Mulheres Surdas em São Paulo e, em 2016, o Primeiro Encontro Nacional: Feminismo e Empoderamento Surdo, no Rio de Janeiro. Neste último evento foram debatidas questões relacionadas à violência doméstica, à Lei Maria da Penha, ao machismo, ao sexismo, à objetificação do corpo da mulher e às relações de desigualdade de gênero. Com a pandemia da COVID-19, tais mobilizações também migraram para o ambiente virtual e acabaram alcançando um público cada vez maior.

No entanto, apesar de toda a mobilização do novíssimo feminismo surdo e das recentes pesquisas que buscam abordar a problemática da violência contra as mulheres surdas, anda há muito o que caminhar para alcançarmos a tão sonhada equidade de gênero para todas as mulheres. E, nesse processo, a educação escolar não pode ficar de fora.

1 A importância do letramento de gênero para combater a violência contra mulheres surdas

Em 2016, as ativistas surdas Gladis Perlin e Shirley Vilhalva foram designadas pela FENEIS⁴ para participar da Consulta Nacional para as Mulheres Deficientes e Mulheres Ciganas⁵, em Brasília, como representantes da temática da mulher surda. O encontro gerou um artigo, publicado pela Revista Fórum em 2016⁶, que descreve as demandas apresentadas. Entre tais demandas, destaca-se a necessidade do desenvolvimento de questões referentes ao gênero na educação de meninas e mulheres surdas, com o objetivo de mudar a educação tradicional e promover a equidade entre mulheres e homens surdos em todas as esferas da vida em sociedade. Também foi apresentada a questão da violência contra a mulher surda e a necessidade de capacitá-la para construir resistência aos abusos psíquicos e morais, que abrem a porta à progressiva instalação da violência doméstica

⁴ A FENEIS é a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que defende direitos e políticas para a comunidade surda brasileira. A FENEIS é filiada à Federação Mundial dos Surdos.

⁵ Este evento foi promovido pela Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM), órgão da Presidência da República. A consulta também teve a parceria da Secretaria de Direitos Humanos e do Congresso Nacional.

⁶ A Revista Fórum é uma publicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos.



e/ou no trabalho. Abaixo destacamos algumas sugestões elencadas pelas próprias autoras no artigo:

(...) necessidade de as mulheres surdas se envolverem em estudos de gênero e feminismo, abordando temas como mulher e política, direitos humanos, direitos da mulher, entre outros; (...) questões de feminismo a discutir entre as mulheres surdas, convidando a outras formas de pensamento e a revolucionar normas até aqui masculinas. (Perlin; Vilhalva, 2017, p. 135-136)

Um dos caminhos possíveis para alcançarmos as demandas apresentadas por Perlin e Vilhalva (2017) é o que chamamos de “letramento de gênero”, uma forma de ensinar meninas e mulheres a identificarem situações de desigualdade, abuso ou violência que se dão a partir do machismo e sexismo estruturais presentes em nossa sociedade. Essas questões estão cada vez mais presentes nas pesquisas acadêmicas e produções culturais contemporâneas, bem como dentro do ensino escolar. Como exemplo, temos a Lei n. 14.164/21, que inclui na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, que deve ser realizada anualmente em todas as escolas no mês de março.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também introduzem a temática “orientação sexual” como conteúdo a ser tratado de maneira transversal, o que trouxe inúmeros desdobramentos positivos para a implementação do letramento de gênero nas escolas, como o aumento da produção acadêmica sobre a temática e a inclusão dos temas de gênero e sexualidade nos livros didáticos. Os conteúdos de orientação sexual nos PCN incluem temas como “O papel social do homem e da mulher” e “A discriminação e os estereótipos”, o que pode inspirar aulas e projetos escolares que visem promover a equidade de gênero e o fim da violência contra as mulheres. A proposta não inclui a criação de uma nova disciplina escolar, mas a construção de um currículo que trabalhe tais temáticas de forma transversal. O letramento de gênero pode e deve estar presente em todas as disciplinas da grade curricular do Ensino Básico, de forma interdisciplinar. Segundo Domingues e Sena (2024, p. 8):

A integração curricular e a transdisciplinaridade no contexto do letramento de gênero e sexualidade representam um ponto crucial na construção de uma abordagem educacional mais inclusiva. A quebra de barreiras entre disciplinas tradicionais e a incorporação desses temas de forma transversal no currículo não apenas enriquecem a experiência educacional, mas também promovem uma compreensão mais profunda e interconectada.

O ensino que desejamos em nossas escolas é uma questão que precisa ser refletida com muito cuidado, já que a escola também pode ser reprodutora de desigualdades sociais, não só de classe, mas também de gênero, raça, etnia, entre outras. Por isso é importante pensar em estratégias que neutralizem determinadas estruturas de poder presentes na sociedade e que, como já vimos, também estão presentes nos processos escolares. Desta forma, aqui propomos uma “pedagogia feminista”, onde precisamos reconhecer as desigualdades vividas por meninas e mulheres em relação a meninos e homens, tanto fora quanto dentro das instituições escolares. Nesse processo, também é fundamental tentar responder ao problema de como educar os meninos e homens para a transformação das atuais relações de gênero, ou como mudar atitudes masculinas preconceituosas em relação às mulheres. Nesta perspectiva, a pedagogia feminista seria uma pedagogia emancipatória, com o objetivo de conscientizar, fortalecer e “dar poder” às meninas e as mulheres.

As ações para a construção dessa pedagogia feminista são muitas e precisam ser construídas coletivamente. Algumas estratégias cotidianas podem até parecer banais,



mas servem como um valioso exercício de “reprogramação” mental e comportamental dos sujeitos envolvidos. Segundo Louro (2014, p. 28),

A ambição pode ser “apenas” subverter os arranjos tradicionais de gênero na sala de aula: inventando formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não sexistas e não racistas; investigando novos grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos “modelos” familiares; (...) Aparentemente circunscritas ou limitadas a práticas escolares particulares, essas ações podem contribuir para perturbar certezas, para ensinar a crítica e a autocrítica (um dos legados mais significativos do feminismo), para desalojar as hierarquias.

Este exercício de senso crítico torna-se uma estratégia muito bem-vinda para a construção de uma nova disposição do olhar, importante para nos ajudar a perceber a transitoriedade e as transformações nas relações entre os sujeitos. E, a partir desta consciência de que as relações interpessoais são mutáveis, construir ações que promovam mudanças concretas em nossa vida cotidiana. Os Estudos Feministas nunca esconderam o seu caráter político, distanciando-se da pretensa neutralidade e isenção do fazer acadêmico. As pesquisas passaram a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida, fontes iconográficas e registros pessoais. Pesquisadoras passaram a escrever em primeira pessoa, assumir que estavam interessadas, diretamente envolvidas com os seus objetos de estudo e que tais questões tinham pretensões de mudança. Um bom exemplo disso é a publicação da Revista Espaço n. 60⁷, cujo dossiê é dedicado à publicação de textos de mulheres surdas, a maioria dedicados a relatos autobiográficos.

2 Letramento de gênero nas aulas de filosofia

As duas autoras deste artigo são professoras de Filosofia do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp/INES), ouvintes, lecionando a disciplina para alunos surdos dos três anos do Ensino Médio. A Filosofia voltou a ser uma disciplina obrigatória na última etapa do Ensino Básico no Brasil em 2008, com a Lei 11.684/08, depois de ser retirada pelo regime civil-militar de 1964 e substituída pela disciplina Educação Moral e Cívica. Em linhas bem gerais, podemos afirmar que a volta da disciplina Filosofia – e também da Sociologia – para o currículo escolar teve como justificativa oferecer ao estudante o exercício do pensamento crítico, fundamental para o desenvolvimento da sua cidadania.

Kohan (2010) nos traz uma reflexão bastante interessante ao relacionar a obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio brasileiro, a educação para o exercício da democracia e o pensamento do filósofo alemão Theodor W. Adorno: segundo o autor, é necessário que o sistema educacional crie condições para o exercício da consciência crítica dos sujeitos e o ensino da Filosofia está diretamente relacionado com esta questão. A Filosofia seria um instrumento para a construção de uma educação emancipatória que desenvolvesse a autonomia, a reflexão, a resistência e a autodeterminação dos sujeitos. Uma educação para a emancipação não só individual, mas também social, afinal, “uma educação que permita a emancipação individual, através da formação crítica, é a condição e o caminho mais sólido para a emancipação social” (Kohan, 2010, p. 207).

Desta forma, não há como desconsiderar a contribuição que a Filosofia pode oferecer para pensarmos as questões que são levantadas pelos Estudos de Gênero. No entanto, esta temática ainda é muito pouco explorada nas aulas de Filosofia do Ensino Básico. Nos

⁷ Esta edição da Revista Espaço foi publicada no primeiro semestre de 2024.

livros didáticos, por exemplo, é praticamente inexistente, com raras exceções. Encontramos no livro “Reflexões: Filosofia e cotidiano” de José Antônio Vasconcelos⁸ um capítulo intitulado “Filosofias feministas e seus desdobramentos”, em que o autor aborda a história do movimento feminista, traz referências de autoras e problematiza algumas questões presentes nas discussões feministas, entre elas a história e a importância da Lei Maria da Penha. Pouco a pouco vemos o surgimento de pesquisas acadêmicas que tentam investigar as possíveis relações entre os feminismos e os problemas filosóficos, a inclusão da temática em encontros e congressos, mas ainda assim é um movimento que ainda dá os seus primeiros passos.

No CAP/INES incluímos a discussão na ementa do segundo ano do Ensino Médio, onde trabalhamos a Ética. As aulas são ministradas através da modalidade bilíngue — Libras e Língua Portuguesa escrita —, o que faz com que a dinâmica pedagógica seja bem diferente daquela comumente utilizada com alunos ouvintes. Em primeiro lugar, há a necessidade de apresentar dois conceitos basilares desta disciplina filosófica: os conceitos de moral e Ética. Encontramos aí o primeiro desafio do ensino de Filosofia para surdos utilizando a Libras como principal instrumento de comunicação: a dificuldade em explicar conceitos abstratos, tão próprios do conhecimento filosófico, através de uma língua visual. Infelizmente, a oferta de vídeos em canais como o *YouTube*, por exemplo, que abordem temáticas filosóficas em Libras, é quase inexistente e, quando existe, quase sempre possui conteúdo insatisfatório. Há uma carência muito grande de material didático que aborde questões filosóficas para alunos surdos, com bom conteúdo e linguagem convidativa.

Dessa forma, nesse primeiro momento, escrevemos no quadro branco os conceitos e suas respectivas definições, de maneira bastante objetiva, e pedimos que os alunos copiem em seus cadernos. Em nossa experiência docente, acreditamos que a ação de copiar sirva como um exercício de aproximação do aluno surdo com a língua portuguesa escrita e com o conteúdo que será explicado pelo professor em língua de sinais. Em um segundo momento, em que há a explicação em Libras, é fundamental que o professor apresente os sinais correspondentes aos conceitos filosóficos ensinados e quando não há conceitos prontos – o que é muito comum na Filosofia – faça a datilologia da palavra em Português e tente explicá-la através de exemplos concretos. Nesse processo de ensino-aprendizagem não há espaço para a pressa. É muito importante que os conceitos, de natureza predominantemente abstrata, sejam exaustivamente explicados. A apropriação destes por parte do aluno surdo é pré-condição para que todas as problematizações posteriores sejam compreendidas e realizadas com sucesso.

Para explicar que as regras morais variam de acordo com a época e o lugar em que são criadas e vivenciadas, utilizamos imagens que servem para problematizar a condição da mulher. Para isto, damos o exemplo extremo de mulheres muçulmanas que usam a burca, a icônica foto da atriz Leila Diniz grávida e de biquíni no Brasil de 1971 e uma charge que propõe uma reflexão sobre os padrões estéticos da mulher ocidental, questionando a sua suposta liberdade diante das mulheres muçulmanas. Nesse processo, é importante chamar a atenção para o fato de que qualquer norma social é historicamente construída e, por isso, deve sempre ser relativizada e/ou questionada. Abaixo as imagens utilizadas em nossas aulas:

⁸ VASCONCELOS, J. A. **Reflexões: Filosofia e cotidiano**. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2016.



Figura 1. Mulheres usando burca no Afeganistão.



Figura 2. A atriz Leila Diniz na praia em 1971.



Figura 3. Charge que busca questionar os padrões culturais das mulheres ocidentais.



É importante que todas as imagens sejam explicadas e contextualizadas em Libras para os alunos. A Figura 1 foi retirada de uma reportagem do portal UOL⁹, o que pode servir como base de informação para o professor. A Figura 2 também contém uma história que precisa ser contada para os alunos: a fotografia foi feita em 15 de agosto de 1971 na Ilha de Paquetá, no Rio de Janeiro. A imagem da atriz Leila Diniz de biquíni – grávida de seis meses – scandalizou o Brasil. Nesta época não era moralmente válido as mulheres grávidas mostrarem a barriga em público.

Também aproveitamos tais discussões para explicar um pouco sobre o Feminismo, enquanto exemplo de um movimento social que contribuiu de forma decisiva para a mudança dos valores morais da cultura ocidental no que diz respeito à vida das mulheres. Começamos explicando o que é Feminismo, quais são os seus objetivos e porque é tão importante para

⁹ Talibã volta a exigir uso de véu integral, de preferência a burca, por mulheres. UOL, 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2022/05/07/taliba-volta-a-exigir-uso-de-veu-integral-de-referencia-burca-por-mulheres-no-afeganistao.htm>. Acesso em: 19/01/2025.

o desenvolvimento dos direitos humanos. Também abordamos a Lei Maria da Penha, a sua história e a sua importância para o combate à violência contra as mulheres. Apesar de serem assuntos que passam longe do que prescreve as ementas tradicionais da disciplina Filosofia para o ensino médio, acreditamos que são conteúdos que contribuem para a leitura de mundo e formação cidadã do aluno. Apesar de assuntos como esses estarem cada vez mais em evidência nos meios de comunicação e redes sociais, os conteúdos que abordam esses temas quase sempre são divulgados em português escrito ou em vídeos sem tradução em Libras, o que faz com que muitos jovens surdos não tenham acesso a eles.

Também exibimos, debatemos e utilizamos para atividades com os alunos três vídeos facilmente encontrados no YouTube: 1) “A vida em Libras – Feminismo”, produzido pela TV INES. O vídeo fornece o vocabulário em Libras de conceitos fundamentais dos estudos feministas como feminismo, direitos humanos, feminicídio, sororidade, equidade de gênero, machismo, Lei Maria da Penha, além de sinais de personalidades feministas como Simone de Beauvoir; 2) “Sábado com Libras/Maria da Penha”, que conta a trágica história da Maria da Penha, personagem que deu nome à Lei n. 11.340; e 3) “Advogado em Libras/Lei Maria da Penha”, que explica as cinco formas de violência que a Lei n. 11.340 prevê: violência física, psicológica, moral, sexual e patrimonial.

Figura 4. Print de tela do programa “A vida em Libras/Feminismo”, da TV INES.



Figura 5. Print de tela do vídeo “Sábado com Libras/Maria da Penha”.



Figura 6. Print de tela do vídeo “Advogado em Libras/Lei Maria da Penha”.



Em comemoração aos 10 anos da Lei Maria da Penha, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM-Rio), o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e a TV INES produziram juntos um DVD interativo que conta a história da Maria da Penha, fala da Lei do Feminicídio e traz exemplos verídicos dos diferentes tipos de violência contra a mulher, contadas em Libras com legendas ou audiodescrição. É um material que, infelizmente, ainda não está completamente disponível na internet, apesar da qualidade e importância do seu conteúdo.

Figura 7. Capa do DVD



Figura 8. Menu interativo do DVD



3 Relato de caso de uma atividade pedagógica sobre cultura do estupro entre jovens surdos

Em 2017, a equipe de humanas do Debasi (Departamento de Educação Básica) do CAP/INES, composta por professores de Filosofia, Sociologia e História, realizou uma atividade sobre a “Cultura do Estupro”. De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2024), a cada seis minutos, em 2023, uma mulher foi estuprada no Brasil. Quando realizamos esta atividade, o dado que tínhamos era a cada onze minutos. Muitas vezes, as vítimas têm que conviver com a dor e com o medo, já que a maior parte dos agressores não é punida. Essa realidade se insere num contexto de opressão de gênero e de naturalização de comportamentos abusivos por parte dos homens em relação às

mulheres no cotidiano da sociedade. A esse conjunto de práticas e representações cotidianas se dá o nome de Cultura do Estupro.

Tudo começou a partir de uma demanda surgida dentro da própria instituição ao nos depararmos com o fato de que certas ideias de cunho misógino circulavam tal como se fossem “piada”. Preocupados com o modo naturalizado como essas ideias são disseminadas em nossa cultura e as terríveis consequências que elas geram, a equipe de professores da qual fazemos parte resolveu realizar uma atividade com alunos dos períodos diurno e noturno do Ensino Básico e, também, em uma sessão separada, com professores e funcionários. A intenção da equipe de professores era apresentar de que maneira a cultura do estupro está presente na formação e no cotidiano das pessoas e como ela gera formas diversas de violência às quais as mulheres estão diariamente submetidas. Além disso, a atividade incluiu debates com o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre as questões levantadas e a identificação de situações de violência percebidas em suas realidades vividas.

Para ilustrar como essa cultura do estupro se manifesta, apresentamos formas como o gênero feminino aparece nas propagandas publicitárias, incentivando a produção de um olhar crítico e analítico sobre as mesmas, buscando estabelecer relações entre as imagens femininas mostradas e as violências cotidianas às quais as mulheres são submetidas. Nas diversas mídias nos deparamos com propagandas publicitárias em que as mulheres aparecem, seja como público-alvo, ou em propagandas nas quais os homens são o público-alvo. Além disso, também mostramos como o gênero feminino é representado e o que se espera dele. A ideia foi promover um debate sobre os conceitos de gênero, cultura/apropriação cultural, machismo, patriarcado, dentre outros, a partir da análise de propagandas publicitárias e em outros veículos e falas que se apresentam na forma de memes, “piadas”, etc.

A seguir, podemos observar algumas imagens que apresentamos em nossa atividade. Os slides de 1 a 4 apresentam imagens ilustrativas do que chamamos de cultura do estupro: normalizam e sugerem o abuso e a violência contra mulheres e até mesmo crianças. Os slides de 5 a 8 chamam a atenção para o fato de que o estupro é crime e que a culpa nunca é da vítima. E os slides de 9 a 12 são informativos, pois explicam alguns termos importante para o assunto como, por exemplo, o que é “assédio moral”, “importunação ofensiva ao pudor”, “ato obsceno” e “estupro”: Importante enfatizar que todos os slides foram explicados e problematizados junto aos alunos em Libras.

Figura 8. Slide 1



Figura 9. Slide 2



Figura 10. Slide 3



Figura 12. Slide 5



Figura 14. Slide 7



Figura 16. Slide 9

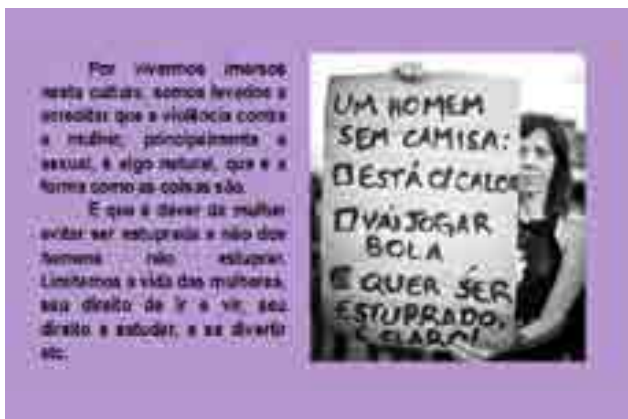


Figura 11. Slide 4



Figura 13. Slide 6



Figura 15. Slide 8



Figura 17. Slide 10

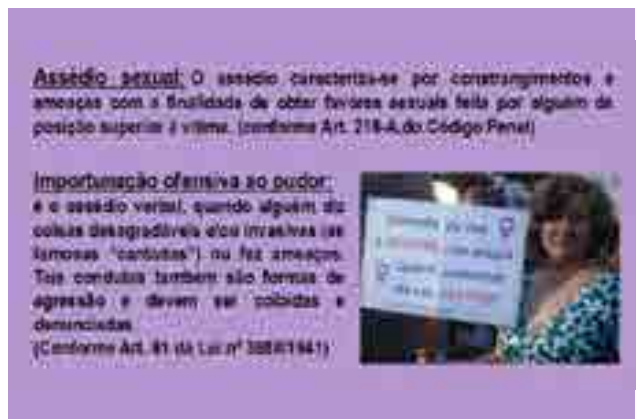


Figura 18. Slide 11



Figura 19. Slide 12



A partir daí, começamos a segunda parte da atividade: a interação com o público. Começamos com duas “pesquisas”. Na primeira, distribuímos um papel com a imagem abaixo e pedimos para eles responderem à pergunta:

Figura 20. Imagem utilizada no segundo momento da atividade.



E na segunda parte, perguntamos à audiência feminina quantas delas já tiveram seu corpo tocado sem a sua permissão. E o que observamos como resposta foi que todas as mulheres, sem exceção, levantaram o braço. Após esse momento, abrimos a discussão para perguntas, comentários, etc. Com isso, constatamos a triste realidade de violência e silenciamento vividos pelas mulheres surdas. Como sabemos, muitos dos estupros e violências de todo tipo ocorrem dentro da própria casa da vítima. No caso das mulheres surdas, grande parte delas não é oralizada e convive em ambientes com ouvintes não usuários de Libras. Elas nos contaram que seus algozes se aproveitam do fato de elas não conseguirem se comunicar oralmente e as demais pessoas não entenderem Libras para cometerem violência e abusos sem serem denunciados.

Além disso, por conta da barreira linguística, muitas delas também não sabem como



e onde procurar ajuda fora do meio familiar, uma vez que a vivência social delas é de exclusão. Elas não sabem, por exemplo, se forem em uma delegacia, se terão acessibilidade, como, por exemplo, um intérprete de Libras. Cabe informar também que como muitos surdos não são oralizados, é comum que as pessoas na sociedade sequer saibam que eles são surdos. As mulheres surdas também sofrem com a falta de informação, que as faz naturalizar e se conformar com certos abusos sofridos. Tudo isso as torna muito expostas ao abuso e à violência e em uma situação de remota ou nenhuma possibilidade de socorro.

Diante de todo esse cenário e honrando com nosso compromisso de educar, realizamos essa atividade a fim de que essas mulheres surdas tivessem condições de identificar os abusos que sofrem ou possam vir a sofrer, bem como conscientizar os homens quanto às suas posturas diante das mulheres. Enfim, conscientizar a todos sobre como a construção desses valores, dessas representações de feminilidade e masculinidade criaram estereótipos de gênero e reforçaram ideias que geram e até mesmo “justificam” equivocadamente os abusos. Assim, também procuramos sensibilizar nossos estudantes em relação à cultura do estupro no Brasil e apontar as reações dos movimentos feministas na luta pelo respeito à mulher, entendendo que as mudanças culturais surgem a partir da pressão social das ruas e das mulheres por mudanças na lei e pelo cumprimento delas.

Considerações finais

Neste artigo buscamos trazer à tona um problema que só agora começa a ser discutido pelo novíssimo feminismo surdo e pelo público em geral: a vulnerabilidade de meninas e mulheres surdas diante dos mais diversos tipos de abuso e violência, em especial os de cunho sexual. Tal vulnerabilidade é intensificada por conta da barreira linguística, que dificulta o acesso à informação e à luta por direitos. Desta forma, surge a necessidade de promover um letramento de gênero que atenda às demandas específicas das pessoas surdas, tanto para homens quanto mulheres, em Libras. Tal letramento pode ser realizado em qualquer espaço onde haja a presença desse público: empresas, associações, sindicatos, igrejas, universidades, entre outros. O nosso relato de experiência ocorreu em uma escola, espaço privilegiado de circulação de ideias, informações e discussão crítica, mas onde tradicionalmente não há um espaço reservado nas disciplinas para que tal discussão ocorra. O que há são orientações um tanto vagas para que tais discussões ocorram, o que nem sempre acontece.

O letramento de gênero é uma forma de ensinar meninas e mulheres a identificarem situações de abuso ou violência e capacitá-las para que possam denunciar seus algozes. No entanto, tal letramento não se destina apenas às pessoas do sexo feminino, sejam elas cis ou trans. O objetivo também é alcançar o público masculino, para que este possa repensar e modificar pensamentos e atitudes de caráter misógino, machista e sexista. Quando propomos inserir tais discussões nas aulas de Filosofia ou em atividades que envolvam também outras disciplinas, estamos abrindo um espaço para que o ensino da Filosofia e das Ciências Humanas esteja mais próximo da vida cotidiana dos estudantes, ajudando-os a moldar a sua visão de mundo de forma mais crítica e ligada aos direitos humanos. Trazer para o espaço escolar uma discussão que vise a desestabilização dos papéis de gênero é fundamental para promover a sociabilidade e cidadania dos sujeitos.

A metodologia, no entanto, precisa ser planejada com muita atenção para que os objetivos sejam alcançados com sucesso. Em algum momento deste texto, afirmamos que nesse processo de ensino-aprendizagem, não deve haver espaço para a pressa. Os conceitos, de natureza abstrata, precisam ser exaustivamente explicados através de exemplos concretos,



dadas as características próprias de uma língua visual como a Libras. As imagens, fundamentais para o melhor entendimento dos alunos surdos, também precisam ser “decodificadas” com a ajuda dos professores: nelas geralmente estão contidas uma série de informações que nem sempre são de fácil acesso, pois vinculadas apenas através do português oral ou escrito. Por fim, colocamos aqui também a importância de reservar um espaço generoso de escuta e acolhimento para que os alunos se sintam à vontade para compartilhar as suas histórias e experiências pessoais sem qualquer tipo de julgamento. Esses espaços de troca de experiências são muito apreciados pelos estudantes surdos e proporcionam a consolidação dos temas debatidos. Em nossa vivência como professoras do CAP/INES, podemos observar como falta aos alunos surdos um espaço de “escuta”: a maioria vive em casas onde só há familiares ouvintes, onde muitos não aprenderam a Libras. Essa total ausência de comunicação também se estende a outros espaços frequentados pelos sujeitos surdos.

Com isso, defendemos que o ensino direcionado aos estudantes surdos não fique restrito apenas ao que prescreve as ementas oficiais do Ensino Básico. Nas aulas de Filosofia, por exemplo, precisamos aproveitar os conceitos e teorias desenvolvidos ao longo da História da Filosofia para servir como base para a promoção de debates e informações que digam respeito à vida cotidiana dos alunos, proporcionando uma leitura de mundo um pouco mais ampla. Isso não significa tornar o estudo da Filosofia algo superficial ou “menor”, mas sim transformá-lo em algo que realmente promova a autonomia, a reflexão, a resistência e a autodeterminação desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA/FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. São Paulo: FBSP, 2024.

DOMINGUES, J. M.; SENA, M. R. **O letramento de gênero e sexualidade na formação docente**. *Devir Educação*, Lavras, vol. 8, n. 1, e-840, 2024, p. 1-18. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/840>. Acesso em: 17/01/2025.

KOHAN, W. O. O ensino da filosofia e a questão da emancipação. In: CORNELLI, G.; CARVALHO, M.; DANELON, M. **Filosofia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 203-212.

KRAUSE, K. **Análise comparativa entre os países sul-americanos**: atendimento às cidadãs surdas. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 60, jan-jun 2024, p. 67-78. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/issue/view/154/138>. Acesso em: 16/01/2025.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

PERLIN, G.; VILHALVA, S. **Mulher surda**: elementos ao empoderamento na política afirmativa. *Revista Forum*, Rio de Janeiro, n. 33, jan-jun 2016, p. 127-138. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/400>. Acesso em: 16/01/2025.

SOUZA, F. A intérprete que descobriu na aula de Libras que pastor abusava de adolescente. **BBC News Brasil em São Paulo**, 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55368014>. Acesso em: 12/01/2025.



CULTURA SURDA E ENSINO DE FILOSOFIA: POR UMA FILOSOFIA SURDA

Deaf culture and teaching philosophy: for a deaf philosophy



Brennan Cavalcanti Maciel Modesto¹



Keila Paula de Alcântara²



Junot Cornélio Matos³



¹ Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco – SEE, Pernambuco, Brasil; brennancmm@gmail.com

² Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ; Pernambuco, Brasil; alcantaratils@gmail.com

³ Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Pernambuco, Brasil; junotcmatos@gmail.com

Resumo

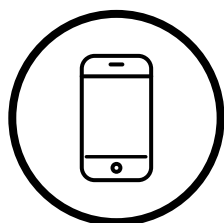
Este trabalho é uma revisão bibliográfica crítica que atravessa duas vias investigativas muitas vezes tratadas paralelamente às investigações sobre ensino de Filosofia e os Estudos Surdos, visando encontrar interseções entre as duas formas de análise. Inicialmente serão abordadas questões específicas apontadas por docentes como desafios para o ensino de Filosofia para pessoas surdas - em algumas situações marcadas por reprodução de preconceitos; em seguida, serão feitos apontamentos sobre interrelações entre a aquisição da língua, processos de formação cultural surda, ouvintismo e currículo. A partir dessas reflexões, serão analisadas alternativas para o desenvolvimento, no ambiente escolar, de uma Filosofia inclusiva. Para isso, se torna essencial pensar um currículo que tenha como centralidade o fato de atravessar e ser atravessado, simultaneamente, a realidade das pessoas surdas.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Ensino de Filosofia; Cultura Surda.

Abstract

This work is a critical bibliographic review that crosses two investigative paths that are often treated in parallel: investigations on the teaching of Philosophy and Deaf Studies, and begins to find intersections between the two forms of analysis. Initially, specific issues highlighted by teachers as challenges for teaching Philosophy to deaf people will be addressed - in some situations marked by the reproduction of prejudices; then, notes will be made on interrelations between language acquisition, processes of deaf cultural formation, hearing colonization practices and curriculum. Alongside these reflections, alternatives will be demonstrated for the development, in the school environment, of an inclusive Philosophy. To this end, it is essential to design a curriculum that has as its centrality the fact of simultaneously crossing and being crossed by the reality of deaf people.

Keywords: Inclusive Education; Philosophy Teaching; Deaf Culture.



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

https://youtu.be/fr16wEEwH_8?si=7U1bGzX8t0ceNncS



Introdução

O presente trabalho tem um duplo objetivo. Primeiramente, apresentar o atual estado da arte das discussões sobre ensino de Filosofia para pessoas surdas. Para isso, serão reconstituídos, de maneira breve, argumentos e teses que sintetizem os debates estabelecidos até o momento sobre a questão, sobretudo na perspectiva do educador-filósofo. Serão analisados os argumentos de Garcia e Rodrigues (2022), Garcia (2022), Barbosa, Medeiros e Ribeiro (2018), Gomes, Silva e Valentim (2024). É importante ter em mente que algumas das pesquisas recentes ainda acabam por apresentar uma perspectiva de continuidade em relação ao que já vem sendo discutido há décadas, algumas das vezes reproduzindo de maneira esdrúxula preconceitos e violências de diversas naturezas, tanto contra pessoas surdas quanto com a língua de sinais propriamente dita.

Em seguida, intenciona apresentar outra perspectiva sobre as intersecções entre o fazer filosófico em sala de aula e as pessoas surdas. Nesta fase, será explorada uma série de reflexões sobre: aquisição de linguagem e os malefícios de ela ocorrer tardiamente, a constituição da identidade surda, a importância da comunidade surda e da contextualização do conhecimento enquanto elemento que tangencia a realidade do estudante (surdo ou ouvinte). Esta



última, uma questão que nos parece estar sendo um tanto escanteada nos debates pautados pelos professores-filósofos; um reflexo da perpetuação da tendência ouvintista na análise das relações entre a surdez e a escola. Ou seja, tentamos, do lugar de professor-filósofo, apresentar determinados limites impostos pelo modo com que este grupo vem debatendo a questão do ensino de para pessoas surdas.

Sousa e Oliveira (2016), Dorziat (2017) e Quadros (2003), por sua vez, nos proporcionam reflexões que partem de um outro referencial, o da cultura surda propriamente dita. Por tal motivo, se convertem em elementos essenciais para o desenvolvimento de qualquer reflexão que se proponha a tentar apresentar alternativas válidas, coerentes e funcionais para as possibilidades do ensino de Filosofia para pessoas surdas.

Mediante a revisão bibliográfica de caráter exploratório realizada, apresentamos as reflexões de Rodríguez (2016) e Rezende, Horn e Mendes (2022) enquanto referências fulcrais para a efetivação da inclusão em sala de aula – não apenas em termos de integração física, mas como maneira de possibilitar uma relação de pertencimento entre cada discente (surdo ou ouvinte), a escola e, mesmo, a Filosofia no e para além do contexto escolar.

Desafios do ensino de filosofia para surdos, desde a ótica docente

As fontes primeiras e mais intuitivas para o desenvolvimento de nossa pesquisa foram as que respondem às palavras-chave: Ensino de Filosofia e Surdez. Essas obras, geralmente, são escritas por profissionais da Filosofia, ou seja, professores que se encontram desafiados pela necessidade de ensinar filosofia para pessoas surdas na educação básica, sobretudo, no ensino médio. Dado isso, a presente sessão tem como objeto de análise os desafios apresentados por professores (que lecionam ou não filosofia).

Na investigação empreendida anseia-se por um pequeno compêndio de argumentos e inquietudes apresentadas pelos colegas professores-filósofos. Dessa forma, podendo servir enquanto um retrato sólido e significativo das problemáticas encontradas em comum por diferentes investigadores da área.

Não é segredo que a Filosofia é preterida no currículo do ensino médio. Depois de décadas afastada das escolas, banida pela Ditadura Militar (1964-1985), voltou a ser componente curricular apenas em 2008. Todavia, esse avanço não garantiu um estatuto de prioridade para a Filosofia, que normalmente conta com uma hora/aula semanal por turma, apenas no ensino médio.

Muitas das investigações que serviram de referência para construção deste trabalho foram produzidas na última década, portanto, foram atravessadas pelos debates sobre a proposta do Novo Ensino Médio (NEM). Embora o NEM ainda esteja em vigência, suas determinações seguem sendo reformuladas e no último ano a Formação Geral Básica (FGB) voltou a ser contemplada com uma carga horária que garantisse uma aula de Filosofia semanal. Por questões metodológicas e em razão de seu novo estatuto de estabilidade da Filosofia nos currículos nacionais, no presente manuscrito, não serão empreendidas discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular, sobre o Novo Ensino Médio ou mesmo sobre a carga horária dedicada ao componente curricular Filosofia nas escolas do país, muito embora saibamos da importância dessa questão ser discutida, assim como o fizeram.

As investigações sobre educação inclusiva oriundas dos professores-filósofos costumam ser bastante contundentes e apresentam profundas reflexões sobre a temática, valorizando constantemente a alteridade e a necessidade de tomarmos medidas capazes de reparar os danos causados pela história da humanidade, marcada pela exclusão e apagamento de diversos grupos sociais ao longo dos séculos, conforme pode-se conferir abaixo:

o outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a ficar fora e ficar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante como para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente". (Skliar *apud* Garcia; Rodrigues, 2022, p. 144).

A verdade é que muitas das violências que acometem grupos subalternizados têm por trás de si o peso de um grande pensador, como teria sido Aristóteles (384-322 a.C). Responsável pela difusão da crença de que as pessoas surdas não podiam expressar nenhuma palavra e que, para atingir a consciência humana, a fala e a audição eram o canal mais importante para o aprendizado. (Guarinello *apud* Garcia e Rodrigues, 2022, p. 147). Esse tipo de ideia foi extremamente fértil para a exclusão de pessoas surdas de diversos círculos sociais, afinal, não tinham o mesmo estatuto de "animal racional" que pessoas ouvintes, e para o florescimento do Oralismo séculos mais tarde.

Em alusão a Sacks, poderíamos dizer

A condição sub-humana dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçado pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam se falar ('no princípio era o verbo') (*apud* Garcia, 2022, p. 36).

Dessa maneira, é possível compreender que os argumentos para a exclusão de pessoas surdas de todos os espaços de poder vinham dos mais diversos locais: por um lado, dos baluartes da razão pura, por outro dos escribas e profetas do Deus cristão.

E é justamente partindo dessa primazia da língua oral que surge o debate sobre a possibilidade de tradução de conceitos entre línguas orais e línguas de sinais. Há mais de uma década já vem sendo discutida a questão da tradução de conceitos filosóficos da língua portuguesa (uma língua oral) para a Libras ou duas línguas de sinais. Abaixo temos listadas duas experiências diferentes tanto em momento histórico, quanto em país de origem, mas ambas se aproximam em suas conclusões problemáticas.

O principal problema é o da tradução na disciplina de Filosofia em contexto de surdez. Em primeiro lugar, esse problema prende-se com a tradutibilidade dos conceitos filosóficos, problema geral para todas as línguas, devido à especificidade desses conceitos. Em segundo lugar, neste caso, estamos perante duas línguas de modalidades diferentes e, além disso, verifica-se a não existência de léxico *standard* em LGP (*Língua Portuguesa de Gestos*) para alguns conceitos filosóficos. (Correia *et al apud* Modesto, 2020, p. 93), grifos nossos.

As autoras pontuam que a língua de sinais é fruto de uma cosmovisão e de uma cultura peculiar à comunidade surda, mas, ainda assim, presumem um "privilegio" (ainda que sem apontar razões suficientes para tal) das línguas em sua modalidade oral em relação às línguas em sua modalidade visual.

Embora, em seu texto, Barbosa, Medeiros e Ribeiro caracterizem a cultura surda enquanto um elemento essencial na constituição de subjetividades e façam apontamentos sobre a imprescindibilidade de desenvolver uma educação inclusiva, ainda apresentam uma visão deturpada e essencialista sobre a Libras. Os autores defendem que as línguas de sinais não são capazes do nível de abstração peculiar à filosofia, por conta da inexistência de sinais diretamente correlacionados a conceitos filosóficos. Nas palavras dos autores: "tampouco há sinais em LIBRAS suficientes para comportar a complexidade dos estudos filosóficos, o que repercute diretamente na qualidade da educação dos alunos" (2018, p. 553).

O argumento apresentado acima ignora uma questão essencial: nenhuma língua oral



continha em si palavras que traduziriam os conceitos filosóficos antes da tradução ter sido feita pela primeira vez. *Zeitgeist* não era ‘espírito do tempo’ até que se convencionou que essas palavras representariam, em língua portuguesa, o conceito de *Zeitgeist*. Não havia palavra para *απειρων* em língua portuguesa até que se convencionou um termo, “apeiron (infinito)” para fazer referência ao conceito em grego. O mesmo fenômeno se reproduz em diversos outros casos, até mesmo quando falamos de palavras do cotidiano, não de “conceitos filosóficos abstratos”.

Em português, podemos não ter uma palavra única para “saudades” em inglês, mas os falantes de inglês podem descrever o sentimento com frases como “*a feeling of longing*” ou “nostalgia”. Afinal, a diversidade linguística é um reflexo da mesma diversidade cultural que o artigo supõe defender, enquanto diversidade cognitiva humana. Cada língua, seja oral ou de sinais, tem suas próprias estratégias para expressar ideias, e isso não a torna inferior, apenas diferente (Correia et al, 2014, p. 31).

Dentro do campo da filosofia, ainda há ecos do debate sobre o que qualifica uma pessoa como surda ou como deficiente auditiva; mas tomaremos como base a definição de Garcia (2022): surdas são aquelas pessoas que além de terem algum grau de perda auditiva, utilizam a língua de sinais e identificam-se com um determinado conjunto de elementos culturais pertencentes a um grupo. Haja vista que são menores os casos em que uma pessoa com deficiência auditiva rejeite a língua de sinais, não tenha contato com ela ou outras pessoas da comunidade ao longo da vida. Cada ‘Deficiente Auditivo’ (D. A.) vai ter uma experiência muito mais “artesanal” da aquisição da língua (experiências mais distintas entre si e, normalmente, quando entram em contato com a cultura surda muitas vezes acabam assumindo uma identidade Surda).

Não se encontra extensa bibliografia que aponte dificuldades específicas da filosofia em relação ao trabalho com adolescentes surdos na escola; mas a exploração de Dorziat (2017) delinea um cenário muito peculiar aos professores dos mais diversos componentes presentes no currículo dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Especificamente, Dorziat investiga as 3ª, 4ª, 6ª e 7ª séries - em sua análise são pontuados diversos fatores: memorial socioeconômico e formativo dos estudantes; perfil profissional dos professores e elaboração de relatos do que foi observado durante as aulas e relatos das dificuldades destacadas pelos professores no trato específico com os estudantes surdos são os elementos que se destacam. Por hora, nos ateremos apenas aos últimos desta lista, conforme se enumera abaixo.

- A maioria desses professores deixa transparecer certa insatisfação face a esse novo processo. Essa insatisfação surge, principalmente, devido à falta de capacitação específica, o que é necessário para possibilitá-los incluir os alunos surdos de maneira eficaz [...] Esse é, sem dúvida, passo importante para manter um processo de ensino-aprendizagem que supra as necessidades educativas especiais de todos os alunos, como reza a proposta da inclusão, mas não o único.
- [...] abordaram como dificuldade o fato de ser o seu primeiro contato com surdos e, conseqüentemente, terem pouca experiência ou nenhuma, não sendo capazes de se comunicar normalmente com esses alunos por não saberem Libras.
- [...] disseram sentir-se incomodados, envergonhados, não conseguindo atuar normalmente na presença do intérprete.
- [...] dificuldade de desenvolver uma metodologia de ensino em que alunos (ouvintes e surdos) sejam atendidos e não aconteça [...] o fato de o professor ensinar primeiro aos ouvintes depois aos surdos. (Dorziat, 2017, p. 52-53)

Não surpreende o fato de que os professores se sentem incomodados com determinado nível de inabilidade para o trato com os seus estudantes surdos; bem como o anseio por realizar uma educação responsável e realmente inclusiva. Todavia, os desafios para a implementação dessa educação vão para muito além das políticas públicas somente; faz-se necessário um comprometimento existencial, político, filosófico e pedagógico com essas medidas (Skliar apud Dorziat, 2017; Gallo apud Rodrigues, 2022).

Os professores relatam déficit formativo, insuficiência do número de intérpretes e desconforto em lecionar na presença deles e inexperiência, mas nos salta aos olhos uma afirmação comum: os professores apontam que seus intérpretes muitas das vezes não têm sido capazes de traduzir o conteúdo das aulas por não compreenderem a explicação ou por desconhecerem sinais em Libras para traduzir determinados conceitos (Dorziat, 2017, p. 54). Essa postura demonstra o mesmo debate apresentado acima - o de primazia da língua oral em detrimento da língua de sinais.

Em especial, esse argumento pode ser amplamente replicado à área da Filosofia, que se caracteriza pelo uso ostensivo de palavras pomposas, complexas e rebuscadas, muitas das quais foram neologismos ou são aportuguesamentos de termos estrangeiros. Todavia, surpreende o fato de professores de quaisquer áreas do conhecimento não conseguirem fazer um exercício de sinonímia ou mesmo de transposição didática, para possibilitar a compreensão de seu alunado e/ou de seu intérprete sobre alguma ideia específica. Não parece absurdo dizer que podemos estar falando aqui de um exercício de eximir-se da culpa, responsabilizando o outro, um 'mediador da comunicação', pela nossa inabilidade de construir linhas de raciocínio inteligíveis ou aulas suficientemente atrativas para os estudantes surdos. Ou ainda um retrato individualizado de que "a escola não só continua valorizando a percepção oral auditiva, como também continua construindo discursos de fracasso a partir do outro" (Dorziat, 2017, p. 41).

Ainda quanto à questão da traduzibilidade uma questão nos parece anterior. Para que ocorra uma tradução, é necessário que nosso interlocutor tenha domínio da língua para a qual o discurso será traduzido; fato que algumas vezes não ocorre com os estudantes surdos do ensino médio, que podem não ser fluentes na Libras - bem como não ter domínio do Português.

Muitos surdos são aprovados ao longo dos anos sem ter boa compreensão dos conteúdos, isso porque não houve intérprete para ele ou ele mesmo não compreende bem Libras para se desenvolver no ensino. Mas a maioria dos Surdos que chega no Ensino Médio tem domínio médio a pleno de Libras. (Rezende; Horn; Mendes, 2022, p. 63).

É justamente na contramão disso que surgem as propostas de elaboração de material didático, num exercício de construção de vias para a aprendizagem dos alunos surdos. Um dos artigos analisados visa especificamente a produção de materiais didáticos adaptados para o ensino de Filosofia voltado especificamente para pessoas surdas, uma iniciativa que demarca compromisso com o fazer docente enquanto exercício público de uma política inclusiva. Ao apontar para um recurso que é adaptado enquanto alternativa é nítido o esforço de criar algo que potencialize a aprendizagem ou, em determinados casos, seja sua condição de possibilidade. Os saltos qualitativos nos níveis de compreensão demonstrados pelos alunos endossam essa perspectiva enquanto um avanço importante e uma direção de caminho para o qual poderíamos nos endereçar (Gomes; Silva; Valentim, 2024, p.11).

Numa linha próxima, Garcia (2022, p. 49) propõe o uso de mapas conceituais enquanto mecanismo garantidor de uma aprendizagem significativa dada a capacidade desse processo de retirar o foco da aprendizagem do professor (num processo passivo de aprendizagem) para um outro em que o estudante assume o protagonismo. Essa aprendizagem significativa,



gerada pela capacidade de conexão com conceitos existentes no intelecto do estudante, é um território bastante propenso ao desenvolvimento das habilidades necessárias à criação de conceitos, conforme sugere Gallo (2012). E, embora reconheçamos o sucesso da intervenção realizada pela pesquisadora em sua dissertação e consideremos uma experiência de aprendizagem primorosa, é mister salientar que não se trata de uma metodologia voltada especificamente às pessoas surdas, mas que pode ser utilizada como um recurso extremamente útil para todos os estudantes de qualquer turma.

Diante das investigações listadas acima é possível apontar que a razão de seus objetos de estudo serem compartilhados não é o acaso, mas um certo nível de descontentamento com os modos com que vêm ocorrendo o ensino de filosofia para pessoas surdas. Diante das argumentações empreendidas pelos pesquisadores oriundos da Filosofia supracitados é possível listar uma série de preocupações com questões de ordem prática ou metodológica que atravessam o ensino de Filosofia: o despreparo de muitos professores para o trato com estudantes surdos e a busca por alternativas práticas para solucionar esse problema são as que mais se destacam. Enquanto isso, questões tão importantes quanto, senão mais essenciais são deixadas de fora: estudantes, sejam surdos ou ouvintes, com aquisição tardia da língua tem o seu desempenho acadêmico profundamente abalado por conta disso; estudantes, surdos ou ouvintes, que pouco socializam com seus colegas tendem a se sentir deslocados. Justamente por compartilharmos dessa sensação, é que buscamos outros referenciais, para além do que é específico do vocabulário filosófico, para nos guiar no processo de produção de uma educação que seja acessível para todos os discentes.

Uma proposta alternativa de análise

Nos parece que escapa do olhar apresentado pelos pensadores acima uma variável essencial. Não por razões que descreditem seu trabalho ou seriedade de suas pesquisas, mas pelo fato de estarmos todos nós, ouvintes, impregnados com uma visão ensimesmada – focada na própria forma de compreendermos o mundo – o ouvintismo (Sousa, Oliveira, 2016). Fica evidente em si mesmo que todo esforço para adaptar uma metodologia ou manifestação de desconforto com os resultados dos processos de ensino-aprendizagem são retratos de uma postura docente que almeja a aprendizagem e o desenvolvimento de processos educativos cada vez mais significativos.

Todavia, muitas das vezes ao realizar uma investigação deixamos de colocar em pauta uma ou mais variáveis. No tocante à relação entre ensino de Filosofia e pessoas surdas, não parece ter sido diferente a massiva maioria dos trabalhos empreendidos sobre o tema parecerem ser esforços hercúleos para fundamentar as razões pelas quais o processo de ensino-aprendizagem é particularmente difícil nesses casos ou elaborações de alternativas pedagógicas, que costumeiramente, não fogem do que já é um recurso didático comum e amplamente utilizado – não só na Filosofia, como em diversos outros componentes curriculares do Ensino Médio. Nesse caso, tratamos propriamente dos mapas mentais.

Muitas vezes a filosofia parece surgir como a exposição de uma espécie de compêndio de proposições clássicas sobre as quais se deve questionar e refletir. Nós, todavia, consideramos próprio da atividade filosófica investigar e apresentar alternativas para a interpretação do mundo de maneiras mais coerentes, completas e adequadas à materialidade desse mesmo mundo. É o tipo de compreensão que não é original, não é particularmente revolucionária, mas é o grande desafio que se encontra no horizonte de toda tradição filosófica ocidental

não há discurso que mereça ser chamado de filosófico, se está separado da vida filosófica; esta também não existirá se não estiver estreitamente ligada ao discurso filosófico



A par disso, nos propomos a pleitear um afastamento do ouvintismo presente na educação de pessoas surdas, se o ouvintismo é o tipo de prática que pressupõe uma série de representações ouvintes sobre os corpos e vivências surdas, obrigando-os a adaptarem-se às demandas estabelecidas pelos próprios ouvintes, percebendo-se e narrando-se como se fossem ouvintes (Skliar *apud* Sousa; Oliveira, 2016). Essa é uma perspectiva de opressão, de apagamento e de colonização dos modos de ser. O chamado ouvintismo reflete uma prática reproduzida pelos mais “bem-intencionados” partidários da educação de surdos. Não seria diferente com o ensino de Filosofia, que ainda reflete o cenário apresentado pelas condições materiais nas quais é gerado. Materialmente, temos professores-filósofos formados num mundo onde o ouvintismo é lugar comum. Portanto, é necessário o esforço consciente de ir contra a corrente.

Essa alteração de perspectiva é embebida de uma série de mudanças: filosóficas, de postura política, cultural, social e educacional (Sousa; Oliveira, 2016). Portanto, para pensar a educação de pessoas surdas é necessário, dentre outras coisas, dedicar tempo a compreender quais os papéis desempenhados pela escola.

A escola é o lugar onde a pessoa pode adquirir os conhecimentos de mundo ao mesmo tempo em que favorece a identificação com seu grupo cultural, principalmente se ela não tem essa mesma possibilidade no ambiente familiar, como é o caso das crianças surdas devido à maioria delas serem filhas de pais ouvintes. Assim, a educação bilíngue para o surdo representa questões políticas, sociais e culturais. Infelizmente falta ainda a consistência política para entender a educação dos surdos como uma prática de direitos humanos. (Sousa; Oliveira, 2016, p. 4).

O bilinguismo tem se demonstrado imprescindível na escola, mas ainda há muito para se percorrer no caminho para uma educação devidamente inclusiva e popular. O oralismo, por sua vez, vigorou até a década de 1970, quando fica demonstrado que as línguas de sinais têm a mesma complexidade e características que uma língua oral; mas dotadas de suas particularidades, como o fato de serem línguas espaço-visuais (Brito, 1993).

O problema do ouvintismo é ainda mais profundo, podemos compreendê-lo como uma manifestação colonial, na medida em que passa a ser um artifício utilizado para definir quais e como serão trabalhados os conteúdos presentes nos currículos. Estes, que privilegiam, invariavelmente, ouvintes - a ‘maioria’ passa a ter mais uma vez as ‘minorias’ se curvando diante delas. A sua educação é atravessada ainda pela imposição de barreiras voltadas à aquisição e desenvolvimento da língua para muitas pessoas. Isso gera dificuldades profundas.

Por um lado, ocorrem atrasos no desenvolvimento cognitivo, se comparado diretamente a pessoas (ouvintes ou surdas) que tenham adquirido e desenvolvido a linguagem (tendo oportunidade de adquirir uma língua) em idade adequada (Skliar *apud* Sousa; Oliveira, 2016). Afinal, em geral é justamente

a partir da aquisição de uma língua que a criança passa a construir a subjetividade, já que ela terá recursos para a inserção no processo dialógico de sua comunidade, seja na troca de ideias seja na troca de sentimentos, compreendendo e adquirindo novas concepções de mundo na relação com o outro (Sousa; Oliveira, 2016, p. 5)

O desenvolvimento da linguagem é imprescindível também num contexto social, conforme se pode atestar a seguir.

o conhecimento que a pessoa tem que a torna capaz de expressar-se através de uma língua, isto é, um sistema linguístico com determinadas regras altamente recursivo,



pois permite a produção de infinitas frases. A língua, portanto, é tratada enquanto sistema. Obviamente que estas definições são de ordem essencialmente linguísticas não captando a riqueza das interações sociais que transformam e determinam a expressão linguística. Assim, língua e linguagem podem ser compreendidas em dois diferentes níveis: (1) o nível biológico, enquanto parte da faculdade da linguagem humana e, (2) o nível social ao interferir na expressão humana final. No primeiro nível, discutem-se questões essenciais, como a aquisição da linguagem. Já no segundo nível, discutem-se aspectos relacionados com as representações discursivas e sociais permeadas por representações culturais (Quadros, 2003, p. 95).

Por outro, a não aquisição da língua limita radicalmente as possibilidades de contato com o mundo, afinal é a linguagem que media nosso contato com as comunidades e grupos dos quais fazemos parte - isso se agrava, sobretudo, quando falamos de pessoas surdas, que já se veem, não raramente, em situações de opressão e exclusão social regularmente. Justamente por enfrentarem diariamente situações de exclusão é que a comunidade surda se faz urgente; sua existência implica em fadar as pessoas surdas ao “não ser”, a não ter identidade própria, obrigando-as a se perceberem enquanto ouvintes - e falharem ao tentar se colocar enquanto um deles, assim como as máscaras brancas não escondem a pele negra (Fanon, 2008).

[...] De acordo com Skliar (2001) o termo “oprimido” significa um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o sujeito surdo está obrigado a olhar-se, e nesse narrar-se como se fosse ouvinte. O ouvintismo não respeita o indivíduo surdo na sua diferença linguística (*Apud* Sousa; Oliveira, 2016, p. 2).

Ou ainda poderíamos dizer que

A configuração do ser ouvinte pode começar sendo uma simples referência a uma hipotética normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição e, a partir desta, a toda uma sequência de traços de outra ordem discriminatória. Ser ouvinte é ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo, portanto, significa não falar - surdo-mudo - e não ser humano (Skliar *apud* Quadros, 2003, p. 90).

Em consonância a isso, nos deparamos com o modo com que nossas escolas lidavam com os estudantes surdos em suas políticas de inclusão/integração desses estudantes na rede pública de ensino no fim dos anos 1990, após Declaração de Salamanca - que legalmente garantiria educação de caráter equitativo para todas as pessoas.

Vários relatos de ex-alunos surdos integrados em escolas comuns denunciam a cultura do silêncio imposta a eles nessas escolas. Os alunos não sabiam como expressar suas angústias e ansiedades manifestando um sentimento de incapacidade e inferioridade de forma silenciosa (Sousa *apud* Quadros, 2003, p. 83).

Essa ‘incapacitação’ assimilada pelos estudantes surdos nada mais seria do que a garantia da permanência desse grupo social constituído enquanto minoria política, linguística e cultural no seu estatuto de minoria - não permitindo qualquer tipo de alteração substancial no modo de funcionamento da sociedade. Ainda que seja possível listar exemplos de sujeitos surdos que “prosperaram” dentro do ‘mundo ouvinte’, não se pode assimilar um discurso que tome exceções como regra. Afinal, são cotidianos os casos onde estudantes surdos apresentam dificuldades aparentemente incontornáveis mediante seus esforços em relação a determinadas questões em termos acadêmicos (Quadros, 2003, p. 85). Para muitos a meritocracia caberia bem enquanto contra-argumento para o insucesso de muitos sujeitos; mas é importante pontuar que essa tende a ser mais uma representação da cultura hegemônica apresentando maneiras subliminares de justificar sua dominação sobre outra.

A postura assumida por Quadros é categórica ao apresentar as possíveis consequências nefastas que o ouvintismo aplicado de maneira velada na escola pode trazer para cada pessoa surda em sua individualidade - descaracterizando-a enquanto sujeito surdo.

Se observa a submissão/opressão dos surdos ao processo educacional ouvinte nas propostas integracionistas. Inicia-se no condicionamento de todo o processo educacional ao ensino do português até a descaracterização completa do ser surdo. A pessoa surda enquanto parte da cultura surda é descoberta fora da escola (quando isso acontece). Assim, os alunos surdos são constantemente expostos ao fracasso tendo como causa a sua própria condição (não ouvir) e não as condições reproduzidas pelo sistema. A consequência dessa tentativa de homogeneização é o fracasso, não só acadêmico, mas na formação de pessoas com problemas sérios de ordem pessoal, social, cultural e política. Até a sanidade mental desses alunos é colocada em risco, uma vez que a formação da identidade é constituída com base em modelos completamente equivocados' (2003, p. 87).

Quadros (2003) pontua ainda que nenhuma pessoa - surda ou ouvinte - desenvolve-se isoladamente e, mais ainda, não se desenvolve de maneira neutra. Toda e qualquer pessoa é amplamente atravessada por ideologia. É dessa maneira que definimos como e para que nossas crianças são formadas; não podemos nos esquecer que a escola segue sendo um dos mais importantes aparelhos ideológicos do estado burguês.

Num nítido contraste de perspectivas, a materialidade da vida dos estudantes em escolas inclusivas os coloca em meio a uma curiosa dicotomia. Por um lado, os estudantes surdos são definidos simplesmente como aqueles que estão exercendo seus direitos civis de acesso à educação. Por outro lado, na sala de aula, são estes estudantes que necessitam de atendimento específico por serem surdos concretizando, portanto, a exclusão (Quadros, 2003, p. 102).

A par dessa caracterização de diversos processos pelos quais os ouvintes e o ouvintismo acabam por segregar e minorar os surdos, colocando-os em locais e situações de sub-humanidade, como a privação do acesso à língua, mais um reflexo da colonialidade em nosso cotidiano. Buscaremos na sessão seguinte apresentar possíveis alternativas dentro dos estudos sobre o ensino de Filosofia para constituir um caminho que siga a direção oposta. Não objetivamos apenas adicionar pessoas num determinado recinto e condicioná-las a reproduzir padrões de maneira irrefletida; mas instrumentalizar, através da Filosofia, cada sujeito para que este possa intervir no mundo de maneira crítica.

É possível uma educação filosófica inclusiva

A perspectiva que apresentamos para a prática do professor-filósofo, dado o que foi apresentado parte de um compromisso político de transformação da realidade, pedagógico de tentar garantir condições de aprendizagem para todo corpo discente e ético, por dedicar esforços para possibilitar que cada pessoa presente em sua sala de aula tenha sua individualidade, identidade e singularidade respeitada. Ou seja, não há alternativa para o desenvolvimento de um ensino de Filosofia para pessoas surdas que não seja pautado na valorização de suas identidades enquanto pessoas surdas.

Outrora, no início do século XIX, Simón Rodríguez (2016) pontuou algo semelhante quando apresentava a necessidade de uma educação bilíngue para educar as pessoas nascidas na América Latina. O pensador acreditava que não teríamos nossas identidades culturais devidamente respeitadas e orgânicas se assumirmos apenas a língua e o modo de vida dos colonizadores, por isso, seria preciso que nos voltássemos às línguas e aos modos de vida dos povos originários para constituir nossas identidades. O respeito e valorização das comunidades autóctones preservando língua e modo de vida demonstra que Rodríguez compreendia a



indissociabilidade existente entre o ser, o viver, o dizer e o pensar. É evidente que a proposta do autor não pode ser trazida como um paralelo perfeito, afinal tratava-se de uma questão que atravessava todo um continente, marcado pela exploração colonial e, agora, pelo ímpeto de construir identidades nacionais próprias e autônomas.

No que tange à comunidade surda, os matizes passam a ser um pouco diferentes. Não se fala em uma identidade a construir; mas de garantir espaço na escola (em especial, na aula de Filosofia) para algo que organicamente cria-se pelo convívio entre pessoas que compartilham uma língua, um sem-número de violências e apagamentos que lhes são peculiares e toda uma série de elementos culturais oriundos dessa comunidade.

Freire (2008) é incontornável no que concerne a pensar uma educação popular – e não falamos aqui apenas de classes populares e movimentos sociais, mas de alternativas de educação que se aproximem e partam das vivências dos grupos sociais subalternizados por diversas razões. Nesse caso, membros da comunidade surda têm sido subalternizados, de maneira específica, pelo ouvintismo, mas não podemos ignorar que existe uma série de outras opressões interseccionadas (Davis, 2016) (raça, gênero, classe social, orientação sexual) atuando sobre as pessoas surdas.

Acreditamos que a proposta de educação menor é um referencial interessante para se refletir sobre a urgência da responsabilização de si mesmo enquanto um sujeito, com o professor atuando diretamente na constituição de identidades.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistências às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO apud GARCIA; RODRIGUES, 2022, p. 141).

O debate sobre qual educação nos propomos a ofertar, de portas fechadas, na sala, ocorre - e suas modificações devem surgir justamente dessas microfissuras, dos espaços mínimos onde ainda nos resta o direito de expressar, por nossas atitudes, aquilo em que acreditamos: a possibilidade de um mundo no qual todas as pessoas tenham direito e espaço para formarem-se de acordo com suas necessidades educacionais e culturais específicas.

De maneira concomitante, Dermeval Saviani (2021) ao propor sua Pedagogia Histórico-crítica defende a necessidade incontornável de sensibilizar o estudante do valor de cada conteúdo, encaminhando-o para processos de investigação que levem para uma resolução dos problemas apresentados. Isso não pode ocorrer se os conteúdos propostos não disserem, em nada, respeito à vida desses estudantes. No caso dos surdos, questões que atravessam a comunidade surda precisam ser pautadas, do contrário o currículo passa a ser um amontoado de conteúdos sem sentido.

Portanto, o estudante que tem uma deficiência seja qual for, nesse caso especificamente a surdez, precisa de metodologias que o ajudem a se desenvolver, relacionando os conteúdos de alfabetização e ensino, de maneira diferenciada dos ouvintes, como por exemplo, utilizar no currículo questões de ordem social, política e cultural, pertencentes à comunidade surda, pois com isso, seria trabalhado não só os pré-requisitos das disciplinas como português, matemática, filosofia, história, entre outras, como também seriam apresentadas informações que tem a ver com a realidade vivida pelo surdo no seu cotidiano. (GARCIA; RODRIGUES, 2022, p. 151).

Ainda que haja um pretenso comum acordo em relação ao aceite da pedagogia histórico-crítica como horizonte de trabalho - existem barreiras de diversas naturezas que seguem se mantendo, sobretudo no que diz respeito às escolhas didáticas e metodológicas.

A priorização de textos longos em língua portuguesa e não rara exigência de respostas

manuscritas sobre indagações ou questões em provas ou atividades avaliativas é, novamente, um tipo de manutenção de prática dominadora e excludente por parte do professor, que ignora o fato de o estudante surdo ter a língua portuguesa enquanto segunda língua (L2); bem como o fato de que a gramática da Libras e do português são bastante diferentes. A utilização ostensiva desse tipo de recurso não apenas aparece como elemento que dificulta o processo de aprendizagem para o estudante, mas também como um limitador do seu contato com a temática, afinal, volta a existir uma barreira linguística e de interpretação de mundo (Rezende; Horn; Mendes, 2022, p. 59).

É importante também ressaltar que as dificuldades com o componente sistêmico podem ser enfrentadas mais naturalmente quando os aprendizes são apresentados a textos escritos que tratam de conhecimento do mundo com o qual eles já estão familiarizados. A verdade é que o aprender se torna uma tarefa quase intransponível quando o aprendiz tem que enfrentar problemas de vocabulário, morfologia e sintaxe em um texto sobre um assunto que ele desconheça. Não podemos esquecer, no entanto, que o conhecimento de mundo pode variar de pessoa para pessoa e que, portanto, muitas vezes, este componente também terá que ser organizado, explorado, suprido, construído em sala de aula através de um processo de negociação na primeira língua dos estudantes. (Freire apud Rezende; Horn; Mendes, 2022, p. 60)

E, ainda que se tenha apontado anteriormente que alguns dos estudantes surdos possam não ter domínio da língua de sinais, não dá direito ao professor de, a bel prazer, adaptar o currículo, simplificando-o, para que o estudante surdo “possa acompanhar”, mas essas adaptações devem ocorrer na medida em que torne possível correlacionar os conteúdos às suas vivências na comunidade surda.

Portanto, a incompreensão ou a ausência de conhecimentos sobre a cultura surda e o papel da língua para a aprendizagem colabora para se produzir, como descreve Silva (2016), uma adaptação curricular insuficiente, desconsiderando a competência para a formação desses estudantes no processo educativo. [...] Na prática, constato que os conteúdos ensinados aos Surdos são diferentes dos conteúdos das turmas de ouvintes, pois passam por uma simplificação. A escola é igual, o currículo é igual, mas o ensino para Surdos é diferente, com conteúdos menos aprofundados. (Silva apud Rezende; Horn; Mendes, 2022, p. 6).

Esse tipo de prática arbitrária mantém vivo o apagamento das pessoas surdas dos espaços de poder - perpetuando exclusão, preconceito e discriminação, afinal, se as pessoas surdas não recebem formação com o mesmo nível de profundidade na escola em nenhuma das fases da educação básica, como terão acesso a vagas no mercado de trabalho? Como acessarão capital cultural? Como poderão ocupar espaços até então não ocupados? Ignorar esses questionamentos é, novamente, minimizar suas existências enquanto pessoas (Gandra, 2019).

Notadamente pessoas que desde o berço são expostas a grandes volumes de capital cultural despontam com mais facilidade em diversos aspectos, e claro que aqui não ignoramos as relações de Classe, todavia, fogem de nosso escopo. Pessoas Surdas, conforme supracitado, não raro são privadas de uma série de produções culturais, comprometendo a vastidão e profundidade de seu repertório de referências. De modo a comprometer seu desenvolvimento em termos acadêmicos. (Modesto, 2020, p. 92)

Ainda quanto ao tratamento que recebem em sala de aula durante a educação básica, as dificuldades impostas aos estudantes surdos são patentes na questão avaliativa; ainda que os documentos oficiais e normativas indiquem determinado tipo de abordagem que atendam às suas necessidades educacionais específicas, os relatos apresentados na primeira sessão deste manuscrito apontam para um caminho completamente avesso: o de paralisia (ou titu-



beio) diante da presença de estudantes surdos, levando boa parte dos docentes a reproduzir práticas didáticas, pedagógicas e avaliativas enraizadas na educação tradicional. Isso fica particularmente nítido no tocante ao uso da língua em sua modalidade escrita como elemento fundamental de análise de aprendizagem discente.

Não se instiga o aluno a manipular a língua enquanto instrumento de saber-poder das relações sociais. Como a educação de surdos prioriza da mesma forma o ensino da escrita utilizando todas as propostas de ensino do português da educação regular, obviamente o fracasso também é observado. Agrava-se o fracasso dos alunos surdos, tendo em vista que essa escrita nem sequer relaciona-se com a língua de sinais, mas sim com uma língua que a ele é totalmente estranha (situação comumente observada especialmente em classes regulares de ensino) (Quadros, 2003, p. 96).

Nesta perspectiva é que as experiências apresentadas por Gomes; Silva e Valentim (2024) e Garcia (2022) despontam como alternativas relevantes: a primeira propõe vivenciar experiências de aprendizagem desde a sua própria língua; a segunda propõe uma forma de expressão alternativa, que minimize o uso da língua portuguesa em sua modalidade escrita (embora ainda o faça) enquanto devolutiva dos estudantes como forma de demonstrar sua aprendizagem para os conteúdos discutidos em sala de aula. Bem como faz-se necessário o incremento da prática pedagógica, o professor não pode eximir-se de selecionar diferentes gêneros textuais, imagens, jogos (sempre que possível) e demais recursos que potencializam a imersão de seus estudantes nas discussões trabalhadas em vias de conseguir lograr êxito em sua atividade por excelência: ensinar.

É preciso ousar, ser mais inventivo, não ter medo de experienciar uma novidade radical (Rodríguez, 2016): (Durán; Kohan, 2018) no sentido educativo. É indispensável considerar a possibilidade de reorganização do currículo desde uma perspectiva visual-espacial — afinal, este é o modo de expressão e compreensão de mundo das pessoas que têm línguas de sinais como primeira língua, os surdos. Enquanto as escolhas que fazemos ainda se prenderem ao *status quo*, que não partamos para a exploração do impensado (Silva, 2020), a escola ainda não estará apta a possibilitar inclusão.

Inverter a lógica (pontuando um currículo espacial-visual) é propriamente reconhecer a diferença e fazer dela a base de todas as interações sociais que atravessaram o processo educativo formal - haja vista que cada modalidade de língua escolhida como prioritária implica em determinar 'óculos' específicos para que possamos perceber o mundo, bem como a forma com que nos colocamos nele.

A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo. Os discursos em uma determinada língua serão organizados e, também, determinados pela língua utilizada como a língua de instrução. Ao expressar um pensamento em língua de sinais, o discurso utilizado na língua de sinais utiliza uma dimensão visual que não é captada por uma língua oral-auditiva, e, da mesma forma, o oposto é verdadeiro. Além desse nível de representação linguística, os discursos vão expressar relações de poder. Ao optar-se em manter a língua portuguesa como a língua referencial da educação de surdos, já se tem indício das intenções perpassadas em função dos efeitos sociais que se observam (Quadros, 2003, p. 99).

É mister salientar que isso não significaria nem o apagamento das perspectivas mais tradicionais de pensar a filosofia ou do filosofar do currículo nem a opção por uma proposta de educação ágrafa, mas de pensar uma Filosofia que seja possível de ser compreendida e apreendida por todas as pessoas que tenham contato com ela. Se a aquisição do português por pessoas surdas é limitada, não faz sentido utilizar esta língua como santo graal e fazer com que essas pessoas precisem se esforçar de maneira hercúlea para assimilar conceitos de maneira rasteira quando é possível adaptar, aproximar ou traduzir seus conceitos, teses e

debates à sua realidade. O papel da Filosofia, cremos, é potencializar o encontro surdo-surdo, um elemento essencial para a construção da identidade surda. Nas palavras de Perlin, esse encontro é a abertura de um baú que guarda os adornos que faltam ao personagem. (apud Quadros, 2003, p. 89), é o que o caracteriza, que o faz ser aquilo que é.

Isso não é, em nada, um exercício diferente do feito por Rodríguez (2016) quando propunha uma Filosofia que ousasse pensar em Quéchua; afinal, seria essa a língua do povo que habitava aquela região, seria essa a língua capaz de expressar de maneira imediata suas inquietudes, anseios e questionamentos. O grande desafio da Filosofia talvez seja exercitá-la em nossa língua-mãe, sobretudo num contexto de diversidade linguística.

Considerações finais

Quando falamos da aula de Filosofia como um espaço formativo, é preciso observar que nosso trabalho vai além de uma simples apresentação de um panorama histórico e de argumentos e querelas sequenciais no curso do conhecimento humano. Na escola, é específico da Filosofia duas facetas, que se retroalimentam, a instrumentalização desse tipo de conhecimento, capacitando o corpo discente a perceber os problemas que atravessam sua vida como filosóficos e, propriamente dita, a viabilização do amalgamento entre filosofia e vida, apontando para determinado nível de simbiose entre o pensar da Filosofia e o Ser no mundo. A elaboração de Materiais didáticos vem como recurso para intermediar essa assimilação, não como fim em si mesmo.

É evidente que não assumimos essa perspectiva desde um olhar institucionalizado, a partir de normativas impostas horizontalmente nos obrigando a pautar a inclusão como elemento essencial do fazer docente, nas novas escolas que recebem pessoas com as mais diferentes historicidades, constituições culturais e linguísticas. Mas almejamos a efetivação de uma educação menor, que se propõe à inventividade, aspira ao novo, intenciona encontrar fissuras e utilizá-las como elementos para que inspirem libertação de crenças e estruturas limitantes como a colonialidade e o oralismo, que nos atravessam de maneira ostensiva.

Quanto às relações entre o ensino de Filosofia e as pessoas surdas, não há alternativas senão construir pontes, correlacionando o currículo do componente curricular e as demandas, anseios e vivências da comunidade surda, viabilizando o acesso a capital cultural e garantir que os estudantes (surdos e ouvintes) se sintam permitidos a questionar a realidade que os atravessa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fábio Ferreira de. Pierre Hadot e os exercícios espirituais: a filosofia entre a ação e o discurso. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 23, n. 32, p. 99-111, maio 2011. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/1750>>. Acesso em: 1 mar. 2025.

BARBOSA, Alexsandra dos Santos. MEDEIROS, Jarles Lopes de. RIBEIRO, Rosa Maria Barros. **Ensino de filosofia e os desafios educacionais do aluno surdo**. In: XVII Congresso de História da Educação do Ceará, Fortaleza. Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará, V.1, Salute, p. 552 - 565, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51817/1/2018_eve_asbarbosa.pdf. Acesso em: 1 jan. 2025.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993

CORREIA, Fátima Sá et al. Com as mãos se faz o Ser: Aprender/ensinar Filosofia em contexto de surdez. **Educação, Sociedade & Culturas**, [s. l.], ano 2014, ed. 42, p. 27-41, jul. 2020. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/77918/2/97462.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2025.

DORZIAT, Ana. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? In: DORZIAT, Ana. **Estudos Surdos: Diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 19-60.

DURÁN, Maximiliano Lionel; KOHAN, Walter Omar. **Manifesto Por uma Escola Filosófica Popular**. Rio de Janeiro: Nefi Edições, 2018.



FANON, Frantz. **Peau noire, masques blancs** (Pele negra, máscaras brancas). Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 47 ed. 2008.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de Filosofia**: Uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2012.

GANDRA, Alana. **País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, diz estudo: Entre os que têm deficiência auditiva severa, 15% já nasceram surdos**. Rio de Janeiro: Agência Brasil, 13 out. 2019. Disponível em: <https://agencia-brasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo>. Acesso em: 4 mar. 2025

GARCIA, Danilma Medeiros Garcia, RODRIGUES, Valter Ferreira Rodrigues. Ensino de filosofia para surdos. **Trilhas Filosóficas**, v. 13, n. 2, p. 141-153, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/2607> . Acesso em: 9 mar. 2025.

GOMES, Jarbas Maurício; SILVA, Maria Gabriely Barros Vieira da; VALENTIM, Aysha Lobo. A produção de materiais didáticos para o ensino de filosofia para estudantes surdos. **Revista Foco**, v.17, n.9, p.01-20, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5977>. Acesso em: 9 mar. 2025.

MODESTO, Brennan Cavalcanti Maciel. Surdez e Filosofia: entre a coexistência e a simbiose na educação básica. **Anãnsi: Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 83-101, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/anansi/article/view/9083>. Acesso em: 12 mar. 2025.

REZENDE, Edson Teixeira de; HORN, Geraldo Balduino; MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. As condições de aprendizagem filosófica pelo estudante surdo no ensino médio **Revista Cactácea** - v.02, n.05, Julho de 2022 - IFSP: Campus Registro.

RODRÍGUEZ, Simón. **Inventamos ou erramos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 3, p. 170-176, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/47177>. Acesso em: 12 mar. 2025.

SILVA, Gildimar Guilherme da. **O impensado**: uma experiência filosófica sobre a escrita da vida. 2020. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 5, n. 9, p. 32-51, 2000. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 mar. 2025.

SOUSA, Wilma Pastor De Andrade; OLIVEIRA, Lindilene Maria de. **A pedagogia do oprimido e a prática do ouvintismo na história da educação de pessoas surdas**. Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/19994>>. Acesso em: 07 mar. 2025



APONTAMENTOS SOBRE A INTRODUÇÃO DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Notes about the introduction of Sociology, as a subject in High School, at the Instituto Nacional de Educação de Surdos



Marise Porto Gomes¹



Resumo

O presente artigo apresenta um breve contexto histórico do ensino da disciplina de Sociologia, desde o Ensino Secundário até o Ensino Médio. Propõe, também, discutir o movimento de permanência e ausência dessa disciplina nos currículos escolares. Na sequência, discorre sobre a introdução da Sociologia no Ensino Médio do Instituto Nacional de Educação de Surdos, demonstrando outros modos de construção do ensino da disciplina em diálogo com estudantes surdos através de práticas bilíngues.

Palavras-chave: Ensino de sociologia; Lei nº 11.684/08; Educação bilíngue de surdos

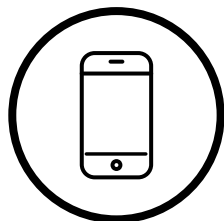
¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; marisep@ines.gov.br



Abstract

This article presents a brief, historical context of teaching Sociology, throughout the times, in High School. It also proposes a discussion about the variation between presence and absence of the subject in school curriculum. Later, the argument is about the introduction of the subject in High School at the Instituto Nacional de Educação Surdos, demonstrating other ways to build the teaching of the subject in dialogue with deaf students through bilingual practices.

Keywords: Teaching sociology; Law no. 11.684/08; Bilingual education deaf



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

<https://youtu.be/jjSwZBrZWcWY?si=rF1Y4PAwKvjZaISU>



Introdução

Esse texto objetiva apresentar o processo de construção do ensino de Sociologia no Ensino Médio do Instituto Nacional de Educação de Surdos. No entanto, antes disso, torna-se necessário, fazer uma leitura preliminar do percurso histórico do ensino da disciplina, desde o ensino secundário até o ensino médio. Destacaremos, também, o movimento, ao longo do tempo, da Sociologia como disciplina escolar, ora presente, ora ausente nos programas e currículos. É preciso ressaltar que não pretendemos aqui esgotar o assunto, uma vez que estamos diante de uma temática complexa, com inúmeras investigações produzidas e outras em processo.

Desenvolvimento

Neste ano de 2025, comemora-se 100 anos de aniversário do Decreto 16.782-A de 13 de janeiro de 1925, que instituiu a disciplina de Sociologia nos Cursos de ensino secundário. O ensino da Sociologia era ofertado aos estudantes do último ano que desejavam prosseguir os estudos, tornando-se “Bacharéis em Ciências e Letras”. Desse modo, o Ensino de Sociologia iniciou na escola e nos anos 1930, foi ampliado para as primeiras universidades, recém-inauguradas. Destaca-se o Colégio Pedro II - escola pública federal, localizada no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, como pioneiro no Ensino de Sociologia. Machado (1987) ratifica as informações anteriores, quando nos diz que a Sociologia estava presente no Colégio Pedro II (1925) e nas escolas normais de Pernambuco (1928), do Rio de Janeiro (1928) e de São Paulo (1933).

Vale lembrar que a Escola Normal, em torno do início do século XX, refletia as ideias do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, ponto central de uma revolução educacional e cultural, enfatizando uma formação humanística para os futuros professores. De acordo com Lemme (1984), o Manifesto foi um documento que traçava as diretrizes de uma nova política nacional de ensino - datado do ano de 1932. Sua divulgação ocorreu por meio da imprensa diária, não especializada. O documento dos educadores brasileiros expressou as necessidades e as demandas da sociedade brasileira em transformação. Entre os 25 signatários estavam outros educadores, cientistas e intelectuais, comprometidos com a modernização da educa-



ção, do ensino e da cultura. Podemos citar: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Roquete Pinto, Sampaio Dora, Almeida Júnior, Mario Casassanta, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Edgar Sussekund de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Cecília Meireles, entre outros.

Outro acontecimento que contribuiu significativamente para o fortalecimento do ensino da Sociologia foi a fundação da Universidade de São Paulo (USP), no ano de 1934. Takagi (2013) destaca que a USP se tornou um importante centro de produção de conhecimento na área da sociologia e ciências sociais. A criação do Curso de Ciências Sociais, com a participação de intelectuais como Florestan Fernandes, Roger Bastide, foi fundamental para o desenvolvimento da Sociologia e, conseqüentemente, para a expansão do seu ensino.

Após seguir traçando um breve itinerário do contexto envolvendo a disciplina e seu ensino, retornaremos à questão da permanência e ausência da Sociologia nos currículos escolares. Inicialmente, iremos discorrer sobre a periodização, segundo estudos de Moraes (2011). Vale ressaltar que a cronologia apresentada não está engessada, ela contribui para um panorama de toda a trajetória do Ensino de Sociologia situada em um movimento histórico.

No ano de 1822 os “Pareceres” de Rui Barbosa indicavam a inclusão da disciplina de Sociologia nos cursos preparatórios e superiores. No entanto, essa reforma não se concretizou. Entre 1890-1987, com a Reforma Benjamin Constant, torna-se uma disciplina obrigatória nos cursos preparatórios (6º e 7º anos do secundário). Mesmo assim, a obrigatoriedade não foi realizada. No período de 1925-1931, com a Reforma Rocha Vaz, a disciplina retornou a ser obrigatória. Os conteúdos passam a integrar as provas de acesso ao ensino superior. Com a Reforma Francisco Campos, que ocorreu em 1931, passou-se a enfatizar o caráter da obrigatoriedade da Sociologia. Em 1942 com a Reforma Capanema a disciplina foi excluída dos currículos, permanecendo até o início dos anos 60. Nesse período, a Sociologia estava presente nos currículos dos Cursos Normais, com a nomenclatura de Sociologia Educacional. Entre os anos de 1961-1971, com força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei nº 4.024/61, a Sociologia adquire caráter optativo, juntamente com outras inúmeras disciplinas. No período de 1971-1982, a disciplina apresentou dificuldade de ser incluída e se configurou como optativa nos currículos. Segundo Barbosa e Mendonça (2002), apud Moraes (2003), a disciplina de Sociologia estava envolta em preconceitos, se confundia Sociologia com socialismo. Era comum encontrar, nos currículos, a disciplina Organização Social Política Brasileira - OSPB, sendo substituído o seu caráter crítico dos modos de ensinar para um tom conservador de OSPB. Machado (1987) ratifica o debate anterior quando nos diz que no regime político brasileiro pós-64 não existia opção por uma sociologia crítica. Porém diversas escolas possuíam a disciplina no currículo e, para seu ensino, utilizavam Manuais que se alinhavam com o regime vigente.

Nos anos 80, em torno de 4 anos, após a exclusão da Sociologia, ela retorna ao currículo das escolas de 2º grau. Nessa época, o regime militar estava em vigor e a sociedade brasileira já experimentava o início da redemocratização. Junto a esse novo cenário, a legislação da educação brasileira passou por mudanças. Foi criada a Lei nº 7044/82 – tornando facultativo o 2º grau profissionalizante e ampliando a formação geral nessa etapa de ensino. E assim, com o passar dos anos, a Sociologia se fazia presente em grande parte dos currículos escolares dos estados brasileiros.

Por volta do ano de 1993, a Sociologia adquire legitimidade entre as demais disciplinas escolares. Abrem-se concursos para professores, constroem-se propostas curriculares e debatem-se experiências de formação de professores. Destaque para os estados do Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e São Paulo. Sendo que esse último passou por um período de reestruturação da rede pública de ensino, segundo Moraes (2011).

No ano de 1996 foi sancionada a LDB nº 9394/96, sendo que as disciplinas de Sociologia



e Filosofia se encontravam em uma situação imprecisa, sem definição das propostas para o ensino. No ano seguinte, tramitou, na Câmara dos Deputados, um projeto de lei que objetivava alterar o artigo 36 da Lei 9394/96, visando a obrigatoriedade das disciplinas. No entanto, tal projeto foi vetado pelo presidente em exercício. Talvez para justificar o veto - justificativa essa que recaiu sobre a oneração do Estado na contratação de professores e sobre a pouca oferta desses profissionais - foram elaborados alguns documentos oficiais. Esses documentos atribuíam um caráter interdisciplinar às duas disciplinas. Diante do movimento de permanência e exclusão da disciplina nos currículos escolares, era visível a mobilização crescente de grupos de profissionais da área em prol da legitimidade e retorno do Ensino da Sociologia. A partir da mobilização desses coletivos, a disciplina passou por períodos entre a inexistência e seu retorno gradual.

E então, o que podemos compreender a partir do movimento de exclusão e retorno da disciplina de Sociologia nos currículos escolares ao longo do tempo?

Concordamos com as argumentações de Moraes (2011), quando nos diz que a Sociologia carregava/carrega uma representação social em relação ao seu caráter ideológico, remete-se a uma disciplina que possui um debate voltado para compreensões críticas, um dos motivos da intermitência dos currículos. Para ratificar a ideia do caráter ideológico, o autor exemplifica que, em períodos autoritários, a Sociologia esteve presente nos currículos, alinhada ao contexto histórico da época. E como segundo ponto, o autor ressalta a fragilidade da disciplina. A falta de legitimidade entre as demais disciplinas dificulta sua força de pertencimento nos currículos. Destacamos, ainda, que a mobilização crescente de profissionais envolvidos com a área, vem ganhando força e vem contribuindo positivamente para a permanência definitiva da Sociologia nos currículos escolares. Temos clareza de que esse movimento é árduo, porém necessário para o debate das políticas educacionais.

Voltamos, então, ao ano de 2008. Foi nesse ano que a Lei nº 11684/2008 foi sancionada, alterando o artigo 36 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 - a LDB - e tornando obrigatória as disciplinas de Sociologia e Filosofia nas três séries do Ensino Médio.

Interrompemos nesse período o recorte de uma cronologia sobre o ensino da Sociologia, sua presença e ausência nos currículos escolares, uma vez que foi em resposta à Lei nº 11684/2008 que ocorreu a introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

1 Como tudo começou

Foi no ano letivo de 2011 que a disciplina Sociologia passou a integrar o currículo no Ensino Médio do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Conforme já mencionado, ao traçarmos um breve panorama histórico da disciplina ao longo dos anos, faltavam professores concursados quando da sua inclusão nos currículos. Diante da demanda imposta pela Lei nº 11684/2008, o Departamento de Ensino Básico do INES, convidou as professoras Marise Porto Gomes e Simone Conforto, ambas com formação na área, para assumirem a disciplina de Sociologia. As professoras foram transferidas dos setores de origem e passaram a integrar o Setor do Ensino Médio.

Apesar da formação de licenciatura em Ciências Sociais, estava distanciada dos debates acadêmicos do ensino da sociologia, porém carregava uma trajetória robusta na educação de surdos. Decidi então, buscar atualizações no ensino da Sociologia. Mesmo com inseguranças, acredito que naturais diante da novidade, resolvi abraçar esse novo desafio e seguir mais essa provocação suscitada pela docência. Inicialmente eu e a professora Simone Conforto nos dividimos entre as dez turmas do Ensino Médio e a turma do pré-vestibular. No ano seguinte, passei a assumir a disciplina com todo o ensino médio e o pré-vestibular, pois a professora Simone fora transferida de setor. (Gomes, 2023, p.35).



Os primeiros contatos com as turmas foram de inúmeros questionamentos. Estávamos diante de usuários fluentes em LIBRAS e não possuíamos a proficiência necessária para colaborar na construção de conhecimentos que a disciplina exigia. Freire (2002) nos socorreu, ao mencionar que é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser mudado (Freire, 2002, p.39).

E assim, seguimos com a nova empreitada. Logo, a professora e os estudantes foram construindo o processo comunicativo. Enquanto pacientemente os estudantes colaboravam com o uso da LIBRAS avançada, a professora ia apresentando conceitos, debates e reflexões próprios da Sociologia. Desse modo, fomos nos apropriando dos modos de ensinar que aprendemos com nossos estudantes surdos ao longo desses tempos de docência.

No processo de ensino da disciplina de Sociologia, como também nas demais disciplinas escolares no INES, existe outro ator participante do cotidiano escolar – o tradutor e intérprete de LIBRAS. Esse profissional juntamente com o professor possui o compromisso com a construção do conhecimento. Para que o conhecimento seja construído, se faz necessário que o professor dialogue com o profissional, com antecedência, sobre o planejamento da aula e suas ampliações.

Aos poucos, estudantes, professora e intérprete, estavam envolvidos em reflexões sobre as desigualdades sociais, preconceitos e discriminações, direitos humanos, identidades, culturas, situação dos surdos na sociedade brasileira, enfim, reflexões tão relevantes para a compreensão, fortalecimento e ação desse grupo invisibilizado socialmente.

No primeiro ano do ensino da Sociologia, o currículo oficial estava em fase de elaboração junto às chefias do Departamento de Educação Básica – DEBASI/ INES.

Nossas primeiras aulas objetivavam traçar o perfil da disciplina, ainda sem complexidade. Os estudantes não conheciam sequer a nova disciplina. O que é a Sociologia? O que ela estuda? Esses foram alguns dos questionamentos iniciais. No primeiro momento os estudantes relacionaram a Sociologia ao Serviço Social, pois os Assistentes Sociais fazem parte do quadro de servidores do Instituto. Quando necessários os alunos e seus familiares são atendidos por esses profissionais. Outro aspecto que destacamos em relação ao equívoco apresentado entre Sociologia e Serviço Social relacionava-se a LIBRAS. Os sinais de sociologia² e serviço social³ são parecidos. Para melhor explicar a diferença existente entre as duas áreas, foi utilizado como recurso didático a organização de duas colunas – sociologia e serviço social, traçando as diferenças entre ambas. No início, era comum alunos de outras turmas procurarem a professora para resolver problemas, confundindo a Sociologia com o Serviço Social. Essa compreensão foi sendo amadurecida a partir da vivência com a disciplina, no decorrer das temáticas trabalhadas e com os estudantes do ensino médio se apropriando da diferença entre as áreas, pontuando assim, para os demais colegas.

Um ano se passou na docência da disciplina...o currículo oficial nas elaborações finais ia sendo organizado sem participação coletiva dos atores envolvidos – professora, estudantes e intérpretes. No primeiro ano do ensino da Sociologia, foi percebida a necessidade de responder aos seguintes questionamentos dos estudantes todos decorrentes de um estranhamento da disciplina: “O que é a sociologia?”; “O que estuda a sociologia?”; “Qual sua importância?”. Elencamos, então, as seguintes temáticas, voltadas para a experiência do nosso estudante surdo: desigualdades sociais, preconceitos e discriminações, direitos humanos, identidades, culturas, situação dos surdos na sociedade brasileira. Essas temáticas foram debatidas em sala, levando em conta os níveis de conhecimento produzidos por cada série.

Intuitivamente estávamos praticando o currículo oculto? Moreira e Candau (2008, p.18), através de seus estudos nos mostram que o currículo oculto envolve predominantemente,

² Consultar <https://manuario.ines.gov.br/>

³ Consultar <https://www.singlibras.com/sinal-de-assistente-social-em-libras/>



No ano seguinte, o currículo oficial estava posto. Ele foi estruturado com base nos conceitos, conteúdos, habilidades e competências desejadas, conforme apresentado na (Fig.1). Quando falamos em currículo, nos referimos a uma trama que envolve relações sociais e diálogos, participações e respeito, reflexões, desenvolvimento de um ser crítico e participante do seu processo de construção do conhecimento. Nem sempre a construção desse processo coletivo acontece e nós, professores, acabamos por materializar o currículo.

6.3.3.15 - ENSINO MÉDIO - CURRÍCULO - SOCIOLOGIA		
2º ANO		
CONTEÚDOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
A Sociologia como ciência	O que é a Sociologia? A imaginação sociológica Pensamentos científicos e o senso comum Principais vertentes de análise das sociedades sociais O processo social do conhecimento A importância do pensamento social A metodologia e o conhecimento das ciências sociais Transformações sociais e imaginação da sociologia de Gilberto Freyre em <i>Casa Grande e Senhoria</i> Qual é uma sociedade humana? As várias formas de estratificação social de cultura A vida contemporânea de cultura Estratificação e estratificação cultural Diversidade e heterogeneidade cultural Comunidade e cultura no Brasil	- Diferenciar a abordagem sociológica da de outros fenômenos humanos e sociais, de outras formas elaboradas por outros campos do saber - Conhecer algumas formas de pesquisa sociológica e alguns instrumentos de análise utilizados pelas sociologias, como por exemplo: pesquisa de campo, pesquisa de fontes, análise de indicadores sociais (ex: estatísticas e outras tabelas e gráficos complexos) - Identificar questões humanas e sociais no espaço e no tempo - Reverberar a cultura como um conjunto de ideias que se processa, comunica e manifesta na interação social, constituindo normas ditadas de sua diversidade social - Considerar como a cultura se diferencia de normas, e como as são historicamente construídas - Identificar representações simbólicas e discursivas sobre a forma realidades sociais a partir da observação de exemplos presentes nas obras - Considerar e valorizar as diferentes mediações culturais de elites e segmentos sociais, sendo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio ético que pode inspirar e fortalecer, mas que em alguns casos pode gerar conflitos - Compreender a cultura e a educação de forma ampla, como elementos que permitem ao homem a produção consciente de novas formas de expressão cultural
Sociologia e Cultura		

	Cultura e cotidiano – as valores – a identidade – o espírito do sagrado Cultura na sociedade ge- meosa – indústria cultural – o mundo virtual Patrimônio cultural, Memória e identidade coletiva	• Conhecer uma visão crítica do indigenismo cultural e das temas de informação e comunicação de mídia. • Compreender a importância do papel da memória nos processos de construção da identidade cultural.
--	---	---

R.E. 2.º ANO	PRIMEIRO SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	DOCCORRAN
	CONTEÚTOS	2º ANO	HABILIDADES
	Trabalho e sociedade	Trabalho no contexto da sociedade	• Caracterizar o trabalho em diferentes tempos, espaços e em diferentes tipos de setores. • Reconhecer o contexto de surgimento do trabalho e suas condições de desenvolvimento. • Compreender a qualificação do trabalho dentro da sociedade capitalista e a expansão das atividades, o avanço tecnológico e o desenvolvimento econômico. • Compreender as transformações do mundo do trabalho e o novo perfil do trabalhador exigido pelas novas formas de organização do trabalho. • Reconhecer diferentes formas de organização do poder em diferentes tipos de sociedade e cultura. • Compreender a dimensão do poder diferenciando o do momento de produção.
	Cidadania e Política	• Trabalho e alienação - O Trabalho/O Trabalho • A legislação trabalhista no Brasil • Trabalho agrícola/ trabalho urbano • Desemprego estrutural • Trabalho informal (O Trabalho do Informal, do marginal, do ilegal etc. • As consequências da globalização no mercado e no mundo do trabalho	

que através da introdução dos livros didáticos nas escolas, uma organização de conteúdo foi sistematizada, contribuindo, assim, para nortear o professor no que ensinar, questionamento tão recorrente levantado por eles à época. É importante, ainda, destacar que observamos, no cotidiano da sala de aula do INES, um misto de aceitação e orgulho por parte dos estudantes surdos em relação à utilização dos livros didáticos de Sociologia. Os livros didáticos são produzidos em Língua Portuguesa. Diante da singularidade linguística dos estudantes surdos, eles não possuíam interesse pelo seu uso. Além disso, encontramos uma prática entre os professores regentes das diversas disciplinas de pouco utilizá-los, optando por produzirem apostilas e materiais próprios, voltados para a educação bilíngue de surdos.

A educação bilíngue, segundo definição da UNESCO (1954), conforme citado por Skliar (2000), é um direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua. Entretanto, é mais do que a prática de duas línguas, ela carrega consigo a garantia dos direitos linguísticos e sociais dos surdos. Podemos observar a amplitude do bilinguismo na citação a seguir.

A educação bilíngue constitui um ponto de partida para a discussão política sobre as questões de identidades surdas, relações de poder e conhecimento entre surdos e ouvintes, movimentos de resistência de surdos, ideologias dominantes, discursos hegemônicos, a função da escola, a articulação de políticas públicas etc. (Skliar, 2000, p.57)

Assim, Skliar (2000) chama atenção para a definição da educação bilíngue, destacando que o projeto bilíngue deverá se configurar para além de contemplar o uso das duas línguas (línguas de sinais e língua portuguesa na sua modalidade escrita), como normalmente se faz. Deverá também problematizar e buscar diálogos possíveis diante da questão cotidiana presente nas escolas: a língua dos ouvintes não é a língua dos surdos.

Vale apontar que a educação bilíngue na educação de surdos requer um olhar cuidadoso por parte dos professores. Devemos estar atentos em relação às diferenças de modalidade da língua portuguesa e da língua de sinais. Enquanto a língua portuguesa possui modalidade oral-auditiva e sua percepção se dá através da audição, a língua de sinais possui característica visuo-motora, sendo produzida a partir de elementos linguísticos das mãos, corpos e expressões faciais. Logo, a percepção da língua de sinais relaciona-se com a visualidade. É o que Skliar (2000) destacou anteriormente: a língua dos ouvintes não é a língua dos surdos. Essa é uma das questões linguísticas que emerge quando mencionamos anteriormente que nosso estudante surdo não possuía interesse no uso do livro didático, elaborado em língua portuguesa. Sendo assim, devemos compreender que a construção da aprendizagem da língua portuguesa com estudantes surdos não se aproxima aos modos de ensinar/ aprender próprios dos ouvintes.

Campello (2008), pesquisadora surda, no seu doutorado, investigou a visualidade da língua de sinais e seu estudo corrobora com o exposto acima:

Os surdos usam a língua de sinais brasileira envolvendo o corpo todo, no ato da comunicação. Sua comunicação é viso-gestual e produz inúmeras formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura visual.⁴ Muitos professores, familiares (principalmente, pais de filhos/as surdos) não entendem a língua de sinais brasileira sendo considerados, então como “estrangeiros” em relação à língua de sinais brasileira e a sua cultura visual. (Campello, 2008, p.91).

Após mencionarmos pontos que cruzam o cotidiano do Ensino da Sociologia no INES, o espaço bilíngue, em que circulam a língua portuguesa e a língua de sinais brasileira, a visualidade da LIBRAS, apresentaremos alguns exemplos do que foi construído na docência da

⁴ A cultura visual vem da experiência visual. (Perlin, 1999)

disciplina no contexto da educação bilíngue de surdos. Optamos por estudar a Sociologia do Cotidiano, talvez pelas vivências dos nossos estudantes e a busca por descobertas. Ainda assim, precisamos provocar um olhar crítico, como também, transformar o que parece cotidiano em exótico, que leva ao estranhamento dessa realidade aparentemente tão familiar, mas, na verdade, tão enigmática (Velho, 1988). Já elencamos o que ensinar, mas como fazer? Como colocar em prática? A seguir encontraremos exemplos de algumas estratégias de ensino aplicadas na educação de surdos e desenvolvidas no cotidiano das aulas de Sociologia.

Nas turmas de 1ª série do Ensino Médio, era assegurado um tempo de aula de 50 minutos, para Sociologia, enquanto nas 2ªs e 3ªs séries tínhamos dois tempos semanais consecutivos, o que pedagogicamente colaborava para o desenvolvimento do trabalho da disciplina. Reservamos semanalmente um tempo inicial de cerca de uns 40 minutos da aula, com as turmas da 2ª e 3ª séries. As turmas de 1ª série tinham essa atividade uma vez ao mês. Assim, debatíamos notícias de jornais relacionados com as temáticas em estudo. Os jornais da semana (Fig. 2), assinado pela escola, eram disponibilizados para a turma, dividida em grupos, sendo que os estudantes selecionavam duas reportagens. Após essa etapa concluída, professor e estudantes contextualizavam o assunto, destacavam as palavras desconhecidas, os alunos faziam uma lista no caderno, compreendendo seus significados naquele contexto. Essa atividade colabora para imersão no texto escrito e, juntamente com a contextualização do assunto, contribui também para a ampliação da compreensão do mesmo. Sendo assim, os estudantes exercitavam suas práticas bilíngues. O passo seguinte era a organização em círculo para início do debate das questões relativas à disciplina: “Você tem conhecimento desse assunto?”; “Apresente questões, no texto, em que você observa relação com a disciplina”. No final de cada trimestre, organizávamos um painel com as notícias selecionadas e intervenções realizadas pelos estudantes - textos escritos, desenhos, colagens, dentre outras formas de expressão. Socializando assim, o conhecimento apreendido com outros colegas. Na atividade descrita acima, tecemos com a disciplina de Sociologia, a leitura de reportagens, a expressão escrita da língua portuguesa, a ênfase na visualidade.

Figura 2. Jornais - acervo próprio



Utilizávamos também nas nossas aulas, vídeos, filmes legendados, filmes mudos, animações, como estratégia de ensino. Vale dizer que essa ferramenta é utilizada pelos professores nas diversas disciplinas da educação geral, não sendo exclusiva da educação de surdos. Os filmes (fig.3) e vídeos, em alguns momentos, motivaram os debates, em outros momentos,

complementam os conceitos e ideias estudados em aula, ilustrando e apresentando exemplos concretos. Observamos que os estudantes apresentavam predileção pelos filmes do Charlie Chaplin porque, além do humor, as mímicas mereciam destaque. O filme *Tempos Modernos* (1936) clarificou a temática do sistema capitalista, da exploração da mão de obra e da produção industrial desenvolvidos nas aulas. Outro filme que trabalhamos na disciplina de Sociologia foi o *Enigma de Kaspar Hauser* – Werner Herzog- Alemanha (1975). Esse filme nos mostra a ideia de como o desenvolvimento humano acontece através das relações sociais. O debate após o filme suscitou depoimentos sensíveis dos estudantes surdos. A emoção nessa atividade esteve presente, pois a relação que alguns estudantes apontaram da surdez, da privação do mundo pela audição, da dificuldade da relação com a família, do desenvolvimento tardio, do isolamento social, se assemelhou ao vivido pelo personagem do filme - Kaspar Hauser.

Figura 3. Cartazes dos filmes citados.



Outra estratégia bastante potente foi o uso da charge (fig.4) nas aulas de Sociologia. Para o estudante surdo, o uso das imagens é um grande facilitador no seu processo de aprendizagem. No entanto, a charge, muitas vezes necessita ser contextualizada inicialmente, para em seguida ser compreendida. A charge é caracterizada por humor, ironia, por linguagem verbal e não verbal, possui temporalidade, denuncia situações mais variadas do cotidiano - podendo apresentar conteúdo político, social, econômico. A proposta de exercícios com charge era realizada de duas maneiras: através da escrita da língua portuguesa e através da língua de sinais.

Apresentamos até aqui algumas estratégias do processo ensino aprendizagem da Sociologia. No entanto, destacamos que a diversidade textual colabora com o professor na docência de uma educação bilíngue de surdos. Utilizamos também como estratégia de ensino, cartas, documentos, imagens, história em quadrinhos, tirinhas (fig. 5), dentre outras.

Figura 4. Atividades com charges - arquivo próprio.



Figura 5. Atividade com tirinha- arquivo próprio.



Apresentamos, por fim, mais uma estratégia de ensino na educação bilíngue de surdos - as visitas pedagógicas (fig.6). Essa atividade não se relacionava apenas com a Sociologia, era uma proposta de trabalho interdisciplinar. Nossos alunos visitavam museus, centros de artes, assistiam peças de teatro e filmes nos circuitos comerciais dos cinemas. Era proposta da atividade, na disciplina de Sociologia, a produção, em conjunto com os estudantes, de um relatório de participação. Nesse relatório, eram discutidos pontos positivos e negativos das vivências externas, assim como, sugestões de outras atividades.

Figura 6. Visita Pedagógica ao CCBB – Ensino Médio 2012.



Durante o ano de 2013, houve um concurso para diversos cargos do INES, entre eles, para professores de diferentes segmentos e disciplinas. No ano seguinte, com a chegada de dois professores de Sociologia, prof^o Denis de Barros e o prof^o André Luiz Rodrigues, que mais tarde foi substituído pela prof^a Danielle Oliveira, e com a prof^a Priscila Araújo, de Filosofia, a equipe de Humanas foi ampliada. Nós, professores de Sociologia, começamos a trabalhar compartilhando saberes e aprendizagens específicas da disciplina e desenvolvendo trabalhos diversificados com as demais disciplinas das Ciências Humanas. Construíamos aulões, com temáticas específicas da área de conhecimento. Os aulões eram abertos para todas as séries, aconteciam nos três turnos e eram realizados no auditório. Os professores de Geografia, Filosofia, História e Sociologia participaram da elaboração desses aulões, entrelaçando a temática com teoria e estratégias do ensino bilíngue de surdos.

Ressaltamos o ano de 2014 no INES como relevante para a disciplina de Sociologia e de Filosofia. O processo de legitimidade estava em construção, o quadro de professores concursados foi organizado, o que já indicava um ponto positivo no processo. Assim como, ampliava-se a possibilidade de debates sobre o ensino das disciplinas no Instituto e era observada a apropriação de novos conhecimentos pelos estudantes surdos. As duas disciplinas já ocupavam um espaço no currículo do Instituto e vinham fortalecendo suas identidades, tão fragilizadas ao longo dos tempos.

Considerações finais

Apesar de mais de três décadas na docência da Educação de Surdos – Ensino Fundamental I, Ensino Médio e EJA I- o desafio que a educação bilíngue de surdos produz no cotidiano escolar é enorme, em paralelo com os debates, embates existentes no cenário da educação geral. Esse desafio é o que nos mobiliza refletir sobre a prática cotidiana, o que nos possibilita uma docência “*sensível*”⁵. Esse movimento no cotidiano da sala de aula busca outros modos de ensinar, construindo estratégias para construção do conhecimento dos estudantes surdos no INES.

Com o ensino da disciplina de Sociologia não foi diferente. Observamos que é um campo de conhecimento que configura com intermitências, no que tange a inclusão e exclusão da disciplina no currículo escolar. Porém, vale ressaltar a relevância da força da Lei nº 11684, de 2 de junho de 2008, pois esta favoreceu a ampliação de novos saberes e reflexões para os estudantes surdos. Com a apropriação desses saberes, construíram-se indícios na ampliação da legitimidade favorável à permanência da disciplina no currículo, como também, o engajamento na luta para a manutenção do ensino da Sociologia nos currículos do Ensino Médio.

No entanto, estamos vivenciando mais um momento de vulnerabilidade da disciplina. Com a Reforma do Ensino Médio - lei nº 14945 de 31 de julho de 2024 que estabeleceu a reorganização do currículo dividido em uma parte para a formação geral básica e a outra parte para os itinerários formativos, acaba, em certa medida, com a disciplinarização nos currículos. Diante disso, o ensino da Sociologia⁶ mais uma vez se encontra fragilizado. Necessário se faz, continuarmos fortalecendo a luta, potencializando a identidade da disciplina para garantir a continuidade da Sociologia nos currículos escolares.

⁵ Grifo próprio

⁶ O ensino da Sociologia e da Filosofia.



REFERÊNCIAS

- BRASIL, Decreto nº 16.780 – A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm]. Acesso em: 6 de março de 2025.
- _____, Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm]. Acesso em: 6 de março de 2025.
- _____, Lei nº 7444, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm]. Acesso em: 6 de março de 2025.
- _____, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm]. Acesso em: 6 de março de 2025.
- _____, Lei nº 11684, de 2 de junho de 2008. Altera o artigo 36 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm]. Acesso em: 6 de março de 2025.
- _____, Lei nº 14945 de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n.ºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm#:~:text=L14945&text=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,31%20de%20julho%20de%202023]. Acesso em: 24 de março de 2025.
- BODART, C. das N. A Sociologia enquanto disciplina escolar e objeto de estudo: entrevista com o Professor Dr. Cristiano das Neves Bodart. [entrevista concedida a MATOS, M.S.]. Dossiê: Ensino de Sociologia, Docência e Experiências na Educação. **Revista Três Pontos**, v.14, n.2, 2017. Disponível em: [https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontons/article/view/12377/9914]. Acesso em: 26 de março de 2025.
- CAMPELLO, A.R e S. **Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos**. 2008 Tese. [Doutorado em Educação], Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GOMES, M.P. Memorial apresentado ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, como requisito parcial para promoção funcional à classe de Professor Titular do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Rio de Janeiro, 2024. (não publicado).
- LEMME, P. Manifesto dos pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista de Estudos Pedagógicos*, v.65, n.150, 1984.
- MACHADO, C. de S.O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, v.13, n.1, 1987.
- MORAES, A. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia. **Revista Tempo Social**, v.15, n.1, 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/ts/a/Xf5BRdPjt6BwnnpQ457pwkN/]. Acesso em: 6 de março de 2025.
- _____. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, v.31, n.85, dezembro de 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/ccedes/i/2011.v31n85/]. Acesso em 10 de março de 2025.
- MOREIRA, A.F e CANDAU, V.M.F. **Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura**, Brasília: MEC, SEB, 2008.
- PRIGOGINE, I. **El fin de las certidumbres**. Chile: Andres Bello, 1996.
- SILVA, T.T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SKLIAR, C. (Org.). **Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- SOUZA, V.G e SOARES, J. da C. Da Sociologia para a Sociologia Educacional: história, currículo, e professores na Escola Normal do Distrito Federal (1928-1936). **Revista Brasileira de Sociologia**, v.12, pp.1-27, 2024.
- TAKAGI, C. T. **Formação do professor de Sociologia no ensino médio: um estudo sobre o currículo do curso de ciências sociais da Universidade de São Paulo**. 2013 Tese. [Doutorado em Educação], Universidade de São Paulo, São Paulo.
- UNESCO. *Las Lenguas Vernáculas en la Ennseñanza*. Paris, UNESCO, 1954.
- VELHO, G. Observando o Familiar. In :NUNES, E.de O. (Org.). **A Aventura Sociológica, Objetividade, Paixão, Improviso e Método em Pesquisa Social**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1988.



O LUGAR E A FRONTEIRA DAS CIÊNCIAS HUMANAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA BILÍNGUE NO BRASIL

*The place and the border of the human sciences in bilingual pedagogy courses in
Brazil*



Gustavo Pinto de Sousa¹



Resumo

O presente artigo propõe analisar como as disciplinas das Ciências Humanas compõem o currículo do curso de Pedagogia Bilíngue. Para definir as áreas de conhecimento, utilizou-se a Portaria nº 336, de 29 de outubro de 2024, que criou o Colégio de Humanidades, onde o grupo das Ciências Humanas é composto por Antropologia, Ciência Política e Relações Internacionais, Ciências da Religião e Teologia, Educação, Filosofia, Geografia, História, Psicologia e Sociologia. Neste texto, optou-se por trabalhar com a identificação de todas essas áreas, excetuando-se a Educação, uma vez que a Pedagogia é a principal área de conhecimento do curso. A fundamentação teórica baseia-se na noção de lugar (Certeau) e fronteiras (Hall & Bhabha), enquanto, metodologicamente, a comparação foi a ferramenta para questionar as fontes. Por fim, o artigo analisa como as Ciências Humanas contribuem para a interdisciplinaridade nos currículos de Pedagogia Bilíngue.

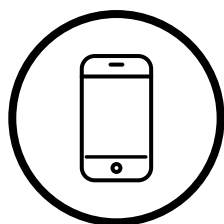
Palavras-chave: Ciências Humanas; Currículo; Projeto pedagógico de curso; Pedagogia bilíngue.

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

Abstract

This article aims to analyze how disciplines in the areas of Human Sciences make up the curriculum of the Bilingual Pedagogy course. To define the areas of knowledge, Ordinance No. 336 of October 29, 2024, which created the College of Humanities, was used, where the Human Sciences group is composed of Anthropology, Political Science and International Relations, Religious Sciences and Theology, Education, Philosophy, Geography, History, Psychology, and Sociology. In the text, it was decided to work with the identification of all, with the exception of Education, since Pedagogy is the main area of knowledge. With theoretical frameworks, the article starts from the notion of place (Certeau) and borders (Hall & Bhabha) and, with regard to methodological tools, comparison was essential to question the sources. Finally, the text is an analysis of how Human Sciences contribute to interdisciplinarity in the Bilingual Pedagogy curriculum.

Keywords: Human sciences; Curriculum; Pedagogical course project; Bilingual pedagogy



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

<https://youtu.be/oIJn7dR2zmE?si=nkuoREw1NHGy4m3u>



Introdução

Não imagine que seja preciso ser triste para ser militante,
mesmo que a coisa que se combata seja abominável.
É a ligação do desejo com a realidade
(e não sua fuga, nas formas da representação)
que possui uma força revolucionária.

Michel Foucault²

A *Introdução à uma vida não fascista* de Michel Foucault será a provocação para abrir este artigo. Suas palavras oferecem um exercício de crítica na luta anti-fascista no cotidiano. E o filósofo francês não reduz o fascismo aos casos alemão e italiano da primeira metade do século XX. Foucault destaca que a contemporaneidade apresenta três adversários que contemplam a formatação, a conformação e a homogeneidade na constituição dos sujeitos: os militantes da ordem estabelecida (ascetas políticos, militantes sombrios e terroristas da teoria); os técnicos do desejo que lutam pela padronização; e o fascismo (Deleuze & Guattari, 1976, prefácio). Esse caracterizado pelas formas de amar o poder ou como sublinha o autor “o fascismo que nos faz amar o poder, desejar esta coisa que nos domina e nos explora” (Deleuze & Guattari, 1976, prefácio).

Os fascismos (Silva, 2003) têm ganhado espaço na sociedade brasileira nos últimos tempos. Em 2016, um grupo de historiadoras constituído por Hebe Mattos, Tânia Bessone e Beatriz Mamigonian (Mattos, Bessone & Mamigonian, 2016) publicaram o livro-manifesto *Historiadores pela democracia*. Na perspectiva de uma história imediata, as autoras fazem uma reunião de pesquisadores brasileiros e internacionais que discutiam e denunciavam as chaves de um golpe político que afastou a ex presidenta Dilma Rousseff e levou ao poder seu controverso vice Michel Temer.

² DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1972) O Anti-Édipo. Capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976. (prefácio)



Para elas, os indícios históricos ocorrem a partir da condução coercitiva do presidente Lula, a divulgação de grampos telefônicos da presidente Dilma, as manifestações que atentavam contra a ordem democrática e os pedidos de intervenção militar, as expressões de ódio, a exaltação a torturadores como Ustra em sessão da Câmara dos Deputados, as redes sociais e a falta de compromisso com o conhecimento são fatores que pavimentaram o caminho para os tempos nefastos que assolaram a democracia brasileira.

Diante desse cenário, a guinada conservadora-reacionária foi coroada com a eleição de Jair Bolsonaro. Entre 2019 a 2022, o país presenciou diferentes ações truculentas do presidente do Brasil. O (des)tratamento com a covid-19, os conflitos entre os poderes, em especial com o Supremo Tribunal Federal (STF), o esvaziamento e o relaxamento com políticas públicas no que tange aos movimentos minoritários, os episódios de fome como as *filas do osso*, entre outros episódios.

No Ministério da Educação (MEC) esses anos foram conturbados. Foram quatro ministros de Estado da Educação – Ricardo Vélez Rodríguez (2019), Abraham Weintraub (2019-2020), Milton Ribeiro (2020-2022) e Victor Godoy Veiga (2022). Não cabe neste artigo uma investigação pormenorizada das suas direções, mas há algo em comum entre eles: o esvaziamento das Ciências Humanas nas políticas públicas dentro do MEC, a falácia do comunismo e a doutrinação contra os movimentos sociais e os partidos de esquerda.

Responsáveis pela efetiva implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) herdado do governo Temer, esses ministros minaram com a carga horária dos cursos de Ciências Humanas nos currículos em detrimento da criação das disciplinas optativas para o Novo Ensino Médio. E, em segundo lugar, como as contribuições educacionais de Paulo Freire foram massacradas pelos ministros e por seus apoiadores por atrelarem o pedagogo pernambucano ao conceito anacrônico, distorcido e patético que eles insanamente acham que é o comunismo.

É a partir desse fio condutor, que proponho os problemas a serem debatidos nesse artigo: qual a importância das Ciências Humanas? E qual o lugar das Ciências Humanas nos cursos de Pedagogia Bilíngue? E como se estabelecem as fronteiras entre as disciplinas das humanidades com os saberes pedagógicos? E, por fim, qual sua relevância para uma Educação de Surdos?

Nesse sentido, a definição de Ciências Humanas consiste em uma área do conhecimento preocupada com os fenômenos humanos, que são resultados das distintas experiências de homens, mulheres e crianças no tempo e no espaço. É importante salientar, que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a partir da portaria n.336 de 29 de outubro de 2024 reuniu o campo das Ciências Humanas ao Colégio de Humanidades. Dentro dessa esfera encontram-se também os domínios das Ciências Sociais Aplicadas e a Linguística, Letras e Artes. No que tange às Ciências Humanas os setores de conhecimento são: Antropologia/Arqueologia, Ciência Política e Relações Internacionais, Ciências da Religião e Teologia, Educação, Filosofia, Geografia, História, Psicologia e Sociologia.³

Diante desse quadro, o método comparativo – diferenças e semelhanças – de Marc Bloch foi empregado. Como sublinhou o autor “são portanto necessárias duas condições para que haja, historicamente falando, a comparação: uma certa semelhança entre os fatos observados [...] e uma certa dissemelhança entre os meios onde tiveram lugar.” (BLOCH, 1998, p.121). Para Bloch comparar requer um exercício de imersão nas fontes. Não como um ofício mecânico de sobrepor fatos, mas de fazer emergir problemas/perguntas a serem investigadas.

³ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao> Acesso em 21 de mar. 2025

A experimentação consiste em mostrar a partir da comparação qual o lugar e a fronteira das disciplinas das Ciências Humanas nos cursos de Pedagogia Bilíngue e como ocorre sua distribuição no trajeto curricular dos discentes. Para isso as fontes empregadas são os projetos pedagógicos de cursos e os dados disponibilizados nos sistemas oficiais de Educação, tais como: Capes, Inep e e-mec⁴.

A comparação utilizada não almeja instituir uma hierarquia entre os cursos de Pedagogia Bilíngue. O respeito à alteridade, aos contextos de criação e à regionalidade serão considerados. A comparação a partir de Bloch tem como objetivo fomentar o diálogo, a troca e a exposição das experiências.

É importante registrar, também, que os projetos pedagógicos de cursos nos oferecem uma reflexão limitada. É um currículo formal apresentado pelo Estado para a sociedade. Logo, ele não se materializa, necessariamente, no cotidiano das salas de aula. Afinal, os professores, os núcleos docentes estruturantes (NDEs) e os colegiados têm autonomia para ajustar seus PPCs no funcionamento dos cursos.

Apesar da pesquisa trabalhar com currículos formais: “a noção de currículo formal é insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências – internas e externas aos sujeitos, individuais e coletivas – que compõem o currículo” (Lopes & Macedo, 2011, p.36.) Todavia, o trabalho com as cargas horárias, ementas, usos conceituais e referências bibliográficas não anula o estudo. O objetivo a ser percorrido é comparar como ementas e as referências bibliográficas dos projetos pedagógicos de curso provocam a identificação de semelhanças, diferenças e, posteriormente, a possibilidade de ativar problematizações.

Em suma, entendem-se os PPCs como um ponto de partida e não o resultado final. Os PPCs são documentos ativos e não meros ordenadores de comportamento e padronização de conteúdos. Esse documento precisa ser dinâmico para garantir o aperfeiçoamento do conhecimento.

Não é preciso ser triste para ser militante. Militante! Uma palavra que no imaginário social de grupos conservadores-reacionários e de extrema direita está atrelada aos movimentos de esquerda. Mas em Foucault e neste texto, ele tem outro sentido. A prática libertária e libertadora em Foucault está em militar contra os fascismos do cotidiano, do apreço pelo poder e pelos micropoderes e das paixões totalizantes. E a precaução ética-metodológica é compreender as Ciências Humanas como um espaço de promoção da liberdade, de apreço pela pluralidade, acolhimento da divergência respeitosa e de questionamento dos padrões.

A força revolucionária do pensamento e o medo está na investigação daquilo que é nômade e não sedentário. O desafio é praticar o *desapego ao poder* em um universo onde a afirmação de autoridade garante uma certa relevância para os fiéis do sistema, que teimam em homogeneizar o outro. Portanto, no próximo tópico o lugar e a fronteira serão noções que ajudarão na compreensão de como as disciplinas de Ciências Humanas se relacionam nos cursos de Pedagogia Bilíngue.

1 Ativar noções: o exercício da cena

As duas noções deste artigo são: lugar e fronteira. Duas condições singulares para se pensar a dimensão curricular que se ocupam as Ciências Humanas. O lugar talvez seja uma das primeiras lições que os historiadores aprendem em seu ofício. Marc Bloch em *Apologia da História* sublinhou que a História era a ciência que estuda os homens no tempo e no espaço. O primeiro – tempo – se desdobrava na cronologia, mas também no exercício das temporalidades, ou seja, as particularidades do tempo histórico. O lugar, ou melhor, os lu-

⁴ Disponível em <https://emec.mec.gov.br/emec/nova> Acesso em 21 de mar. 2025



gares possibilitavam ao historiador o caleidoscópio dos distintos saberes humanos.

No entanto, é Michel de Certeau em *A escrita da história* que condensa a lógica de lugar desse debate. Para ele a operação historiográfica consiste “[...]compreendê-la como a relação entre um *lugar* (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc), *procedimentos de análise* (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura)” (Certeau, 2007, p.66).

O lugar de fala ou lugar social é o ponto de partida para a reflexão sobre qual a posição das Ciências Humanas nos cursos de Pedagogia Bilíngue. O lugar auxilia na escolha das fontes, dos métodos, dos interlocutores e dos problemas. Ele combate o desejo de uma história total, que teima em integrar o centro e a periferia e ignora suas especificidades. A invenção de um lugar necessita de um problema, pois ele rompe com uma história linear, dos eventos e das caixas organizadoras.

Segundo Arlette Farge os lugares:

são aqueles que são declinados aqui designam, de um lado, situações históricas precisas tomadas no século XVIII (sofrimento, violência, guerra) que encontram eco de outra maneira na atualidade de hoje; de outro, uma forma de levar em conta modos singulares de existir ou de ser e estar no mundo (a fala, o acontecimento, as vozes singulares, a multiplicidade das relações entre homens e mulheres). (Farge, 2011, p.9)

Esses lugares sensibilizam e (re)significam as formas de narrar a História. Essa contribuição não pode passar despercebida na Pedagogia Bilíngue, e principalmente, na formação do pedagogo bilíngue. Afinal, há muitos lugares nas diferentes áreas da Pedagogia: a escola, o hospital, a prisão, a empresa, entre outros espaços pedagógicos. Assim, o lugar que as Ciências Humanas desejam provocar é de problematizar, propor e contribuir na interdisciplinaridade na formação e trajetória curricular dos pedagogos.

A fronteira é o caminho do diálogo. É o campo como as outras áreas das Ciências Humanas interagem com o âmbito da Educação. Com respeito ao curso de Pedagogia, o texto não se trata de uma desconfiguração das peculiaridades da formação do curso de Pedagogia. A noção de fronteira é um exercício para entender como diferentes domínios de conhecimento se hibridizam entre si. Como discorre Homi Bhabha “uma fronteira que está ao mesmo tempo dentro e fora, o estar de fora de alguém que, na verdade, está dentro.” (Bhabha, 2013, p.39)

A fronteira nos conduz ao lugar do estranhamento. Afinal, não se trata de levar as técnicas específicas da Ciência Política, da Ciência da Religião, da Filosofia, da Geografia, História, Psicologia e Sociologia para a Educação. Não se trata de processos de dominação. Pelo contrário, o que se propõe é compreender as interações das áreas de conhecimento. As fronteiras como lugar de estranhamento são ações de estrangeiridade, ou seja, como esses ramos podem contribuir nas construções de ferramentas pedagógicas na formação do pedagogo bilíngue. Como discorre o autor indiano “viver no mundo estranho, encontrar suas ambivalências e ambiguidades encenadas na casa da ficção, ou encontrar sua separação ou divisão representadas na obra de arte, é também afirmar um profundo desejo de solidariedade social.” (Bhabha, 2013, p.46)

A proposta das fronteiras como uma forma de viver o estranhamento desdobra-se na noção de entrelugar. Para Bhabha:

A cultura que se desenvolve em um solo novo tem que ser, ao mesmo tempo, desconcertantemente semelhante e diversa em relação à cultura à qual é aparentada. [...] Essa cultura “das partes”, essa cultura *parcial*, é o tecido contaminado, e até conectivo, entre as culturas – ao mesmo tempo a impossibilidade de as culturas bastarem-se a si mesmas e da existência de fronteiras entre elas. O resultado é, na verdade, mais algo que se parece com um “entrelugar” das culturas, ao mesmo tempo desconcertantemente semelhante e diverso. (Bhabha, 2011, p. 82, grifo do autor)

Esse entrelugar – *do ser mas não é; ou do estar mas não estar* – é um caminho para analisar com as demais áreas das Ciências Humanas se relacionam com o campo da Pedagogia. O entrelugar nos desafia a refletir sobre os limites, as fronteiras e as hibridações. O desafio que a interdisciplinaridade assume é exercitar o pensamento de fronteira e não apenas o contato estanque entre as disciplinas. Ele rompe com as essencializações distorcidas das graduações em caixas organizadoras. Não há nas graduações áreas isoladas. Elas estabelecem processos de hibridações para diversificar a formação dos graduandos. Sendo assim, o artigo tratará como as áreas de Ciências Humanas podem contribuir para o fortalecimento de uma matriz híbrida e democrática.

Portanto, no próximo tópico, avaliamos como se podem explorar os *lugares de fala e as fronteiras* das Ciências Humanas nos projetos pedagógicos de curso nas licenciaturas de Educação Bilíngue?

2 O lugar e a fronteira: as Ciências Humanas nos cursos de Pedagogia Bilíngue

A trajetória dos cursos de Pedagogia Bilíngue no país está em crescimento. Criada em 2019, a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos tem dirigido as políticas públicas de promoção de licenciaturas e programas educacionais de educação bilíngue de surdos. Amparado pela Lei 14.191/21, que incluiu a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a DPEBS tem promovido a defesa da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e a promoção da comunidade surda.

Atualmente, no país contamos com três licenciaturas em Pedagogia Bilíngue na modalidade presencial. São os cursos no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Instituto Federal de Goiás (IFG) e no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Paralelamente, o curso do INES e do IFSC também oferecem essa licenciaturas na modalidade à distância.

Com o Programa Nacional de fomento à equidade na Formação de professores da Educação Básica – PARFOR equidade – o número de licenciaturas em Educação Bilíngue de Surdos cresceu quando comparado aos três primeiros cursos do país. De acordo com o resultado do edital n23/2023 da Capes, publicado em 14 de março de 2024, treze instituições foram autorizadas a oferecer a graduação em Pedagogia Bilíngue, a saber: UFF, UFMS, UFRB, UFPI, UFRA, UFERSA, UFT, UVA, UFPR, UFMG, UFAM, UNOCHAPECÓ, UNEMAT e PUC-Goiás. Ademais, seis instituições de ensino tiveram suas propostas aprovadas e não classificadas e quatro instituições não classificadas.

Pelo portal do e-mec também foi possível identificar uma licenciatura em Pedagogia Bilíngue ofertada por Instituição de Ensino Privado. A Faculdade Presbiteriana Gammon (FAGAMMON) tem a proposta de oferecer o curso na modalidade à distância com uma carga horária de 3215hs, sendo o município sede a cidade mineira de Lavras. E de acordo com os dados do portal o curso está em atividade, mas não foi iniciado.⁵ Acredita-se que deve estar em fase de credenciamento pelos órgãos de fiscalização educacional.

Devido à ampliação das licenciaturas, foram selecionados para análise apenas os cursos na modalidade presencial do INES, IFG e IFSC.

⁵ Numa consulta em sites de busca a Uníntese - (16932) CENTRO EDUCACIONAL UNINTESE LTDA - ME – divulga uma graduação em Educação Bilíngue. Todavia, não há registro no portal E-mec. A conferir: <https://unintese.com.br/pedagogia-bilingue>



Tabela 01 - Cursos de licenciatura presencial em Pedagogia bilíngue, fora PARFOR equidade.

IES	Município	Vagas anuais
Instituto Nacional de Educação de Surdos	Rio de Janeiro	60
Instituto Federal de Goiás	Aparecida de Goiânia	30
Instituto Federal de Santa Catarina	Palhoça	40

Fonte: Projeto pedagógico de curso, INES, 2023; Projeto pedagógico de curso, IFG, 2018 e Projeto pedagógico de curso, IFSC, 2023.

Nas avaliações do INEP os cursos presenciais de Pedagogia Bilíngue do IFG e do IFSC possuem a nota máxima de 5, enquanto a avaliação do curso do INES possui nota 3. Destaca-se também que, na modalidade presencial e fora do PARFOR equidade, todos os cursos são oferecidos por instituições públicas de ensino e, principalmente, por institutos federais. As Universidades públicas oferecem o curso inseridos no programa do PARFOR equidade, enquanto o INES possui polos nas universidades a partir do curso de Pedagogia Bilíngue na modalidade à distância, que tem nota 5 na avaliação de curso do INEP.

O primeiro comparativo entre os três cursos foi identificar como eles entendem o que é um curso de Pedagogia bilíngue. O curso do Instituto Federal de Santa Catarina apresenta uma definição de bilinguismo “ancorada à perspectiva política e pedagógica de um grupo linguística e culturalmente minoritário que tem a Língua de Sinais Brasileira como primeira língua e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua”. (IFSC, 2023, p.114). No documento, essa relação linguística tem um sentido dialógico e cultural. Já o curso do Instituto Federal de Goiás não apresenta no corpo do texto uma definição específica de bilinguismo, todavia, o PCC da instituição (IFG, 2018) compartilha da concepção de Pedagogia bilíngue do curso de IFSC.

O curso de Pedagogia Bilíngue do INES apresenta uma definição de Pedagogia Bilíngue que contempla também a relação linguística de Libras e Língua Portuguesa. Apresenta seus debatedores para pensar essa modalidade de ensino a partir de autores como: Tania Felipe, Sueli Fernandes, Rossana Finau, Wilma Favorito, Ronice Quadros, Carlos Skliar, Cristiane Taveira e Maria Dolores Coutinho. (INES, 2023, p.13)

No documento de orientação do curso pode-se ler:

Enfatizando que a educação bilíngue não se confunde com nem se limita à mera constatação de que os surdos devem ser expostos a duas línguas, um projeto de educação bilíngue para surdos deveria partir do reconhecimento político da surdez como diferença (SKLIAR, 1999). Para Skutnabb-Kangas (1995), a questão também não é simplesmente discutir em qual língua deve se dar a instrução de crianças de minoria, mas sob que condições a instrução em primeira língua ou segunda língua, respectivamente, leva a altos níveis de bilinguismo. (INES, 2023, p.114)

Pode-se inferir que a noção de bilinguismo do texto dialoga com uma orientação antropológica para entender a Pedagogia Bilíngue como lugar da diferença; a surdez e a LIBRAS como uma matriz discursiva e que produz saberes e conhecimentos próprios. É importante salientar, que nos três projetos pedagógicos de curso as disciplinas de Libras e Língua Portuguesa compõem espaço de destaque na trajetória curricular. Essa é a principal diferença quando se compara o curso de Pedagogia Bilíngue com as licenciaturas plenas em Pedagogia sem a habilitação bilíngue.

Erica Machado, Dirceu Esdras e Bruno Galasso ao analisarem a criação do primeiro curso à distância de Pedagogia com ênfase no bilinguismo⁶ fazem um balanço do sentido de uma

⁵ Apesar do título dos autores - construção do primeiro curso superior online de Pedagogia Bilíngue (Libras- Português) - o curso de Pedagogia à distância do INES, a partir do Núcleo de Educação Online(NEO) certificava, oficialmente, com Licenciatura plena

licenciatura que almeja inter-relacionar um público de identidades distintas – surdos e não surdos. Para eles:

Faz-se importante ressaltar que o planejamento de um curso bilíngue não se restringe à presença de intérpretes e/ou tradutores para estudantes surdos, mas supõe uma postura política, social e identitária que consiga engendrar a pedagogia a partir dos “óculos surdos”. Essa visão irá impactar em diferentes aspectos: currículo, métodos, avaliação, gestão etc. É essa concepção de pedagogia bilíngue, hábil a trabalhar com surdos e não-surdos, o foco principal do profissional que se almeja formar por meio deste curso. (Machado, Esdras, Galasso, 2017: p.23)

Para os pesquisadores, uma Educação bilíngue precisa ter o compromisso com uma metodologia de ensino particular, que consiga equalizar as distintas realidades dos alunos. O pedagogo bilíngue, em suma, será aquele com condições de sensibilizar, metodologicamente, os conteúdos para a realidade de alunos surdos e não surdos.

Ademais, os três PPCs compreendem que a consolidação de licenciaturas em Pedagogia Bilíngue estão inseridas em contextos históricos que promoveram o direito a acessibilidade da pessoa surda, tais como a Declaração de Salamanca (1994), a legislação brasileira em prol da pessoa com deficiência e os textos de mecanismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU).

Em relação à distribuição das disciplinas de Ciências Humanas nas Licenciaturas bilíngues das três instituições nota-se que todas elas apresentam um caráter interdisciplinar. Ao comparar o fluxograma ou grade curricular dos cursos nos PPCs têm-se os seguintes dados:

Tabela 02 - Presença das áreas de Ciências Humanas na Licenciatura em Pedagogia Bilíngue

IES	Disciplina	Percurso	CH*	CHTCH*
INES	1) Ciências Sociais e Educação	1o	60h	540h
	2) Filosofia e Educação	1o	60h	
	3) História da Educação	2 o	60h	
	4) Antropologia e Educação	2 o	60h	
	5) Psicologia e Educação I	2 o	60h	
	6) Concepções sobre a Infância	2 o	60h	
	7) História da Educação de Surdos	3 o	60h	
	8) Psicologia da Educação II	5 o	60h	
	9) Metodologia do Ensino de História e Geografia	5 o	60h	
IFG	1) Sociologia da Educação I	1o	72h	756h
	2) História da Educação	1o	72h	
	3) Psicologia da Educação I	1o	72h	
	4) Filosofia da Educação I	2 o	72h	
	5) Sociologia da Educação II	2 o	72h	
	6) Psicologia da Educação II	2 o	72h	
	7) Filosofia da Educação II	3 o	72h	
	8) Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	4 o	108h	
	9) Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	5 o	108h	
	10) História da Educação de Surdos	6 o	36h	
IFSC	1) História, Língua e Cultura Surda	Eixo I	40h	240h
	2) Infâncias: o olhar das Ciências humanas	Eixo II	40h	
	3) História da Educação e Teoria Pedagógica	Eixo III	80h	
	4) Representação e leitura do mundo pelas Ciências Humanas	Eixo V	80h	

*Carga horária.

**Carga horária total em disciplinas de Ciências Humanas.

Fonte: Pesquisa em projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia bilíngue (INES, IFG e IFSC).

em Pedagogia. Foi apenas em agosto de 2024 que o processo de inclusão da Pedagogia Bilíngue foi aprovado pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (MEC). E, atualmente, certifica tanto o curso presencial quanto o à distância nesta modalidade.



Em um primeiro momento, todas as licenciaturas constituem-se com 8 períodos ou eixos. Em relação à carga horária dos cursos, a Licenciatura em Pedagogia Bilíngue do IFSC tem um total de 3340 horas tanto no portal do e-mec como em seu PPC (IFSC, 2023). Todavia, observou-se um desencontro de informação de carga horária entre o portal e-mec e os PPCs nos cursos de Pedagogia Bilíngue do INES e do IFG. No portal do e-mec o curso do INES registra 3540, enquanto, no PPC (INES, 2023, p.34) consultado a carga horária é de 3320h. Em relação ao IFG o e-mec registra 3386, enquanto o PPC traz 4248 (IFG, 2018, p.30). Possivelmente, isso pode ocorrer devido às atualizações dos documentos pelos núcleos docentes estruturantes e colegiados e a falta de registro no portal. Todavia, para o cálculo acima considerou-se a carga horária total descrita nos projetos pedagógicos do curso.

O curso do INES privilegia o diálogo com as áreas das Ciências Humanas, em especial a Antropologia, a Sociologia, a História e a Psicologia no fluxograma curricular. Em sua maioria, são disciplinas ofertadas nos primeiros anos do curso. Elas funcionam como fundamentos teóricos que podem ampliar o debate conceitual com as demais disciplinas da Pedagogia. Já a disciplina de perspectiva prática – Metodologia do Ensino de História e Geografia – é ofertada no 5º de forma conjunta. Quando comparado ao curso do IFG, o componente é dividido, sendo uma disciplina para o Ensino de Geografia e outra para o Ensino de História, ambos dedicados às séries iniciais. Registra-se também que o curso do INES mostra um fator igualitário na distribuição da carga horária com 60 h para cada componente curricular.

Com a maior carga horária para as disciplinas da área de Ciências Humanas, o curso do IFG também se aproxima do curso do INES em relação aos componentes curriculares das diferentes áreas das Ciências Humanas. Elas têm uma distribuição ao longo da trajetória curricular e não exclusivamente no início do percurso. É possível identificar a sequência nos três anos da licenciatura. A distribuição da carga horária entre elas apresenta distinções. As disciplinas de caráter teórico como – Sociologia, Filosofia, História da Educação e Psicologia – possuem 72h. Já as disciplinas de Fundamentos e Metodologia – Geografia e História – uma carga horária de 108h. Afinal, são duas disciplinas que irão discutir possibilidades e estratégias para o Ensino de Geografia e História. Já a disciplina de História da Educação de Surdos tem uma carga horária reduzida quando comparada ao curso do INES. No IFG não há uma disciplina de Antropologia se comparado ao curso do INES.

O curso de Pedagogia Bilíngue do IFSC é diferente quando se compara às matrizes curriculares do INES e do IFG. Primeiro que o currículo do curso funciona por eixos temáticos e não períodos. De acordo com o PPC (IFSC, 2023), o currículo se divide em eixos temáticos, eixos articuladores e seminários. Em relação ao funcionamento dos eixos, o documento registra que “eixos temáticos que agregam e articulam em cada semestre os conhecimentos específicos, teóricos e práticos por meio das Interdisciplinas/Unidades Curriculares.” (PPC, 2023, IFSC, 108).

Sendo assim, das 240h totais para as disciplinas de Ciências Humanas o curso não opera com as disciplinas de forma autônoma e independente. A abordagem é transdisciplinar ao compor com os diferentes domínios. Percebe-se a interrelação das Ciências Humanas com a área de Linguística, Letras e Artes na disciplina de História, Língua e Cultura Surda. Há também uma perspectiva histórica, sociológica, antropológica e psicológica na disciplina de Infâncias: o olhar das Ciências Humanas. A relação da História com uma disciplina específica da Pedagogia no componente de História da Educação e Teorias Pedagógicas. E Representação e leitura do mundo pelas ciências humanas que na comparação aproxima-se das disciplinas práticas de Metodologia do Ensino de História e Geografia que também estão nos cursos do INES e do IFG.

Em relação às ementas e às referências bibliográficas, o primeiro campo foi Sociologia. Ela aparece com diferentes nomes nos três documentos curriculares – Ciências Sociais e Edu-

cação (INES), Sociologia I e II (IFG) e a interdisciplinar Escola, cultura e sociedade (IFSC). Os cursos do INES e o IFG se aproximam ao discutir noções introdutórias da Sociologia. O tripé Durkheim, Marx e Weber funcionam como matriz discursiva em ambos os cursos, assim como, constam em suas referências bibliográficas. Em particular, o curso do IFG avança, pois são duas cadeiras dedicadas ao campo da Sociologia. Na disciplina Sociologia II há a discussão dos aspectos contemporâneos da Sociologia, tais como, a relação da área com o currículo, a cultura e a educação. Com destaques para autores como Pierre Bourdieu e Antonio Gramsci. Entretanto, o curso do IFSC vai de encontro aos dois primeiros. Não há uma disciplina de fundamentos sociológicos. A discussão aparece de forma tímida quando se pensa a escola como objeto da Sociologia. Ademais, Durkheim, Marx e Weber não constam nos programas, assim como, não são nem referências bibliográficas para nenhum dos componentes curriculares do curso.

Em relação ao campo da Filosofia encontram-se as seguintes nomenclaturas: Filosofia e Educação (INES, 2023), Filosofia da Educação I e Filosofia da Educação II (IFG, 2018) e a interdisciplinar Escola, cultura e sociedade (UFSC, 2023). As discussões filosóficas da disciplina do INES e do IFG têm similitudes. Ambas se comprometem a discutir o pensamento filosófico ocidental, principalmente, europeu. Todavia, em relação à licenciatura bilíngue do INES a discussão fica circunscrita a Antiguidade até os pensadores modernos do século XVIII. Ademais, há um conflito ementário no qual há previsão de se trabalhar com o pensamento foucaultiano e nos conteúdos programáticos ele não aparece. Além disso, as referências bibliográficas concentram-se na filosofia grega e moderna. Com dois componentes dedicados à Filosofia, o curso do IFG tem um recorte temporal ampliado com a apresentação da Filosofia Clássica para Contemporânea.

Por outro lado, a interdisciplina Escola, cultura e sociedade do curso do IFSC apenas menciona a Filosofia da Educação dentro dessa disciplina, assim como, a disciplina de Sociologia. Não há uma delimitação de como se efetivará a discussão. O curso de Pedagogia bilíngue do IFSC inova ao propor um currículo por eixos temáticos, porém as cadeiras de Filosofia e Sociologia ficam estáticas ao se pensar exclusivamente na escola.

Quando se compara a História da Educação nos cursos do INES e do IFG há uma outra correspondência. Ambas trabalham com apenas uma disciplina. Além disso, suas ementas tratam sobre a perspectiva cronológica da História da Educação. No IFG, o componente único distingue as disciplinas de Sociologia e Filosofia que apresentam duas disciplinas. Já no IFSC a discussão aparece na disciplina História da Educação e Teorias Pedagógicas. O recorte temporal concentra-se na modernidade/contemporaneidade e nas relações Brasil e Europa no campo da história educacional.

O curso de Pedagogia Bilíngue do INES é o único que apresenta a disciplina Antropologia e Educação. No componente há a discussão sobre o conceito de cultura, educação, sociedade e identidade. Noções fundamentais para refletir sobre as alteridades e sensibilidades no campo da Pedagogia bilíngue. Ademais, destacam-se autores como Michel Foucault, Stuart Hall, Homi Bhabha que contribuem para se trabalhar com as temáticas das relações de poder, os estudos sobre hibridismos culturais e entrelugares. Já no IFG e no IFSC não há uma disciplina específica que instrumentalize as noções básicas de antropologia.

A Psicologia da Educação é a disciplina com afinidade entre os três cursos. Tanto o INES, o IFG e o IFSC elegeram o manual *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia* de Ana Maria Bock (2008) como referência bibliográfica das suas ementas. Todavia, em Palhoça o campo da Psicologia é estudado a partir da interdisciplinar Desenvolvimento e Aprendizagem. Nele a disciplina preocupa-se em refletir sobre os processos de subjetivação da criança. Com dois componentes curriculares – Psicologia I e II – os cursos do INES e do IFG têm uma abordagem em estudar as dimensões históricas da Psicologia da Educação, as-



sim como, as diferentes correntes da Psicologia. Destaca-se que ambos os cursos enfatizam as contribuições de Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vigotsky.

Concepções sobre a infância, Prática de Ensino/Estudo integradores: Infância e Produção Cultural e Infâncias: o olhar das Ciências humanas do INES, IFG e IFSC respectivamente são componentes curriculares que discutem a noção histórica de criança. De acordo com a ementa, o objeto da disciplina é problematizar os diferentes recortes históricos e identitários do que é ser criança. Destaca-se a obra de Phillipe Ariès (2018) – *História social da criança e da família* – como livro que entrecruza os três documentos.

História da Educação de Surdos ou História, Língua e Cultura Surda está presente nos três PPCs. É uma disciplina que tem uma função peculiar dentro dos cursos. Ela é responsável por analisar o protagonismo e a história das lutas e conquistas da comunidade surda. O INES e o IFG privilegiam uma abordagem de História Geral e do Brasil para estudar os surdos na História, enquanto, o IFSC circunscreve o estudo ao contexto brasileiro. Referências em estudos surdos constam nas bibliografias como: Solange Rocha (2007), Gládis Perlin (2012) e Carlos Skliar (2013) são alguns exemplos.

E, por fim, o componente curricular responsável pela formação das práticas e fundamentos das áreas de História e Geografia. No INES e no IFSC, há apenas a disciplina Metodologia do Ensino de História e Geografia ou Representação e leitura do mundo pelas Ciências Humanas. Tanto no curso do INES, assim como, no IFSC as disciplinas discutem a noção de tempo e espaço em relação às práticas de ensino para as séries iniciais. Além disso, discutem as noções de cultura, identidade e alfabetização cartográfica.

Já o IFG tem dois componentes para essas áreas: Fundamentos e Metodologia do Ensino de História e Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia. Uma disciplina preocupada em pensar métodos e abordagens específicas para a História e a outra para Geografia. Em comum, ambas possuem uma bibliografia usual para a área tais como a obra de *Circe Bittencourt - O saber histórico na sala de aula* (1998) - e *Ana Fani Alessandri Carlos - Geografia em sala de aula: práticas e reflexões* (2018) .

Em comparação, não há nos três projetos pedagógicos de curso uma relação com os ramos das Ciências Política/Arqueologia e Ciências da Religião e Teologia. Todavia, o “não lugar” não corresponde, necessariamente, a uma interdição com esses domínios. No caso do IFG há a possibilidade de disciplinas optativas. Em relação ao INES e o IFSC não há essa possibilidade. Entretanto, a discussão pode ocorrer no *currículo vivido* (Macedo e Lopes, 2011), quando se considera a liberdade de cátedra dos professores.

Importante mencionar que os três cursos de Pedagogia Bilíngue contemplam a Lei n.11.645/08 em relação à obrigatoriedade de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. No curso do INES a disciplina denomina-se Educação e Direitos humanos: relações étnicorraciais, gênero e diversidade com carga horária de 60h. Já no IFG o componente é Práticas de Ensino e Estudos Integradores: Educação e Diversidade - Relações Étnico-raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena com carga horária de 54h. E, por fim, o curso do IFSC a disciplina é Direitos Humanos e diversidades: marcadores da identidade e da diferença no espaço escolar com 80h.

Entretanto, vale a crítica de que as disciplinas filosóficas, históricas, geográficas e psicológicas de ambos cursos privilegiam um pensamento europeu, masculino, branco e ocidentalizado. Não há lugar para um estado da arte que contemplem as abordagens do sul global, pós-colonial, decolonial e do empretecer. Os três cursos precisam com urgência provocar seus núcleos docentes estruturantes com a finalidade de refletir sobre a introdução desses novos saberes. Será que autores como Franz Fanon, Achille Mbembe, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro entre outros não aprimoraram a reflexão de pedagogos bilíngues em um Brasil de maioria de crianças e jovens pretos.

Após a imersão nos projetos pedagógicos do curso, as licenciaturas em Pedagogia Bilíngue têm assumido o compromisso interdisciplinar com as demais áreas das Ciências Humanas. Elas são disciplinas introdutórias na maior parte dos fluxogramas curriculares. Em linhas gerais, suas funções são basilares na formação do pedagogo, ou seja, elas devem contribuir para o aprofundamento das disciplinas específicas do pedagogo bilíngue. O lugar das Ciências Humanas como averiguado nos documentos é uma posição de fundamentação tanto teórica como metodológica. Os três PPCs preocuparam-se em pensar um lugar reflexivo para as Ciências Humanas, ou seja, *seu lugar de fala* ou *social* é instrumentalizar os discentes na autonomia do conhecimento crítico e libertário. Questionar as naturalizações, os anacronismos, as essencializações, combater os etnocentrismos e, principalmente, denunciar as engenharias dos fascismos.

As fronteiras, esse entrelugar do conhecimento, atravessa o currículo como uma forma criativa. O que seria um pedagogo puro? Pelos PPCs o que aferiu-se foi que as distintas áreas das Ciências Humanas se metamorfoseiam no campo da Educação. As fronteiras são por excelência o campo dos processos de hibridação. Aliás, não há perspectiva bilíngue que não perpassasse pelo hibridismo, pela troca e pela (re)significação.

O campo da Educação precisa ser compreendido como plural. A Educação de Surdos não pode ser tratada de forma estanque, ilhada e restrita. O conhecimento fronteiriço não é concebível na essencialização, na pureza e na naturalização. Assim, o pensamento de fronteira com seu entrelugar é uma possibilidade metodológica para se pensar a Educação de Surdos. E nesse sentido, o lugar e as fronteiras das Ciências Humanas são possibilidades de diálogo para essa modalidade de ensino.

Ademais, a comparação dos três documentos mostrou formas peculiares de entrecruzar. Um curso de Pedagogia bilíngue e três possibilidades de construção. A comparação nos possibilitou analisar como eles têm semelhanças, mas principalmente diferenças. É na distinção que reside a alteridade. Em nenhum momento tratou-se de hierarquizar as três licenciaturas, mas apontar os limites e avanços que elas possuem. Não custa lembrar, que a elaboração dos projetos pedagógicos de curso considera as culturas locais, os agentes envolvidos e as lutas sociais de uma sociedade.

Por fim, os cursos de Pedagogia Bilíngue promovem um diálogo com as teorias e técnicas de pesquisas com as demais áreas das Ciências Humanas. Seu objetivo é possibilitar a formação de um pedagogo bilíngue que possa criar ambientes plurais, promover questionamento e possibilitar soluções em nossa sociedade multifacetada por distintas identidades.

Considerações finais

A força revolucionária das Ciências Humanas consiste no dinamismo como os desafios sociais se apresentam. As áreas e suas disciplinas não funcionam no estático, único e homogêneo. Pelo contrário, as Ciências Humanas assustam porque assumem o lugar do descontínuo, nômade e plural. O espargir de saberes que formam e confrontam estruturas arcaicas e obsoletas na sociedade. É uma espécie de vento que bagunça, confunde mas reinventa as regras do jogo.

O lugar e a fronteira foram duas peças que auxiliaram a compreensão em entender como as demais áreas das Ciências Humanas contribuem para o curso de Pedagogia Bilíngue. Os projetos pedagógicos de curso constituíram corpus documentais singulares e diversificados para análise das esferas. A comparação como método proporcionou ao mesmo tempo o choque e o encontro. Semelhanças e diferenças como instrumentos de investigação que mostrou onde os cursos se encontram, mas também se distanciam. Essa é a ação do lugar e da fronteira em perspectiva comparada, ou seja, não é apenas separar o que é igual do que é



diferente. Mas buscar um ponto de encontro, onde as Ciências Humanas possam se estabelecer nesse entrelugar.

Por fim, *o lugar e a fronteira das ciências humanas nos cursos de pedagogia bilíngue no Brasil* foi um exercício de história comparada para discutir como as noções de lugar e fronteiras das disciplinas das outras áreas de Ciências humanas se (trans)formam no campo da Educação.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- BHABHA, Homi. **O bazar e o clube dos cavalheiros ingleses**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BITTENCOURT, Circe. (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 1998.
- BLOCH, Marc. **Para uma história comparada das sociedades européias**. In: História e historiadores. Lisboa: Teorema, 1998.
- BOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair, TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- CARLOS, Ana. F. A. et al. (Orgs.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. São Paulo: Contexto, 2018.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1972) **O Anti-Édipo. Capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.
- FARGE, Arlette. **Lugares para a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- IFG. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia bilíngue**. Aparecida de Goiânia, 2018. Disponível em: < <http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-pedagogia-bilingue/CP-APA>>. Acesso em 18 mar. 2025.
- IFSC. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia bilíngue**. Palhoça, 2023. Disponível em: < <https://www.ifsc.edu.br/licenciatura/-/visualizar/pedagogia-bilingue/Campus-Palhoca-Bilingue/212/293/cKdjmlSlZ6EJ>>. Acesso em 18 mar. 2025.
- INES. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia bilíngue**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: < <https://www.gov.br/ines/pt-br/ensino-superior/arquivos-graduacao/projeto-politico-de-curso> >. Acesso em 18 mar. 2025.
- LOPES, Alice. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACHADO, Erica Esch; TEIXEIRA, Dirceu Esdras e GALASSO, Bruno José Betti. Concepção do Primeiro Curso Online de Pedagogia em uma Perspectiva Bilíngue Libras-Português. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2017, vol.23, n.1, pp.21-36. ISSN 1980-5470.
- MATTOS, Hebe, BESSONE, Tania, Mamigonian, Beatriz. **Historiadores pela democracia**. São Paulo: Alameda, 2016.
- PERLIN, Gládis. (Org). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2012.
- ROCHA, Solange. Maria. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2007.
- SILVA, Franciso Carlos Teixeira da. Os fascismos. In: REIS FILHO, Daniel Aarão. FERREIRA, Jorge e ZENHA, Celeste (org). **O século XX: o tempo das crises**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.



DEBATE TÉCNICO- PEDAGÓGICO

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUAS DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERAÇÕES ENTRE A LIBRAS E A LÍNGUA UCRANIANA DE SINAIS

Active methodologies for teaching sign languages in early childhood education: interactions between Libras and Ukrainian Sign Language



João Marcos Brandet¹



Soliane Moreira²



¹ Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO e Academia Ucraniana de Especialidades Pediátricas, Londrina, PR, Brasil; jmbrandet@edu.unifil.br

² Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, Guarapuava, PR, Brasil; solimatematica@gmail.com

RESUMO

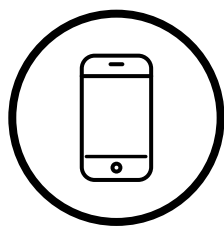
Um dos desafios da aprendizagem ativa e atrativa é o seu uso no contexto de letramento da educação infantil surda. Para resolver tais desafios, na Ucrânia, diversos estudiosos - como Kulbida, Adamyuk, Drobot e Zborovska - têm pesquisado e abordado metodologias efetivas para o ensino da Língua Ucraniana de Sinais no contexto da educação infantil. Sendo assim, este artigo tem como objetivo propor o ensino e a aprendizagem de Libras na educação infantil, a partir da comparação e análise das metodologias ativas aplicadas tanto à Libras quanto à Língua Ucraniana de Sinais. Dessa maneira, o percurso desta pesquisa qualitativa bibliográfica foi composto pelas seguintes etapas: estabelecimento da questão norteadora: busca da literatura; coleta de dados; análise crítica dos estudos incluídos e discussão dos resultados. Por fim, conclui-se que, conforme os estudos ucranianos e brasileiros analisados nesta pesquisa, as metodologias ativas seriam um caminho para melhorar e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil com ênfase em aspectos interdisciplinares. Com base neste caráter interdisciplinar, os estudos ucranianos podem ser referências para a construção de novos estudos e modelos de aprendizagem no contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: Metodologia ativa; Ensino; Língua de sinais; Educação infantil

ABSTRACT

One of the challenges of active and engaging learning is its use in the literacy context of deaf early childhood education. In order to solve such challenges, several scholars - such as Kulbida, Adamyuk, Drobot and Zborovska - in Ukraine have researched and addressed effective methodologies for teaching Ukrainian Sign Language in the context of early childhood education. Therefore, this article aims to propose the teaching and learning of Libras in early childhood education, based on a comparison and analysis of active methodologies applied to both Libras and Ukrainian Sign Language. The course of this qualitative bibliographical research was made up of the following stages: establishing the guiding question; searching the literature; collecting data; critically analysing the studies included and discussing the results. Finally, it can be concluded that, according to the Ukrainian and Brazilian studies analysed in this research, active methodologies could be a way of improving and perfecting the teaching-learning process in early childhood education, with an emphasis on interdisciplinary aspects. Based on this interdisciplinary character, Ukrainian studies can be references for the construction of new studies and learning models in the Brazilian educational context.

Keywords: Active methodology; Teaching; Sign language; Child education



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK**
<https://youtu.be/VrUyuMZO6is>



Introdução

Um dos grandes desafios no processo de ensino e aprendizagem é o uso de metodologias atrativas e ativas no contexto da educação infantil. A educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da personalidade e da atitude da criança perante a vida. Por isso, é imperativo oferecer educação de qualidade nos primeiros anos, a fim de construir uma vida saudável e produtiva para todas as crianças (Mendes e Cardoso, 2020; Silva, Monteiro e Rodrigues, 2017).

Do ponto de vista pedagógico, um dos principais desafios enfrentados na educação infantil é selecionar e aplicar metodologias de ensino que promovam, de forma efetiva, o engajamento e a aprendizagem significativa das crianças. Esse desafio torna-se ainda mais evidente no ensino de Libras, uma vez que exige abordagens visuais, interativas e adaptadas à linguagem de sinais e à faixa etária dos estudantes (Gonçalves e Silva, 2022;



Mendes e Cardoso, 2020).

As dificuldades no contexto da educação infantil envolvem, principalmente, a adaptação das metodologias de ensino às características e necessidades específicas das crianças, como o desenvolvimento cognitivo, a diversidade de aprendizagem e o engajamento nas atividades. Nesse cenário, aplicar metodologias eficazes no ensino de Libras torna-se um desafio, pois exige práticas pedagógicas que atendam tanto às necessidades linguísticas dos alunos surdos quanto às demandas do ambiente escolar.

A importância da reflexão consiste em compreender que a prática pedagógica envolve olhar para os objetivos que possam ser alcançados, bem como trabalhar dialeticamente para descobrir o que se sabe, o que se aprende, o que se entende e o que se ensina. Aliando a reflexão com minha experiência na educação ucraniana bem como nas principais literaturas sobre o tema, este trabalho tem como objetivo propor o ensino e aprendizado da Libras no contexto da educação infantil utilizando metodologias educacionais da Língua de Sinais Ucraniana visando seus impactos socioculturais positivos.

A realização deste trabalho justifica-se pela necessidade de aprofundar os estudos sobre o uso de metodologias ativas no contexto do letramento na educação infantil surda, com ênfase na aplicação dessas metodologias tanto na Libras quanto na Língua de Sinais Ucraniana. Apesar da existência de fontes sobre metodologias ativas em línguas de sinais, há uma lacuna na literatura sobre as interações específicas entre essas metodologias e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento linguístico e sociocultural das crianças surdas, o que torna relevante a análise proposta neste estudo.

1 Aspectos neurolinguísticos no desenvolvimento infantil

O desenvolvimento da linguagem é o processo pelo qual as crianças passam a compreender e a comunicar a linguagem durante a primeira infância. A participação interativa/ativa é essencial para a aquisição de habilidades de comunicação efetivas pelas crianças (Bowe, 1998; Jackson, 2001; Marschark e Spencer, 2003). Conforme os estudos de Vygotsky (2008 e 2011), as linhas de evolução do desenvolvimento da linguagem e pensamento em crianças surdas no decurso do pré-linguístico ao pensamento verbal, pressupõem experiências com um código linguístico e não necessariamente com o aparelho fonador; ela pode acontecer em sistemas sógnicos distintos (Oliveira, 2011; Vigotski, 2011; Vigotski, 2008).

As crianças surdas e ouvintes passam pelo mesmo processo de socioconstrução da linguagem, independentemente das modalidades de expressão e recepção das línguas em uso, ou seja, uma língua de modalidade oral-auditiva ou espaço-visual podem ser adquiridas facilmente na interação com pares coetâneos e adultos. Os interlocutores dessas crianças precisarão propiciar trocas nos códigos linguísticos que lhes são plenamente acessíveis. Crianças surdas imersas em um cotidiano com circulação da língua de sinais se desenvolvem da mesma forma que crianças ouvintes imersas em um ambiente que partilhe de uma língua oral-auditiva (Oliveira, 2011; Vigotski, 2011; Vigotski, 2008).

Os estudos de Hermans (2009), Blamey (2001) e Humphries (2012) demonstram que a exposição precoce com a linguagem visual altera o processamento visual e aumenta as habilidades de atenção conjunta. Crianças com exposição precoce à língua de sinais frequentemente apresentam neuroplasticidade nas áreas da linguagem no sistema nervoso central, o que leva ao desenvolvimento precoce do vocabulário (Hermans *et al.*, 2009; Blamey *et al.*, 2001; Humphries *et al.*, 2012).

A partir de dados coletados em contextos naturalísticos, professores envolvem ativamente, gerenciam e direcionam a atenção visual de crianças surdas (Lieberman, 2014). O



estudo de Lieberman (2014) mostra que, aos 4 anos de idade, crianças surdas que usam a língua de sinais americana são capazes de autorregular a atenção para uma linguagem visual. Sua autorregulação é alcançada pela orquestração cuidadosa e constante do percepção e do envolvimento por parte do adulto, especialmente em contextos que envolvem informações visuais concorrentes, como o compartilhamento de livros (Hermans et al., 2009; Blamey et al., 2001; Humphries et al., 2012).

Sendo assim, conclui-se que a trajetória de melhoria na educação de crianças surdas e com deficiência auditiva reside na exposição precoce e no desenvolvimento da fluência em língua de sinais.

2. Principais tópicos da Libras

O desenvolvimento de uma educação voltada ao público surdo no Brasil está associado à fundação do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) no Rio de Janeiro, em 1857. O INES, primeira escola para surdos do Brasil, foi criado pelo segundo imperador do Brasil, D. Pedro II, com a ajuda de um professor surdo francês, Édouard Adolph Huet. Huet usou em seu ensino os sinais metódicos que aprendeu com o abade de l'Épée. Os sinais metódicos franceses, misturados aos sinais já em uso antes da fundação do INES, desenvolveram-se no que hoje se chama de Libras (Berenz, 2003). Como resultado, a língua de sinais brasileira apresenta sinais bastante semelhantes não apenas à moderna língua de sinais francesa, mas também à língua de sinais americana, que também foi influenciada pela antiga língua de sinais francesa por meio da educação (Quadros e Karnoop, 2004; Quadros et al., 2013).

Em 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi oficialmente reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil por meio da Lei nº 10.436. Posteriormente, essa legislação foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Ambas as normativas, fruto das mobilizações dos movimentos surdos, asseguraram o direito à presença de intérpretes de Libras nos espaços educacionais e nos serviços públicos. O decreto também estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão da Libras como disciplina nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos, além de prever a criação de cursos de nível superior destinados à formação de docentes e intérpretes da língua de sinais.

O primeiro curso de formação de professores de Libras oferecido por uma universidade pública no Brasil teve início em 2006. Promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o curso foi realizado na modalidade semipresencial e contou, em sua primeira edição, com a participação de nove instituições públicas de ensino superior: UnB, UFSC, INES, CEFET-GO, UFGD, UFAM, UFBA, USP e UFSM. Entre as conquistas das últimas décadas, destaca-se o reconhecimento oficial da profissão de intérprete de língua de sinais, formalizado pela Lei nº. 12.319/2010 (Quadros e Karnoop, 2004; Quadros et al., 2013).

No campo dos estudos linguísticos sobre Libras, Xavier (2006) iniciou seu projeto de pesquisa com o objetivo de oferecer uma descrição fonético-fonológica preliminar dos sinais da Libras. O dicionário de Capovilla e Raphael (2001) era a maior documentação lexical disponível da língua. Este dicionário contém 4.340 verbetes, dos quais 2.274 são



sinais simples, 861 são complexos e 1.205 são diferentes traduções para o português de um desses sinais simples ou complexos (Quadros e Karnopp, 2004; Quadros *et al.*, 2013).

A categorização dos 2.274 sinais simples em um banco de dados, conforme os parâmetros articulatórios propostos por Liddell e Johnson (1989), representa um avanço importante na descrição sistemática da Libras, permitindo análises mais precisas sobre sua estrutura fonológica e morfossintática (Quadros & Karnopp, 2004; Quadros *et al.*, 2013). Essa sistematização é especialmente relevante quando se considera que a aquisição e o letramento em Libras por crianças surdas estão diretamente associados à sua exposição precoce à língua (Quadros *et al.*, 2013). Reconhecida como uma língua natural, influenciada historicamente pela antiga língua de sinais francesa, a Libras apresenta características linguísticas próprias, que a consolidam como o principal meio de comunicação da comunidade surda brasileira. Entre essas características, destaca-se a possibilidade de incorporação numérica em determinados sinais, fenômeno que será explorado na próxima seção, evidenciando como elementos gramaticais e semânticos se articulam na estrutura da língua (Quadros e Karnopp, 2004; Quadros *et al.*, 2013).

Alguns sinais da Libras podem sofrer incorporação numérica, ou seja, sua forma de mão pode mudar para uma forma de mão numérica para expressar quantidade. Estes estão semanticamente relacionados ao tempo (hora, duração em hora, dia, semana, mês, ano e frequência no tempo), dinheiro ou ordem em uma sequência (ordinais e notas na escola). Dedino (2012) mostrou em Libras o que também tem sido relatado em outras línguas de sinais: variação entre os sinalizantes em relação ao quanto ocorre a incorporação numérica. Além disso, também mostrou que os sinalizantes variam em tratar ou não como sinais incorporadores de números aqueles sinais que podem passar por esse processo.

Ainda dentro dessa perspectiva morfológica, os pronomes pessoais da Libras são caracterizados por exibir uma forma de uma mão em suas formas simples. O pronome de primeira pessoa do plural pode ser inclusivo ou exclusivo e, segundo Moreira (2007), sofrer incorporação numérica até o número quatro. Quanto aos pronomes possessivos em Libras, eles se caracterizam por serem produzidos com a CM em “P”. A forma da primeira pessoa do singular também pode ser expressa por um sinal produzido com a mão espalmada tocando o peito (Quadros e Karnopp, 2004; Quadros *et al.*, 2013).

Segundo Felipe (1998), a Libras possui verbos simples, direcionais, manuais e locativos. A diferença entre esses tipos de verbos diz respeito ao fato de que os verbos simples não incorporam a(s) pessoa(s) envolvida(s) no evento que expressam, já os verbos direcionais incorporam a(s) pessoa(s) envolvida(s) no evento que expressam, os verbos manuais incorporam um instrumento ou um objeto e os verbos locativos incorporam a localização. Moreira (2007) mostrou que a classe dos verbos direcionais (ou indicadores) em Libras é tão complexa quanto foi demonstrado para a Língua de Sinais Americana (Liddell, 2003). Os verbos direcionais em Libras podem expressar tanto o sujeito quanto o objeto (geralmente aquele equivalente ao objeto indireto em línguas faladas como o inglês) respectivamente pelo início e fim do movimento ou, inversamente, pelo fim e pelo início do movimento. Alguns desses verbos expressam apenas o complemento dativo. Normalmente, eles o fazem no final do movimento.

3 Principais tópicos da Língua Ucraniana de Sinais

A língua de sinais ucraniana é a língua de sinais da comunidade surda da Ucrânia. A língua de sinais ucraniana pertence à família das línguas de sinais francesas. A conscientização mundial sobre a língua de sinais ucraniana aumentou acentuadamente em 2014 após o lançamento do filme ucraniano *The Tribe*, no qual os atores se comunicavam na língua de sinais ucraniana, sem diálogo falado (Davydov e Lozynska, 2017a; Davydov e Lozynska, 2017b; Klymenko, 2020).

O ensino da língua de sinais ucraniana para alunos surdos começou no início de 1800, quando várias filiais da Escola de Viena para Surdos foram abertas na Ucrânia. Em 1805, foi aberto o Instituto para Surdos em Volyn. No ano de 1830, foi inaugurada a Escola Halychyna para Surdos em Lviv e, em 1843, a Escola para Surdos em Odesa (Kulbida, 2004; Fradkina, 2001; Kulbida, 2008).

Durante a ocupação soviética da Ucrânia, o desenvolvimento de métodos de ensino para a língua de sinais ucraniana desacelerou consideravelmente, uma vez que o uso da língua de sinais ucraniana nos sistemas educacionais da URSS foi banido logo após o feedback negativo dado por Joseph Stalin às línguas de sinais, em seu artigo de 1950 intitulado de Marxismo e Problemas da Linguística. Nele, Stalin chamou os surdos de “seres humanos anômalos” e descreveu a língua gestual como “não é uma língua, mas um substituto”. Depois de muitas décadas, a língua de sinais ucraniana foi reintroduzida na educação pública (Kulbida, 2004; Fradkina, 2001; Kulbida, 2008).

Ao longo dos anos, os estudos sobre a língua de sinais ucraniana foram se intensificando até 2006 quando foi necessário a criação de um ambiente exclusivo para isso. De 2006 a 2016, o órgão que publicava livros didáticos e artigos de pesquisa e regulava os métodos de ensino da língua de sinais ucraniana era o Laboratório de Língua de Sinais do Instituto de Educação Especial da Academia Nacional de Ciências da Educação da Ucrânia. Em 2016, houve uma reformulação de tal laboratório, e a partir desta data, o órgão responsável por estudar, regular e publicar temáticas sobre a língua de sinais ucraniana é o Departamento de Língua de Sinais do Instituto de Educação Especial da Academia Nacional de Ciências da Educação da Ucrânia (Klymenko, 2020).

Além dos estudos, a língua de sinais ucraniana tem sido difundida e defendida por algumas instituições como a Sociedade Ucraniana de Surdos (UTOG), que foi fundada em 1933 e, desde 1957, é membro permanente da Federação Mundial de Surdos (WFD), membro da WFD da Europa Oriental e da Secretaria Regional da Ásia Central. A UTOG foi constituída como uma organização de ucranianos com deficiência auditiva, tanto surdos como não-surdos, para prestar-lhes assistência na sua “reabilitação” profissional, laboral e social, na proteção dos seus legítimos direitos e interesses e na afirmação de si mesmos como cidadãos plenamente integrados à sociedade. Excluindo as regiões ucranianas temporariamente ocupadas pela Rússia — como áreas do leste da Ucrânia e a Crimeia —, havia, em 1º de janeiro de 2015, um total de 43.108 cidadãos ucranianos registrados com deficiência auditiva. Desses, 38.746 eram membros da UTOG, sendo aproximadamente 90% deles pessoas surdas. (Klymenko, 2020).

Em 2007, o Centro Canadense Ocidental de Estudos em Surdez na Universidade de



Alberta estabeleceu o Projeto de Língua de Sinais Ucraniana, liderado pela Dra. Debra Russell, para apoiar o reconhecimento da língua de sinais ucraniana como a língua de “instrução” para crianças surdas na Ucrânia. Seus resultados foram projetados para documentar a língua de sinais ucraniana, criar um currículo de ensino desta língua para a formação de professores e pais de crianças surdas, formalizar a formação de intérpretes e melhorar a formação de professores de surdos (Krak *et al.*, 2016; Kulbida, 2008; Klymenko, 2020).

A língua de sinais ucraniana usa um alfabeto manual de uma mão, ou ortografia com os dedos, baseado no alfabeto usado na antiga língua de sinais francesa, mas adaptado para soletrar palavras da língua oral ucraniana. Conhecido como o alfabeto manual ucraniano, é composto por 33 sinais que utilizam as 23 formas de mão da língua de sinais ucraniana. Alguns desses sinais, portanto, compartilham configurações de mãos; por exemplo, os sinais para “Г” e “г” usam a mesma forma de mão, mas em um o polegar está parado, enquanto no outro ele se move para cima e para baixo (Kulbida, 2004; Fradkina, 2001; Kulbida, 2008).

Figura 1 - Alfabeto ucraniano manual



Fonte: Bondarenko (2023).

Na língua de sinais ucraniana, como em outras línguas de sinais, a ortografia serve como um tipo de empréstimo do ucraniano. É usado para nomes próprios, para termos técnicos sem equivalente nativo da língua de sinais ucraniana, abreviações de palavras ucranianas mais longas e algumas palavras ucranianas coloquiais (Kulbida, 2004; Fradkina, 2001; Kulbida, 2008).

Do ponto de vista linguístico, os indicadores de substantivos são sinalizados realizando o movimento duas vezes e estão representados antes de um verbo ou de um adjetivo. Os substantivos na língua de sinais ucraniana apresentam variações nos casos singular e plural. O adjetivo na língua de sinais ucraniana é variável quando expressa a qualidade do sinal (exemplo: escuro - opaco). Os adjetivos possessivos têm um sinal de pertencimento. É possível encontrar adjetivos emparelhados com substantivos. Os adjetivos na língua de sinais ucraniana têm a capacidade de se fundir com substantivos.

Com base no parágrafo anterior, pode-se afirmar que adjetivo e substantivo dependem um do outro. Os numerais da língua de sinais ucraniana podem ser combinados com pronomes e com substantivos. Ao serem combinados, eles apresentam algumas regras gramaticais específicas. Os verbos na língua de sinais ucraniana mudam de acordo com o indicador de conclusão ou incompletude da ação. Os verbos também mudam de acordo com o tempo em que as ações vão sendo realizadas, estão sendo feitas ou serão feitas. Os verbos também são variáveis tanto no singular quanto no plural. O verbo também varia de acordo com a direção do objeto/sujeito (exemplo: ajudando minha mãe, ajudando a mim mesmo) (Kulbida, 2004; Fradkina, 2001; Kulbida, 2008).

Para garantir que a língua de sinais ucraniana seja cada vez mais viva, artigos legais foram formulados pelo governo ucraniano. Na Lei sobre Garantia do Funcionamento da Língua Oral Ucraniana como Língua Estatal Única, há um artigo separado dedicado à língua gestual intitulado “Estatuto da Língua Gestual Ucraniana e dos Direitos Linguísticos das Pessoas de Língua Gestual”. Este artigo estipula que todo ucraniano tem garantido o direito de usar livremente a língua de sinais ucraniana na vida pública, estudá-la e apoiá-la, bem como aprendê-la. Além disso, ressalta-se que nenhuma das disposições desta lei pode ser interpretada como destinada a restringir o escopo do uso da língua de sinais ucraniana. Em geral, a Lei permite que sinalizantes de língua de sinais solicitem um intérprete de língua de sinais na escola, no trabalho e em outros eventos da vida, e também lembra que os ucranianos precisam falar a língua de sinais ucraniana (e não inglês, russo etc.) (Klymenko, 2020).

4 Métodos

Uma revisão de literatura discute informações publicadas em uma área específica e, às vezes, informações em uma área específica dentro de um determinado período de tempo (Jahan *et al.*, 2016). As revisões de literatura fornecem um guia prático para um tópico específico. As revisões de literatura também fornecem uma base sólida para a investigação de questões importantes para as áreas do conhecimento (Jahan *et al.*, 2016).

O percurso metodológico deste estudo foi composto pelas seguintes etapas: estabelecimento da questão norteadora: busca da literatura; coleta de dados; análise crítica dos



estudos incluídos e discussão dos resultados.

Para nortear esta pesquisa qualitativa bibliográfica foi estabelecida a seguinte pergunta: “Quais metodologias ativas e atrativas podemos usar para o ensino e aprendizado da Libras no contexto da educação infantil, utilizando métodos educacionais da língua de sinais ucraniana?”. Para responder à pergunta, a metodologia deste artigo consistiu na realização de um estudo por meio de pesquisa em bibliografia utilizando as palavras-chave “Metodologia Ativa”, “Ensino”, “Língua de Sinais”, “Educação Infantil”, bem como seus homônimos em ucraniano.

A busca também foi realizada utilizando os operadores booleanos “E” e “OU”, obtendo-se um maior número de referências bibliográficas. Foram utilizadas as seguintes bases de dados: SciELO, Google Acadêmico, Portal do Ministério da Educação e Ciência da Ucrânia e Portal da Academia Nacional de Ciências Pedagógicas da Ucrânia.

Os critérios de inclusão para seleção dos artigos foram: artigos publicados em língua portuguesa ou ucraniana, do tipo Intervenções de Casos (Estudo de Caso, Séries de Casos) ou Revisões de Literatura. Foram excluídos artigos com outros delineamentos.

Os estudos do tipo Intervenções de Casos consistem em discutir e analisar quais as estratégias que funcionam melhor para aperfeiçoar os resultados e fazer a diferença naquilo que é mais importante para os cidadãos. Tais estudos buscam analisar as relações de causa e efeito bem como a efetividade de tal estratégia no contexto educacional selecionado (Jahan *et al.*, 2016).

Os estudos do tipo Revisões de Literatura fornecem uma visão geral escrita dos principais artigos científicos e outras fontes sobre um tópico selecionado. Tais estudos buscam obter uma compreensão das pesquisas e debates existentes relevantes para um determinado tópico ou área de estudo, de modo que novos arcabouços e perspectivas sobre o tema sejam gerados. Ao utilizar tais literaturas como objeto de pesquisa e discussões, pode-se estabelecer quais teorias já existem, as relações entre elas, até que ponto as teorias existentes foram investigadas bem como desenvolver novas hipóteses a serem testadas (Jahan *et al.*, 2016).

Os artigos que atenderam aos critérios de inclusão foram selecionados pela simples leitura do título, sendo descartados aqueles evidentemente não relacionados ao tema e os duplicados. Para os potencialmente elegíveis, foram avaliados os resumos como uma segunda etapa de seleção quanto à elegibilidade. Após a leitura dos resumos, foram excluídos os artigos que não corresponderam ao tema e ao delineamento da pesquisa. 25 artigos foram obtidos, sendo 11 estudos brasileiros e 14 estudos ucranianos. Em virtude dos critérios de inclusão e exclusão deste trabalho, 9 estudos foram analisados neste artigo, sendo 4 estudos brasileiros e 5 estudos ucranianos.

5 Resultados e discussões

No contexto do letramento e das estratégias de ensino na educação infantil, o uso de tecnologias educacionais tem sido aplicado no ambiente acadêmico. A tecnologia educacional fornece orientação adequada para tornar o processo de ensino e aprendizagem eficaz, como estabelecer metas de ensino, examinar o comportamento inicial dos alunos,

selecionar e organizar currículos apropriados, métodos e estratégias de ensino apropriados e materiais de apoio (Galvão, García e Felipe, 2020; Nascimento *et al.*, 2021). Sobre tal temática, este artigo analisou dois estudos que abordaram o uso da tecnologia no contexto do ensino da Libras na educação infantil.

As pesquisadoras Galvão, García e Felipe (2020) criaram a metodologia “CriAção de Jogos para a EDUcação de crianças Surdas (CAJEDUS)” para apoiar o processo de concepção de jogos educativos para crianças Surdas de 4 e 5 anos com base nos objetivos da Educação Bilíngue (Galvão, García e Felipe, 2020).

O estudo de Galvão e seus colaboradores tem um caráter educacional com ênfase em dois públicos: a) o aluno surdo, considerado protagonista durante o processo de ensino e aprendizagem e, b) nos desenvolvedores de jogos visando que tais profissionais sejam estimulados a auxiliar na construção de jogos educativos para crianças surdas de 4 e 5 anos, sob o contexto da Educação Infantil Bilíngue (Galvão, García e Felipe, 2020).

O pesquisador Nascimento e seus colaboradores (2021) também desenvolveram um estudo na área da tecnologia educacional. Neste estudo, os autores apresentaram um jogo desenvolvido para dispositivos móveis como smartphones e tablets, dentro da perspectiva do m-learning, com o intuito de auxiliar as crianças surdas e os professores no processo de letramento e aprendizado de Libras e Português em Pernambuco (Nascimento *et al.*, 2021).

Este artigo analisou também duas pesquisas de conclusão de curso sobre o ensino da Libras no contexto da educação infantil. Pereira (2011) desenvolveu um estudo descritivo seguindo a metodologia de pesquisa qualitativa, para o levantamento na literatura de como ocorre a aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos surdos. Tal estudo resultou em uma produção visual caracterizada pela gravação de vídeos com a tradução do livro “O Penuginha” em Libras e a narração do livro em português (Basso, 2011).

Sobre este tema, a pesquisadora Jéssica Xavier de Carvalho desenvolveu um trabalho com o objetivo de promover a inclusão social da comunidade surda, utilizando a estratégia de oferecer um material de apoio para o ensino de Libras na Educação infantil de crianças não-Surdas. Tal trabalho consistiu na confecção de *flashcards* de apoio ao ensino de Libras e português para educação infantil regular (Carvalho, 2020).

Os parágrafos anteriores descreveram os estudos analisados neste artigo com relação ao ensino da língua de sinais brasileira. Além do material em língua portuguesa, este artigo, conforme a metodologia proposta, analisou materiais em língua de sinais ucraniana para o ensino da língua de sinais ucraniana.

Kulbida e seus colaboradores (2011) desenvolveram uma pesquisa em parceria com o Laboratório de Língua de Sinais da Academia Nacional de Ciências da Ucrânia e da Sociedade Ucraniana de Surdos. Esta pesquisa, de caráter qualitativo, analisou por meio de entrevistas aos pais e professores, que o aspecto principal no ensino da Língua de Sinais não está localizado somente na escola. Sendo assim, mediante o resultado da pesquisa, os autores decidiram produzir um livro intitulado “Língua de Sinais Ucraniana para os pais” (Kulbida *et al.*, 2011). Os parâmetros da língua de sinais ucraniana bem como fotos de cada sinal e jogos sobre cada tópico fazem com que os indivíduos possam ser incentivados a aprender e a aplicar a língua de sinais ucraniana.



Figura 2 - Capa do livro “Língua Ucraniana de Sinais para os pais”



Fonte: Kulbida et al. (2011).

O ensino da língua de sinais ucraniana foi tema de um outro estudo desenvolvido por Kulbida (2020). Por meio de uma metodologia qualitativa, a pesquisadora desenvolveu materiais para o ensino da gramática da língua de sinais ucraniana de uma forma lúdica com uso de desenhos e de aulas de artes sob uma perspectiva interdisciplinar (Fig. 3 e Fig. 4). Tal estudo também analisou cada estágio do processo de ensino e aprendizagem da gramática da língua de sinais ucraniana: enriquecimento cognitivo (formação de uma ideia de uma frase), atividade reprodutiva (formação de conceitos e padrões de funcionamento de frases), pesquisa criativa (formação de conceitos teóricos e padrões de construção de frases), domínio do material educacional com relação ao conceito de “Língua de Sinais Ucraniana em Atividade Comunicativa”. Além das avaliações formativas, validações externas por membros da comunidade surda e acadêmica foram feitas para a validação da pesquisa em questão (Kulbida, 2020).

Figura 3 - Primeiro exemplo de atividade para o ensino da gramática



Fonte: Kulbida (2020).

Figura 4 - Segundo exemplo de atividade para o ensino da gramática



Fonte: Kulbida (2020).

Além dos estudos descritos anteriormente, uma pesquisa desenvolvida por Adamyuk (2010) valorizou a interdisciplinaridade entre teatro, música e língua de sinais ucraniana. Neste estudo, o aluno aprende a língua de sinais ucraniana por meio da prática de teatro.

Figura 5 - Preparação teatral para a interação com alunos surdos



Fonte: Adamyuk (2010).

A pesquisa de Drobot e Zborovska (2023) resultou na produção de um material didático para ser usado em aulas interdisciplinares nas quais o aluno aprende fazendo e construindo ideias conforme recomendações em cada tópico do livro. Durante as aulas de ciências, por exemplo, o aluno aprenderá os sinais referentes às frutas, legumes e verduras por meio de atividades culinárias e teatrais. A sala de aula invertida também é um modelo sugerido no qual o aluno aprende sinais em casa com ajuda dos familiares e professores e os compartilha com os demais colegas em ambiente escolar (Drobot e Zborovska, 2023).



Figura 6 - Páginas 6 e 7 do material didático



Fonte: Drobot e Zborovska (2023).

Figura 7 - Página 24 do material didático



Fonte: Drobot (2013).

A busca pela interdisciplinaridade, entre língua de sinais e outras disciplinas observada neste artigo, nos estudos ucranianos, demonstra ser uma metodologia atrativa de ensino conforme a literatura científica atualizada.

De todas as pesquisas analisadas neste artigo, apenas o estudo de Adamyuk (2010) refletiu as características das línguas de modalidade gestual-visual: visão e movimento. Tal estudo demonstrou que o estudante pode aprender a língua de sinais ucraniana por meio da prática de teatro. A base para a construção de um ambiente de aprendizagem favorável a uma língua gestual-visual é o movimento segundo Adamyuk (2010). Brentari (2018) e Jan-

tunen (2007) sugerem que o movimento desempenha um papel organizador central no nível fonológico, formando uma unidade semelhante ao núcleo silábico nas línguas orais. Em primeiro lugar, observa-se que letras ou sinais numéricos produzidos sem movimento adicionam um *movimento epentético* em algumas línguas de sinais quando usadas como uma palavra independente (Brentari, 1990; Jantunen, 2007; Geraci, 2009; Brentari, 2019; Brentari *et al.*, 2018). Brentari (1990) sugere que, como nas línguas orais onde uma operação de epêntese vocálica garante a boa formação da sílaba, o movimento é inserido quando necessário para garantir que a saída sinalizada seja uma sílaba bem formada.

Em segundo lugar, a repetição do movimento manifesta-se como uma sequência rítmica produzida por bebês surdos, desempenhando um papel análogo ao balbúcio vocal observado em crianças ouvintes (Pettito e Marentette, 1991). Em terceiro lugar, modificações morfológicas dos sinais são frequentemente viabilizadas com base em suas propriedades de movimento (Jantunen, 2007; Geraci, 2009; Brentari, 2019; Brentari *et al.*, 2018).

Há um consenso de que o movimento exerce um papel central na estrutura silábica das línguas de sinais, funcionando de maneira análoga às vogais e aos núcleos silábicos nas línguas orais, bem como na estrutura prosódica de ordem superior - por exemplo, o fenômeno do alongamento final da frase em períodos com diferentes tipos de entonação. Mas alguns modelos tentaram evitar representar o movimento como um parâmetro principal e, em vez disso, derivaram o movimento das localizações e orientações silábicas, com algumas características adicionais de forma e repetição (Uyechi, 1995; Channon, 2002; Channon e van der Hulst, 2011).

Desse modo, o movimento exerce um papel central na língua de sinais, funcionando como núcleo da estrutura silábica e sendo responsável por transmitir contrastes fonológicos entre sinais, bem como por diferenciar formas e significados. Sua função é análoga à das vogais nas línguas orais, sendo essencial para a constituição rítmica e semântica das unidades lexicais (Brentari, 1990; Buchsbaum *et al.*, 2005; Brentari, 2019). Portanto, sugere-se que o movimento, por meio do teatro, pode ser aplicado como recurso de aprendizagem na língua de sinais.

Conforme as metodologias dos estudos ucranianos, o ensino da Libras também pode ser feito utilizando recursos interdisciplinares. O estudo de Freitas e Araújo (2020) apresentou propostas de tarefas envolvendo Libras e meio ambiente. É necessária a realização de mais estudos brasileiros sobre tal temática fazendo com que a validade e a aplicabilidade de elementos interdisciplinares resultem em efeitos benéficos para o ensino e aprendizagem da Libras em contexto educacional brasileiro (Freitas e Araújo, 2020).

Os estudos ucranianos também demonstraram a importância de uma abordagem mais visual e ativa no processo de construção de conhecimento na língua de sinais. No Brasil, dois estudos abordaram temáticas sobre a participação ativa de membros da comunidade surda no teatro e Libras visando aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem da língua de sinais (Resende, 2019; Vieira e Melo, 2022). Observa-se, ainda, que os estudos existentes não investigaram de forma específica as interações pedagógicas relacionadas à participação ativa de crianças surdas no contexto da educação infantil.

Considerações finais

Um dos caminhos para o fortalecimento da identidade surda é o ensino de Libras na educação infantil. O ensino de Libras na educação infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa.

Uma das abordagens para o ensino da Libras envolve a valorização da participação do estudante, da resolução de problemas e da aprendizagem significativa. As metodologias



ativas, por sua natureza centrada no aluno, favorecem o engajamento, a autonomia e o pensamento crítico, à medida que os aprendizes se tornam agentes do próprio processo de construção do conhecimento. De acordo com os estudos ucranianos e brasileiros analisados neste trabalho, tais metodologias representam um caminho promissor para o aprimoramento do ensino e aprendizagem de Libras na educação infantil.

Esta pesquisa mostra que os estudos ucranianos apresentam uma palavra em comum aos estudos brasileiros: interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade continua sendo uma ferramenta de união entre as disciplinas visando um bem comum: aprendizagem do aluno. Ao considerar a aprendizagem (e o ensino) interdisciplinar, os docentes e alunos trabalham além das fronteiras do conhecimento e criam novos conhecimentos a partir de várias fontes.

Este artigo destaca a importância da ampliação dos recursos pedagógicos para a alfabetização e letramento de crianças surdas, por meio de atividades que envolvam e apresentem a língua de sinais, utilizando a visão e o movimento, conforme proposto pelo pesquisador Adamyuk (2010). Considerando que a língua gestual-visual é dinâmica, o processo de ensino e aprendizagem para essas línguas requer a aplicação de metodologias ativas, interdisciplinares e contextualizadas, que atendam aos aspectos fonológicos específicos da língua de sinais.

Com base nesse caráter interdisciplinar, os estudos ucranianos podem ser referências para a construção de novos estudos e modelos de aprendizagem no contexto educacional brasileiro. Conclui-se que as metodologias de ensino da língua de sinais ucraniana podem ser aplicadas no ensino da Língua Brasileira de Sinais, sendo necessária a realização de mais estudos brasileiros sobre tal temática, fazendo com que a validade e a aplicabilidade de elementos interdisciplinares, resultem em efeitos benéficos para o ensino e a aprendizagem da Libras em contexto educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ADAMYUK, N. B. Peculiaridades do ensino do conteúdo da “Canção da Floresta” com o uso da língua de sinais ucraniana para escolares surdos. **Língua de sinais e modernidade**, Kyiv, nº 5, p. 99-125, 2010.
- BASSO, S. P. S. **O material didático para alunos surdos: a literatura infantil em libras**. 2011. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Pedagogia), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/118234>>. Acesso em 26 mai. 2023.
- BLAMEY, P. J. et al. Relationships Among Speech Perception, Production, Language, Hearing Loss, and Age in Children With Impaired Hearing. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, Rockville, v. 44, n. 2, p. 264-285, abr. 2001.
- BOWE, F. Language Development in Deaf Children. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 3, n. 1, p. 73-77, 1 jan. 1998.
- CARVALHO, J. X. de. **Flashcards de apoio ao ensino de Libras e português para educação infantil regular**. 2020. 108f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Tecnologia em Design Gráfico), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/26692/1/CT_CODEG_2020_1_07.pdf>. Acesso em 26 mai. 2023.
- DEDINO, M. Incorporação de numeral na libras. In AQUINO ALBRES, N. e NOGUEIRA XAVIER, A. (eds.) 2012. **Libras em estudo**, 123-139. São Paulo: FENEIS, 2012.
- DROBOT, O. A. **Língua de sinais ucraniana: Guia de estudo para a 1ª série preparatória de uma escola para crianças com surdez e deficiência auditiva**. Ucrânia: Lybid, 2013.
- DROBOT, O. A.; ZBOROVSKA, N. A. **Material didático em língua de sinais ucraniana**. Ucrânia: Lybid, 2023.
- FELIPE, T. **A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na LIBRAS**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.
- FRADKINA, R. N. **Mãos falantes. Dicionário temático da língua de sinais para surdos da Rússia**. M., 2001.
- FREITAS, G. G.; ARAÚJO, M. A. F. Interdisciplinaridade na educação de crianças surdas e ouvintes: uma proposta de atividades envolvendo Libras e meio ambiente. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, nº 37, 29 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/37/interdisciplinaridade-na-educacao-de-criancas-surdas-e-ouvintes-uma-proposta-de-atividades-envolvendo-libras-e-meio-ambiente>>. Acesso em 29 mai. 2023.
- GALVÃO, L.F.O.; GARCÍA, L.S.; FELIPE, T.A. **Concepção de Jogos Educativos para Crianças Surdas Baseados na Educação Infantil Bilingue: Um estudo de caso de avaliação da metodologia CAJEDUS**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 31., 2020, Online. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 592-



601. Disponível em: <<https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2020.592>>. Acesso em 29 mai. 2023.

HERMANS, D.; KNOORS, H.; VERHOEVEN, L. Assessment of Sign Language Development: The Case of Deaf Children in the Netherlands. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 15, n. 2, p. 107-119, 13 nov. 2009.

HUMPHRIES, T. et al. **Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches**. Harm Reduction Journal, Londres, v. 9, n. 1, p. 16, 2012.

JACKSON, A. L. Language Facility and Theory of Mind Development in Deaf Children. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 6, n. 3, p. 161-176, 1 jun. 2001.

KLYMENKO, I. Condições Organizacionais e Pedagógicas para Oferecer Abordagem Bilíngue (verbal e Linguagem de Sinais) no Centro de Educação e Reabilitação de Alunos com Deficiência Auditiva. **Paradigmatic View on the Concept of World Science** - Volume 2, 21 Ago. 2020.

KULBIDA, S. V.; CHEPCHINA, I. I.; ADAMYUK, N. B.; IVANYUSHEVA, N. V. **Língua Ucraniana de Sinais para os pais**. Ucrânia: Academia Nacional de Ciências da Ucrânia, 2011.

KULBIDA, S.V. **Língua de sinais ucraniana**. Enciclopédia de Educação da Academia Nacional de Ciências da Educação da Ucrânia: Yurinkom inter. p. 928-929, 2008.

KULBIDA, S.V. **O estado de uso e estudo da língua de sinais na Ucrânia/Materiais da conferência científica e prática internacional “Problemas da educação especial moderna (experiência ucraniana-canadense)”** - Kyiv: Edmonton, 2004. - P. 63-67.

KULBIDA, S.V. **Study of the phrase structure at Ukrainian language lessons with Ukrainian sign language usage In class 5 special institutions of general secondary education (H 90) (to support the practioners)**. Exceptional Child: Teaching and Upbringing, Kyiv, v. 98, n. 2, p. 20-40, 5 maio 2021.

LIDDELL, S. **Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LIEBERMAN, A. M. Attention-getting skills of deaf children using American Sign Language in a preschool classroom. **Applied Psycholinguistics**, Cambridge, v. 36, n. 4, p. 855-873, 17 jan. 2014.

MARSCHARK, M.; SPENCER, P. M. **Oxford handbook of deaf studies, language, and education**. Oxford; New York: Oxford University Press, 2003.

MENDES, A. A. P.; CARDOSO, L. DE S. Metodologias inovadoras – ativas e imersivas – com uso de tecnologias digitais nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 15, n. 34, 8 abr. 2020.

MOREIRA, R. L. **Uma Descrição da Dêixis de Pessoa na Língua de Sinais Brasileira (LSB): Pronomes Pessoais e Verbos Indicadores**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

NASCIMENTO, I. V. L. do; OLIVEIRA, A. F. C. de; LIMA, J. P. G. e A.; BEZERRA, L. A.; CYSNEIROS FILHO, G. A. de A. **Um Jogo para Dispositivos Móveis com o Objetivo de Auxiliar o Ensino de Libras e Português**. In: Trilha de educação – artigos completos - simpósio brasileiro de jogos e entretenimento digital (SBGAMES), 20., 2021, Online. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 628-637. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/sbgames_estendido.2021.19697>. Acesso em 29 mai. 2023.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. Scipione, São Paulo, 2011.

QUADROS, R. M. de; LILLO-MARTIN, D.; MATHUR, G. O que a aquisição da linguagem em crianças surdas tem a dizer sobre o estágio de infinitivos opcionais?. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 36, n. 3, 2013. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14591>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

QUADROS, R. M. KARNOPP L. B. **Língua de sinais brasileira - Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

RESENDE, L. S. **Tradução teatral: produzindo em Libras no teatro surdo**. 2019. 94 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Tradução), Universidade de Brasília, Brasília.

VIEIRA, M. S.; MELO, A. S. Libras e dança-teatro, por que não pensamos nisso antes?. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, 0(62), e22203, 2022.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Martins Fontes, São Paulo, 2008.

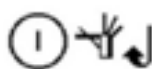


O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA (PL2) NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: ESTRATÉGIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS BILÍNGUES

*Teaching Portuguese as a Second Language (PL2) in Bilingual Education for the Deaf:
Bilingual Teaching Strategies and Materials*



Me. Talita Nabas Tavares¹



Prof. Drª. Nanci Araujo Bento²



¹ Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, SP: Capes; talita.nabas@ufscar.br

² Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, BA, nabilibras@gmail.com

RESUMO

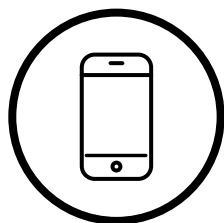
Este estudo reflete sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (PL2) para Surdos(as), no contexto bilíngue. A pesquisa é baseada nas obras de Almeida Filho (2012), Paiva (2014), Quadros (2007) e Fernandes (2024) sobre o uso e elaboração de materiais didáticos bilíngues na educação de Surdos, e nos conceitos de letramento visual de Lebedeff (2017) e Tavares (2024). O objetivo principal é discutir estratégias de ensino e a aplicabilidade dos Materiais Didáticos Bilíngues para Surdos(as) (MDBS) no ensino de PL2. A metodologia adotada é a pesquisa-ação, que permite a análise das práticas docentes. São apresentados os MDBS utilizados no ensino de PL2, com reflexões sobre a experiência docente. O foco do estudo é estabelecer uma relação contrastiva entre teorias de ensino de línguas e práticas pedagógicas para Surdos, buscando um ensino mais eficaz. Os resultados indicam que o letramento visual é essencial na aprendizagem do português como L2, promovendo uma abordagem mais acessível para os(as) alunos(as) Surdos(as).

Palavras-chave: Materiais Didáticos; português para Surdos; Ensino bilíngue de Surdos; Escola de Surdos.

ABSTRACT

This study reflects on the teaching of Portuguese as a second language (L2) for Deaf students within a bilingual context. The research is based on the works of Almeida Filho (2012), Paiva (2014), Quadros (2007), and Fernandes (2024) regarding the use and development of bilingual teaching materials in Deaf education, and the concepts of visual literacy by Lebedeff (2017) and Tavares (2024). The main objective is to discuss teaching strategies and the applicability of Bilingual Educational Materials for Deaf Students (MDBS) in the teaching of L2 Portuguese. The methodology employed is action research, which allows for the analysis of teaching practices. The study presents the (MDBS) used in L2 Portuguese teaching, along with reflections on the teaching experience. The focus is to establish a contrastive relationship between language teaching theories and pedagogical practices for Deaf students, aiming for more effective teaching. Results indicate that visual literacy is crucial for learning Portuguese as L2, promoting a more accessible approach for Deaf students.

Keywords: Teaching Materials; Portuguese for Deaf Students; Bilingual Deaf Education; Deaf Schools.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK**
<https://youtu.be/pf3z4RGkoqg>



Introdução

Para o desenvolvimento desta discussão, é necessário contextualizar o(a) leitor(a) sobre especificidades que influenciam diretamente a abordagem da educação de Surdos(as) e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (PL2). Nesse sentido, destaca-se a composição da autoria deste estudo, formada por duas profissionais com trajetórias distintas, mas complementares, cujas experiências fundamentam a perspectiva teórico-metodológica adotada.

A primeira autora, professora Surda e oralizada, é doutoranda em Linguística e atua na rede pública de ensino em uma escola bilíngue para Surdos, no segmento do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em São Paulo. A segunda autora é professora ouvinte, bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), doutora em Língua e Cultura, com experiência no ensino de Língua Portuguesa como PL2 e Língua Inglesa como terceira língua, nas séries finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em Salvador, Bahia.

As experiências profissionais e identitárias de ambas influenciam diretamente suas concepções sobre o ensino para Surdos(as), refletindo-se na metodologia adotada e nas estratégias pedagógicas, especialmente no que diz respeito ao letramento visual. Esta



abordagem integra a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o português escrito no processo de ensino-aprendizagem de estudantes Surdos(as), buscando práticas mais assertivas e eficazes no contexto da educação bilíngue. É nesse cenário que se insere o presente artigo, um recorte da dissertação de mestrado da primeira autora no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, que apresenta reflexões sobre os desdobramentos dos estudos linguísticos na educação bilíngue de Surdos(as), com ênfase no ensino de língua portuguesa como PL2. Embora derivado de uma pesquisa de mestrado, o trabalho conta com a colaboração essencial da segunda autora, cuja experiência de mais de 20 anos na educação de Surdos(as) contribuiu significativamente para a construção teórica e metodológica da pesquisa.

A análise aqui proposta foca no uso e elaboração de materiais didáticos bilíngues voltados ao ensino de português para estudantes Surdos(as), fundamentando-se nas contribuições teóricas de Almeida Filho (2012), Quadros (1997), Lebedeff (2017) e Tavares (2024). A articulação das vivências das autoras fortalece a abordagem crítica adotada, ampliando as possibilidades de reflexão e intervenção na educação bilíngue.

Considerando a escassez de professores(ras) Surdos(as) no ensino de português como PL2, especialmente na educação básica, este artigo reflete sobre como a presença desses docentes pode favorecer a aprendizagem dos estudantes Surdos(as). A experiência linguística e cultural desses professores e professoras, que compartilham a Libras como primeira língua e enfrentam cotidianamente os desafios do ensino do português como L2, contribui para práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades linguísticas e identitárias dos alunos. A atuação de professores Surdos(as) pode, assim, mediar de forma mais eficaz a transposição didática entre Libras e português escrito, promovendo uma aprendizagem mais significativa. A partir de uma perspectiva bilíngue e culturalmente situada, este estudo propõe uma análise que reconhece o papel do professor(a) Surdo(a) não como uma imposição de prioridade, mas como uma potencialidade pedagógica no contexto da educação bilíngue de Surdos, vejamos:

Um professor Surdo, por possuir a especificidade de suas vivências, bem como experiências comuns àquelas trazidas pelas crianças Surdas, pode refletir sobre as diferenças, captar as histórias de vida que se apresentam e se comunicam com outras histórias (Surdas e ouvintes), já que compartilha marcas inerentes à singularidade da surdez, colaborando com a construção do seu processo identitário como docente Surdo. (Martins; Lacerda, 2013, p. 40).

Ressaltamos, no entanto, que não se exclui a relevância do profissional bilíngue ouvinte, que se configura como um aliado importante na luta pelo ensino da língua portuguesa para estudantes Surdos(as), foco desta pesquisa.

A partir dos conceitos da pesquisa-ação (Thiollent, 2011) e da produção de materiais didáticos, buscamos estabelecer um comparativo entre o uso e a elaboração desses materiais, considerando suas características bilíngues e didáticas voltadas ao ensino de português como segunda língua. Adotamos a pesquisa-ação como metodologia central, por considerá-la mais adequada às práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula. Nesse sentido, baseamo-nos nos conceitos de Thiollent (2011), que define a pesquisa-ação como uma pesquisa social empírica, realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo. Para o autor, a ação ocorre com a cooperação dos pesquisadores e participantes, sendo um processo reflexivo. A pesquisa-ação é qualificada quando envolve a ação das pessoas ou grupos envolvidos no problema observado. Assim, a pesquisa permitiu um olhar mais aprofundado sobre nossa prática docente, especialmente a do(da) professor(a) Surdo(a) que ensina língua portuguesa para estudantes Surdos(as), observada de forma contínua durante as aplicações e os progressos ao longo da coleta de dados.



Optamos por grafar o termo “Surdo” com inicial maiúscula, alinhados com as discussões presentes nos Estudos Surdos. Essa escolha não é meramente gráfica, mas política e epistemológica, pois visa destacar a identidade cultural e linguística da pessoa Surda como sujeito histórico, pensante e produtor de conhecimento, conforme Padden e Humphries (1988). A perspectiva adotada neste trabalho insere-se no modelo bilíngue de educação proposto por Quadros (1997) e consolidado por Fernandes (2012), que reconhece a Libras como primeira língua das pessoas Surdas e o português como segunda língua (PL2).

É fundamental iniciar a discussão sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua para Surdos(a) a partir de uma perspectiva teórica sobre o bilinguismo, abordagem atualmente reconhecida como a mais adequada para esse público. Essa fundamentação ganha relevância quando consideramos os estudos de Bento (2016), que, ao investigar a aquisição da linguagem por crianças Surdas em contexto escolar na cidade de São Paulo, afirma que a linguagem é uma faculdade humana inata, uma capacidade de produzir, comunicar, compreender e desenvolver a língua, além de outras formas simbólicas de representação. Essa capacidade, herdada filogeneticamente, manifesta-se de forma complexa, heterogênea e multifacetada, envolvendo aspectos físicos, fisiológicos e psíquicos, que pertencem tanto ao domínio individual quanto ao social. Com base nessa compreensão, o bilinguismo se apresenta como uma proposta educacional que busca assegurar às crianças Surdas o acesso a duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Esse modelo é respaldado legalmente pela Lei 14.191/2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), ao instituir a modalidade de educação bilíngue para Surdos(as), reconhecendo a importância de uma formação escolar que respeite e valorize as línguas e culturas dessa comunidade:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de Surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de Surdos, classes bilíngues de Surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de Surdos, para educandos Surdos, Surdo-cegos [sic], com deficiência auditiva sinalizantes, Surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de Surdos.

Diversos estudos têm apontado essa abordagem como a mais apropriada para o processo de escolarização de estudantes Surdos(as), pois reconhece a língua de sinais como sua língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua portuguesa. Como destaca Quadros (1997, p. 27), citando Skliar (1995), o acesso pleno ao conhecimento por parte do(a) aluno(a) Surdo(a) só é possível quando sua língua primeira é reconhecida, valorizada e integrada às práticas pedagógicas:

O bilinguismo é uma proposta de ensino, usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado que para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças Surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (Quadros, 1997, p. 27, Apud, Skliar, 1995).

Fernandes (2012, p. 27) propõe o bilinguismo para Surdos(as) como uma abordagem educacional que envolve o uso de duas línguas no processo de comunicação e ensino-aprendizagem: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o português como segunda língua (L2). O ensino do português como L2 para Surdos(as) tem sido amplamente discutido e investigado, abordando diferentes vertentes dos estudos linguísticos e das práticas



pedagógicas. Compreender as necessidades específicas desse ensino representa um desafio que deve ser enfrentado com atenção.

É essencial refletir sobre as características dos sistemas linguísticos envolvidos, reconhecendo suas particularidades e modos de uso. Desenvolver estratégias que favoreçam a aprendizagem do português escrito exige cuidado com seu sistema gramatical e com as particularidades do processo de aquisição do português como L2. Esse cuidado é fundamental para promover a leitura, interpretação e produção textual, oferecendo um ensino que integre aspectos linguísticos e socioculturais em contextos de comunicação reais.

Nesse contexto, a Libras deve ser reconhecida como a primeira língua (L1) do Surdo, desempenhando um papel central na aquisição de linguagem, organização do pensamento e construção da identidade. A partir dessa base linguística e cognitiva, o ensino do português como L2 deve ocorrer em contextos comunicativos significativos, priorizando sua modalidade escrita e adotando uma abordagem sociointeracionista, que favoreça o acesso ao conhecimento e a participação ativa do estudante Surdo(a) na sociedade.

A nossa experiência escolar revela a necessidade de um ensino de português como segunda língua (L2) fundamentado em teorias linguísticas, com ênfase no letramento visual e suas possíveis ramificações, em consonância com as especificidades da educação bilíngue para Surdos(as) e com a proposta de refletir sobre como tais teorias podem subsidiar práticas pedagógicas mais eficazes no ensino de PL2. Essa reflexão se torna ainda mais relevante diante do fato de que, em geral, o ensino de línguas permanece vinculado majoritariamente às línguas orais, como inglês, espanhol e francês, enquanto a Libras segue sendo subestimada e muitas vezes tratada de forma equivocada como uma linguagem simples. Assim, este estudo propõe contribuir para a desconstrução dessa visão limitada, ampliando o conceito de ensino de línguas para incluir as línguas de sinais, com foco específico no ensino do português como L2 para a comunidade Surda. Embora situado em um contexto específico, o trabalho adota uma abordagem ampliada que reconhece a aprendizagem de línguas no ambiente escolar de Surdos(as), tanto em Libras quanto em português como L2 (cf. Bento, 2016), o que demanda propostas pedagógicas que integrem ambas as línguas de forma articulada e coerente. Dessa forma, o estudo contribui com uma proposta de ensino de português ancorada em teorias linguísticas, enfatizando a interseção entre educação e linguagem, com vistas ao aprimoramento das práticas educativas voltadas à comunidade Surda.

Refletimos, também, a partir de autores como Almeida Filho (2007), Bakhtin (2019) e Vygotsky (2009), sobre as concepções de língua em uma discussão voltada para as práticas de ensino, especialmente sob a perspectiva de professores Surdos(as). Nesse sentido, propomos uma análise crítica, baseada no letramento visual para Surdos(as) e em nossa vivência na educação básica, para compreender os desafios no ensino da língua portuguesa, particularmente no desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

O letramento visual para Surdos(as), conforme Tavares (2024), pode ser compreendido como a habilidade de interpretar e se apropriar de significados por meio de recursos visuais, como imagens, fotos, infográficos, vídeos, videolibras entre outros. Esse processo envolve uma interação contínua entre signos visuais e seus significados, possibilitando que o sujeito Surdo(a) construa sentidos a partir do que vê, desenvolvendo uma compreensão mais profunda e contextualizada do mundo ao seu redor. Por se fundamentar na percepção visual, o letramento visual favorece a apropriação de conceitos que seriam, muitas vezes, de difícil acesso por meio da linguagem oral, especialmente no contexto da Educação de Surdos(as). A partir dessa perspectiva, este estudo propõe a apresentação de alguns

Materiais Didáticos Bilíngues para Surdos (MDBS)³ e de propostas pedagógicas que explorem como a intersecção entre educação e linguagem pode contribuir para um ensino mais eficaz. Nesse processo, também se destaca o papel do professor, que, segundo Viana (2007), atua como um agente de emancipação ao adotar uma postura crítico-investigativa.

1 Abordagens Linguísticas no Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Comparações e Desafios

Vygotsky (2009) afirma que, inicialmente, a criança utiliza a língua de forma superficial, apenas como uma ferramenta de interação no ambiente em que está inserida. No entanto, em determinado momento, a linguagem penetra no subconsciente da criança e se transforma na estrutura de seu próprio pensamento. No caso da criança Surda, aqueles expostos à língua de sinais terão uma vantagem significativa em comparação àqueles que interagem apenas em ambientes com línguas orais-auditivas. Como ressalta Bento (2016, p.40), “É na língua e pela língua que o sujeito se constrói. A língua é o caminho da construção identitária, linguística e cultural de um povo.”

Com base nessa perspectiva, acreditamos que as teorias linguísticas e os métodos de ensino de línguas podem desempenhar um papel fundamental na melhoria do ensino e aprendizagem da língua portuguesa para alunos(as) Surdos(as). Além disso, essas abordagens podem fomentar uma reflexão mais ampla sobre o papel da educação nesse processo de formação e identidade dos Surdos.

A partir dos estudos de Almeida Filho (2012), que propõe que o material didático deve atuar como mediador intercultural, identificam-se aspectos que extrapolam o ensino de línguas em si. Em uma leitura contrastiva com o contexto da educação de Surdos(as), especialmente no que se refere às relações entre o ensino de segunda língua, língua estrangeira e a aquisição da primeira língua, é possível desenvolver uma abordagem voltada à linguagem e às minorias linguísticas, contemplando temas urgentes da contemporaneidade. No entanto, embora a classificação de materiais didáticos como compráveis, de menor alcance, adotados, de fonte espontânea, previamente concebidos ou produzidos, proposta por Almeida Filho (2012) seja fundamental para a compreensão do ensino de línguas, é válido destacar a importância de desenvolvermos materiais que contemplem as singularidades linguísticas de estudantes Surdos(as), especialmente daqueles que utilizam a Língua de Sinais como principal forma de comunicação e que, ao aprenderem o português, lidam com uma modalidade linguística distinta daquela de sua língua materna. Nesse sentido, propomos que a categorização de Almeida Filho (2012) seja revista ou, ao menos, contextualizada, de modo a abranger os materiais utilizados no escopo da pesquisa em questão. No campo da educação bilíngue de Surdos(as), observamos a emergência de diversos tipos de materiais didáticos bilíngues para Surdos(as) (Tavares, 2024), que demandam outras formas de classificação e análise, adequadas às suas especificidades visuais, linguísticas e culturais.

Na prática, entendemos que o ensino de português para Surdos(as) não deve se limitar apenas ao ensino da gramática ou à estrutura normativa da língua. O ensino do português como segunda língua para Surdos(as) deve ir além das regras sintáticas, sendo fundamentado nas experiências e vivências dos próprios usuários da língua portuguesa. Ensinar a língua portuguesa implica, principalmente, utilizá-la no dia a dia, nas interações sociais e na leitura de textos diversos. É válido ressaltar que o(a) professor(a) Surdo(a), juntamente com o professor bilíngue, ocupa um papel fundamental, não apenas como

³ Por se tratar de um artigo científico, serão apresentados apenas cinco exemplos de MDBS. Recomenda-se a consulta à dissertação original de Tavares (2024) para mais informações e exemplos detalhados.



mediador da Língua de Sinais, mas também como modelo linguístico do português.

Garantir uma análise aprofundada desses processos, levando em conta não apenas as metodologias de ensino, mas também os materiais didáticos utilizados na aprendizagem de língua portuguesa, constitui um dos principais objetivos deste estudo. Nesse contexto, Fernandes (2024, p. 58) destaca que, para os(as) Surdos(as), “ler a escrita significa ler a língua portuguesa, atribuindo significados ao português escrito por meio da Libras”. A autora argumenta que o reconhecimento gráfico-visual não representa uma barreira ao aprendizado, mesmo na surdez, pois é por meio da Libras, como primeira língua, que o Surdo(a) adquire a segunda língua (o português). Nessa perspectiva, ela ilustra a importância da visualidade na leitura escrita do aluno Surdo(a), usando como exemplo a interpretação de ideogramas da escrita chinesa, evidenciando a centralidade dos processos visuais na construção de significados, veja a imagem adaptada a partir desses estudos.

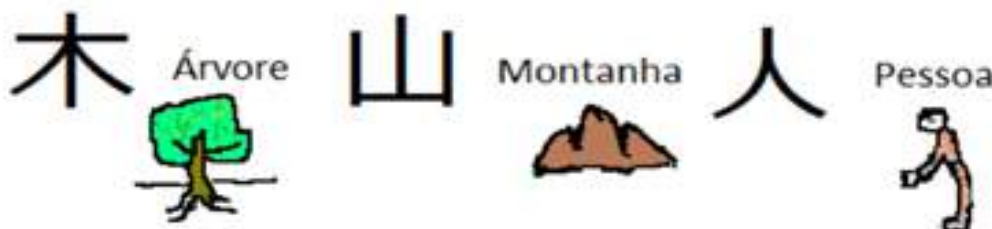


Imagem 1 : Ideograma Visual
Fonte: Elaboração própria

Para indivíduos alfabetizados na escrita ocidental, a compreensão pode ser mediada por um exercício de associação entre imagem e significado. No caso dos(as) alunos(as) Surdos(as), esse processo ocorre de forma análoga, pois a escrita da língua portuguesa envolve, em grande medida, um sistema de decodificação baseado em associações visuais e memorização gráfica. Assim, a aprendizagem da leitura e escrita por estudantes Surdos(as) não se dá pela rota fonológica oral, não se dá exclusivamente por regras gramaticais e fonológicas, mas, sobretudo, por estratégias visuais que permitem atribuir sentido às palavras.

2 Materiais didáticos bilíngues para Surdos - MDBS

Essa nomenclatura surgiu a partir da elaboração de materiais didáticos específicos para a escola bilíngue de Surdos(as), desenvolvidos pela primeira autora e pesquisadora deste estudo, uma professora Surda de PL2, que ampliou a discussão sobre esses materiais em sua dissertação de mestrado. A pesquisadora ressalta que nem todo material didático é adequado para o ensino de Surdos(as). Em muitos casos, observa-se que os materiais são apenas “adaptados” e não adequados de maneira específica para as necessidades desse público. Ao nomearmos nossos materiais como Materiais Didáticos Bilíngues para Surdos (MDBS), indicamos que esses materiais foram elaborados de forma específica para o ensino de alunos Surdos dentro do contexto da escola bilíngue.

Na tentativa de estabelecer relações entre o letramento visual, as teorias de ensino e aprendizagem e o uso dos Materiais Didáticos Bilíngues para Surdos(as), buscamos refletir sobre as contribuições desses estudos para o ensino da língua portuguesa escrita. Nosso objetivo é fomentar uma discussão mais aprofundada sobre o processo de ensino-aprendizagem do português como L2 no contexto bilíngue para Surdos(as), a partir de materiais direcionados a esse público. Além disso, procuramos esclarecer a importância de conceituar o que são os

Materiais Didáticos Bilingües para Surdos(as) e como ocorre sua elaboração.

Os pilares teóricos deste texto estão fundamentados nas teorias do letramento visual, nas reflexões oriundas da pesquisa-ação e nas competências requeridas na elaboração de materiais didáticos para o ensino do português como segunda língua, aqui nomeados como Materiais Didáticos Bilingües para Surdos(as) (MDBS). Em seu texto, Almeida Filho (2012) categoriza os materiais didáticos em seis tipos: MD compráveis, MD de menor alcance, MD adotados, MD fonte, MD espontâneo e MD previamente concebidos ou materiais produzidos. Ao considerar a tipificação apresentada por esse autor, podemos compreender os Materiais Didáticos Bilingües para Surdos(as) (MDBS) propostos por Tavares (2024) como materiais previamente concebidos ou materiais produzidos, uma vez que são elaborados por professores bilingües a partir das particularidades da educação de Surdos e das especificidades linguísticas desse público.

Tavares (2024) propõe os Materiais Didáticos Bilingües para Surdos(as) (MDBS) a partir de cinco elementos fundamentais: (A) contextualização em Libras; (B) uso contínuo de personagem; (C) vocabulário de apoio; (D) textos imagéticos; e (E) apoio da escrita, os quais serão explicitados na seção a seguir.

3 Metodologia da pesquisa

As apresentações de alguns materiais didáticos bilingües para Surdos(as), neste artigo, foram elaboradas pela primeira autora que leciona em uma escola bilingüe de Surdos nas séries finais do Ensino Fundamental, na cidade de São Paulo. É importante ressaltar que esses materiais não se constituem como únicos e universais, pois cada situação pedagógica em sala de aula demandará do(a) professor(a) Surdo(a) ou do(a) professor(a) bilingüe as adequações necessárias. Em casos de estudantes Surdocegos, por exemplo, outras estratégias, como Libras Tátil ou Tadoma, poderão ser incorporadas.

Esse movimento contínuo de elaboração, aplicação, observação e reavaliação caracteriza o que denominamos de um processo rotacional da prática docente, especialmente no ensino de Português como Segunda Língua (PL2) na escola bilingüe. Sendo assim, nossa metodologia fundamenta-se na pesquisa-ação, uma vez que atuamos, enquanto professoras de PL2, como pesquisadoras e participantes ativas desse processo.

Nessa perspectiva, observamos que nossa proximidade com as reais necessidades e dificuldades do ensino de PL2 pode contribuir para o repensar das práticas pedagógicas em sala de aula. A reflexão, nesse sentido, deve ser uma prática constante de todo(a) professor(a). Thiollent (2011) destaca que a pesquisa-ação é mais do que uma simples forma de ação: trata-se de uma proposta que enfatiza a análise crítica de diferentes formas de atuação.

Nessa realidade, conseguimos apresentar situações, fatos e observações cotidianas, passíveis de análise e intervenção, orientadas por ações previamente planejadas e posteriormente revistas. Ou seja, apoiadas nos princípios da pesquisa-ação como um tipo de investigação social de base empírica, compreendemos que, nesse processo, nossa participação como integrantes ativos dos problemas investigados é absolutamente pertinente.

Para Tavares (2024), os Materiais Didáticos Bilingües para Surdos(as) (MDBS) são caracterizados principalmente pelo letramento visual, sendo estruturados a partir de cinco elementos essenciais. O primeiro é a **contextualização em Libras**, que consiste na apresentação inicial dos conteúdos por meio da Língua Brasileira de Sinais, assegurando que os estudantes compreendam o tema em sua língua materna. Essa abordagem respeita a lógica visual-espacial da Libras e evita que o português escrito seja a única via de acesso ao conhecimento. O segundo elemento é o **uso contínuo de personagem**, recurso que promove vínculo afetivo e continuidade narrativa, ajudando os(as) alunos(as) a se identificarem com as



situações propostas, inseridas em contextos sociais e culturais familiares. O terceiro aspecto é o **vocabulário de apoio**, que se refere à seleção de palavras-chave acompanhadas por sinais, facilitando a associação entre Libras, imagem e português escrito, o que fortalece o processo de aquisição lexical em L2.

Os dois últimos elementos são os **textos imagéticos** e o **apoio da escrita**. O uso de textos imagéticos como imagens e infográficos atua como facilitador da construção de sentido, auxiliando o estudante a antecipar ideias, inferir informações e ativar conhecimentos prévios antes mesmo do contato com o texto escrito. Já o apoio da escrita envolve o uso de estratégias didáticas que favorecem tanto a leitura quanto a produção textual em português, como modelos estruturais, atividades de preenchimento, reescritas orientadas, esquemas visuais e frases de apoio. Esses cinco elementos, articulados entre si, tornam os MDBS potentes recursos pedagógicos voltados às especificidades linguísticas e cognitivas dos(as) estudantes Surdos(as).

Com base nessa perspectiva, apresentamos a seguir um exemplo prático do uso desses princípios, a partir do recurso pedagógico do **ScrapBook**, construído com apoio em cinco elementos-chave que fundamentam os Materiais Didáticos Bilíngues para Surdos(as) (MDBS), segundo Tavares (2024): **a) Contextualização em Libras:** foram utilizados sinais em Libras relacionados às imagens recortadas, promovendo a associação entre imagem e sinal; **b) Uso contínuo do personagem:** os personagens do cavaleiro e do dragão serviram como fio condutor da narrativa de aventura, aparecendo em diferentes momentos e contextos, o que favoreceu a construção de sentido;

c) Vocabulário de apoio: reforçado pela repetição de sinais já conhecidos pelos alunos, como *quem, como, qual, onde, além de sinais específicos da narrativa, como cavaleiro, dragão, procurar e desbravar*. Os conceitos foram apresentados por meio de desenhos, com a sinalização correspondente em Libras e a escrita da palavra em português;

d) Textos imagéticos: o próprio ScrapBook atua como um texto imagético, estruturado em blocos visuais que auxiliam o(a) aluno(a) a se familiarizar com os elementos da narrativa, promovendo uma leitura apoiada por imagens;

e) Apoio da escrita: representado pelos registros dos(as) próprios(as) alunos(as), em forma de pequenas frases em português, relacionadas à narrativa, como: “aconteceu na caverna” ou “o cavaleiro encontrou o dragão”.

As Imagens 2, a seguir, ilustram o uso do ScrapBook em atividades voltadas aos gêneros *narrativa e reportagem*, respectivamente, demonstrando como os princípios dos MDBS são aplicados na prática pedagógica com estudantes Surdos.

Imagem 2. ScrapBook Narrativas



Fonte: Elaboração própria

Partindo de nossas experiências práticas em sala de aula, compreendemos que a abordagem comunicativa, aliada à metodologia da pesquisa-ação, revela-se como a mais eficaz para atender às singularidades do contexto da educação de Surdos. É por meio da pesquisa-ação que conseguimos: (1) propor um MDBS (Material Didático Bilíngue para Surdos(as)) adequado ao conteúdo da aula; (2) aplicar o material didático com base em metodologias e estratégias bilíngues para Surdos(as); (3) observar o uso do MDBS, identificando acertos e pontos de melhoria; (4) avaliar a efetividade do material em relação ao conteúdo trabalhado; e (5) reavaliar todo o processo de ensino a partir da experiência com o MDBS elaborado.

A aplicação dos MDBS como instrumento de sondagem da compreensão da leitura e da escrita em Língua Portuguesa (cf. Imagem 3), a partir de textos simples, por alunos do 6º ano, foi realizada por meio de atividades impressas. Essas atividades priorizaram a visualidade e foram fundamentadas no conceito de letramento visual para Surdos(as). Partiram da contextualização em Libras e utilizaram textos reais, com vocabulário previamente conhecido pelos(as) estudantes, tanto em Libras (L1) quanto em português como segunda língua (PL2).

Para adequar as atividades ao nível linguístico dos alunos, foram considerados os seguintes critérios: (A) o(a) estudante compreende o português escrito? (B) consegue se expressar por meio da escrita? (C) Reconhece palavras do português a partir do contexto? (D) Lê e compreende frases simples que circulam nas redes sociais?

A atividade de sondagem foi estruturada com base nos cinco elementos que caracterizam os Materiais Didáticos Bilíngues para Surdos (MDBS), conforme Tavares (2024): **A) Contextualização em Libras:** a atividade foi introduzida a partir da leitura em Libras pelo professor Surdo, apresentando um personagem Surdo fictício, Felipe, de 9 anos de idade, cuja história foi compartilhada para gerar identificação e engajamento com os estudantes; **B) Uso Contínuo do Personagem:** o personagem Felipe reapareceu em diferentes momentos da atividade, servindo como elemento de coesão textual e visual, conectando os conteúdos e promovendo continuidade narrativa; **C) Vocabulário de Apoio:** os termos-chave foram apresentados em Libras, acompanhados de imagens ilustrativas e de Configurações de Mãos posicionadas ao lado do personagem. Entre os sinais utilizados destacam-se: “I LOVE YOU”, “Línguas de Sinais” e o próprio sinal de “protagonista” em Libras, reforçando a familiaridade e a compreensão conceitual; **D) Textos Imagéticos:** as imagens utilizadas ao longo da atividade serviram para reforçar visualmente os conceitos abordados, contribuindo para a construção de sentido a partir da percepção visual, especialmente importante no processo de aprendizagem de estudantes Surdos; **E) Apoio da Escrita:** o português escrito foi apresentado de forma acessível e contextualizada, com o uso de palavras já trabalhadas em momentos anteriores, como “capaz”, “comunidade surda” e “respeito”. A reapresentação desses termos visava sondar se os estudantes os reconheciam em novos contextos e conseguiriam atribuir-lhes significado.

A atividade de sondagem apresentada contou com propostas de escrita relacionadas ao nome das cores, a partir de imagens sinalizadas por desenhos, além da escrita dos nomes de animais, números e ícones de redes sociais. Ao observarmos que parte dos alunos(as) ainda apresentava dúvidas quanto à escrita dos nomes das redes sociais, acrescentou-se uma terceira página com os sinais correspondentes, a escrita por meio do alfabeto manual e o ícone visual de cada rede. Como recurso lúdico final, foi incluído um caça-palavras. A sondagem contemplou quatro propostas voltadas à escrita da língua portuguesa: (1) palavras em textos com temática familiar (protagonismo Surdo(a) e Movimento Surdo(a)); (2) escrita a partir do Sinal em Libras (cores); (3) escrita a partir do desenho gráfico (animais e números por extenso); e (4) combinação entre Sinal, Alfabeto Manual e ícone imagético, buscando apresentar a escrita do português em suas múltiplas vertentes e apoios visuais:



Imagem 3. MDBS de Sondagem



Fonte: Elaboração própria

Outro exemplo de Material Didático Bilíngue para Surdos(as) (MDBS), fundamentado no uso do letramento visual para Surdos(as), foi desenvolvido a partir do tema “Identidades” (cf. Imagem 4) para o 7º ano do Ensino Fundamental II. Nessa atividade, os estudantes foram incentivados a refletir e registrar informações relacionadas à sua identidade surda, como o sinal pessoal, as características de sua identidade linguística (sinalizante, oralizado, bilíngue), a causa da surdez, além de gostos pessoais e outras particularidades que compõem seu perfil identitário. A atividade foi estruturada com base nos cinco elementos propostos por Tavares (2024), que caracterizam os MDBS: A) Contextualização em Libras (Videolibras): por meio de um vídeo introdutório com a própria professora surda, que apresenta seu nome, sinal pessoal em Libras, a causa de sua surdez, a idade em que aprendeu Libras e sua profissão atual; B) Uso Contínuo do Personagem: como recurso de coesão textual ao longo da atividade, incluindo também a apresentação de outros personagens Surdos (estudantes da escola), favorecendo a identificação e o engajamento dos(as) alunos(as); C) Vocabulário de Apoio: apresentado em Libras, com o auxílio de imagens ilustrativas, como a da impressão digital, símbolo de identidade presente no documento oficial de Registro Geral (RG) no Brasil; D) Textos Imagéticos: utilizados para reforçar visualmente os conceitos abordados e facilitar a mediação do conteúdo em relação aos termos e substantivos previamente trabalhados; E) Apoio da Escrita: promovendo o contato com o português escrito de forma acessível, significativa e integrada à Libras e às experiências pessoais dos(as) estudantes. Nessa atividade, o uso do alfabeto manual (datilologia) foi adotado como elemento aglutinador, favorecendo a mediação entre as duas línguas e auxiliando no reconhecimento e na escrita de nomes próprios, termos específicos e novos vocabulários em português, especialmente aqueles relacionados aos aspectos da identidade, conforme imagem 4:

Imagem 4. MDBS Identidade (compreensão de Escrita)



Fonte: Acervo Pessoal

A proposta dessa atividade foi incentivar os(as) estudantes Surdos(as) a produzirem, por meio da escrita em língua portuguesa, informações sobre suas características, gostos pessoais e dados identitários. Durante a realização, os(as) alunos(as) elaboraram pequenos relatos individuais, o que possibilitou o trabalho com aspectos gramaticais do português, como adjetivos, substantivos, pronomes e outros elementos essenciais à estrutura textual. Essa prática reforça o papel dos MDBS como recursos que promovem o desenvolvimento linguístico em português como L2, ao mesmo tempo em que valorizam a experiência e a identidade do aluno Surdo. Outra atividade aplicada nas séries finais do Ensino Fundamental também utilizou MDBS como apoio à prática da escrita em língua portuguesa.

Outro material didático foi elaborado em conjunto com a segunda autora, professora ouvinte bilíngue e docente de português para Surdos(as) nas séries finais do Ensino Fundamental II na cidade de Salvador-Bahia. A atividade foi aplicada no 8º ano do fundamental II tanto para os estudantes de São Paulo quanto para os estudantes Surdos da Bahia. Os MDBS em questão simulam o layout (cf. Imagem 5) de um perfil no Facebook e de uma conversa no WhatsApp, sendo utilizados como estratégias para estimular o uso do português escrito em situações sociais do dia a dia, por meio da escrita da língua portuguesa. A elaboração e aplicação dessas atividades fundamentaram-se nos cinco elementos que caracterizam os MDBS, conforme Tavares (2024): A) Contextualização em Libras : com vídeos introdutórios que situavam os(as) alunos(as) nas temáticas propostas, utilizando Libras como L1; B) Uso Contínuo do Personagem: neste caso, os próprios estudantes Surdos atuaram como personagens centrais, garantindo coesão e continuidade nas narrativas desenvolvidas; C) Vocabulário de Apoio: apresentado em Libras, com suporte de imagens extraídas das redes sociais, favorecendo a associação entre sinal, imagem e palavra escrita; D) Textos Imagéticos: utilizados para reforçar visualmente os conceitos abordados, explorando o layout de gêneros textuais familiares, como conversas no WhatsApp e perfis no Facebook- elementos cotidianos no uso digital dos próprios estudantes; E) Apoio da Escrita: promovendo o contato com o português escrito de forma acessível, significativa e integrada à Libras e às vivências pessoais dos(as) estudantes, por meio da produção de textos voltados às redes sociais, conforme imagem a seguir:

Imagem 5. MDBS para prática de Escrita



Fonte: Acervo Pessoal

Durante a aplicação dos instrumentos desenvolvidos, foi possível observar uma considerável evolução na leitura e na escrita dos estudantes Surdos(as) das escolas bilíngues. Com base na evolução observada durante a aplicação dos instrumentos, é possível afirmar que a utilização de MDBS que integram o letramento visual tem um impacto significativo



na aprendizagem de estudantes Surdos(as). O interesse crescente de profissionais de diferentes regiões do Brasil, como São Paulo e Bahia, demonstra o potencial desses materiais para beneficiar outros contextos educacionais. Esse processo de adequação e reaplicação dos materiais por educadores de diversas localidades aponta para a ampliação da abordagem no ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua (PL2) e reforça a importância de um ensino que valorize as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes Surdos. A partir desse cenário, surge a necessidade de aprofundar as pesquisas, buscando metodologias cada vez mais precisas e adequadas à realidade da modalidade bilíngue de Surdos(as) em contexto nacional.

Considerações finais

As análises desenvolvidas neste estudo evidenciam que o ensino da língua portuguesa como segunda língua (PL2) para Surdos(as), em contextos bilíngues, demanda práticas pedagógicas intencionalmente construídas e sensíveis às especificidades linguísticas e culturais dessa comunidade. Os Materiais Didáticos Bilíngues para Surdos(as) (MDBS), elaborados com base nos princípios do letramento visual, mostraram-se ferramentas eficazes para potencializar a compreensão e o uso do português escrito, ao integrarem a Libras como língua de instrução e mediação.

Nesse percurso, destaca-se a atuação do(a) professor(a) Surdo(a) e do(a) professor(a) bilíngue que ensinam português, oferecendo contribuições singulares, tanto pelo domínio da Libras como língua materna quanto pela vivência concreta da condição bilíngue. É fundamental ressaltar a importância de o(a) professor(a) ser bilíngue para o sucesso do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (PL2) para Surdos(as). O conhecimento profundo na Língua Sinalizada torna-se um recurso imprescindível no processo de ensino do português, facilitando a construção de pontes entre as duas línguas e culturas.

A pesquisa-ação desenvolvida neste trabalho possibilitou observar e refletir sobre práticas didáticas que podem ser aprimoradas, tornando o ensino de PL2 mais eficaz. Os resultados, ainda que iniciais, apontam que o uso sistemático dos MDBS, ancorado na visualidade e na experiência linguística dos (as) alunos(as) Surdo(as), contribui significativamente para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o estudo reafirma a necessidade urgente de políticas públicas que incentivem a formação contínua de professores bilíngues, Surdos(as) e ouvintes, bem como a produção e circulação de materiais didáticos específicos para o ensino de português escrito para estudantes Surdos(as), incluindo-os no Plano Nacional do Livro Didático.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. DE. **Quatro estações no ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. 2ª Edição.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. DE; CUNHA, M. J. C. (Org). **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- BAKHTIN, MIKHAIL. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina V. Americo. São Paulo, SP: Editora 34, 2019. 2ª Edição.
- BRASIL. **Lei nº 14.191, de 5 de agosto de 2021**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 ago. 2021. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/dados/2021/08/06>. Acesso em: 02 maio 2025.
- BENTO, Nanci Araújo. **O trabalho investigativo para a adaptação e validação do protocolo Palavras e Gestos para a Língua Brasileira de Sinais**. 2016. 212 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31641>. Acesso em: 2 maio 2025.



- FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. Série: Inclusão Escolar. Curitiba, PR: InterSaberes, 2012.
- FERNANDES, S. Letramento bilíngue e ensino de português para surdos. In: FERNANDES, S.; PEREIRA, M. C. C.; RIBEIRO, M. C. M. A. (Org.). **Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino**. São Paulo: Parábola, 2024, p. 45-76.
- LEBEDEFF, T. B. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e a surdez. In: LEBEDEFF, T. B. (Org.). **Letramento Visual e Surdez**. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2017, p. 17-47.
- MARTINS, M. A. L.; LACERDA, C. B. F. de. O professor surdo: prática em sala de aula/sala de atendimento educacional especializado. In: SILVA, L. C. da; DANELON, M.; MOURÃO, M. P. (Org.). **Atendimento educacional para surdos: educação, discursos e tensões na formação continuada de professores ao exercício profissional**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 39 - 40. (Coleção Educação Especial e Inclusão Escolar: Políticas, Saberes e Práticas. Série Novas Pesquisas e Relatos de Experiências, v. 3).
- PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.
- PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. **Deaf in America: Voices from a Culture**. Cambridge: Harvard University Press, 1988.
- QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- TAVARES, T. N. **O letramento visual em materiais didáticos bilíngues para Surdos: (Libras - Língua Portuguesa): Escolhas e práticas pedagógicas do professor Surdo**. Itapiranga, SP: Schreiber, 2024.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011. 18ª edição.
- VIANA, N. A.; SILVA, K. A. da (Org.). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 233-252.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins, 2009.



ESPAÇO

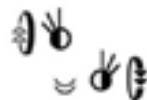
ABERTO

LETRAMENTO ACADÊMICO DO SURDO: LIBRAS E PORTUGUÊS NA PRODUÇÃO ESCRITA

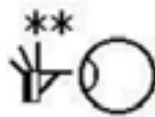
Academic literacy for the deaf: Libras and Portuguese in the writing production



Giovana Cristina de Campos Bezerra¹



Tatiana Bolivar Lebedeff²



¹ Instituto Federal do Pará - IFPA, Belém, PA, Brasil; arlginicampos4@gmail.com

² Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, Pelotas, RS, Brasil; tblebedeff@gmail.com



RESUMO

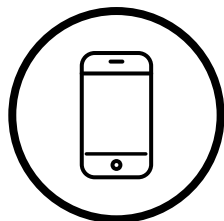
Este trabalho buscou compreender a produção da escrita acadêmica de mestrandos e doutorandos surdos. O objetivo principal foi compreender as estratégias de escrita acadêmica. Foram entrevistados três mestres e três doutores surdos, docentes de Ensino Superior. As entrevistas foram realizadas por videoconferência em Libras e transcritas para a língua portuguesa. Os dados foram agrupados em quatro categorias: 1) a presença do TILS no Programa de Pós-Graduação; 2) a experiência com o orientador; 3) o papel da escola; e 4) o processo de produção da escrita. Os entrevistados evidenciaram a dificuldade de garantias de direito linguístico nos PPGs, pois precisam pagar TILS para tradução e revisão de seus textos. Relataram a fragilidade do ensino de português na educação básica, que não os preparam no letramento acadêmico. Uma das estratégias de produção de texto acadêmico é a produção de vídeos, seja para organizar as ideias, seja para comunicação com os TILS.

Palavras-chave: Letramento Acadêmico; Pós-graduandos surdos; Libras; Português como L2M2.

ABSTRACT

This study aims to understand the academic writing of deaf students who use Libras as their L1. The main objective of understanding the academic writing strategies produced by postgraduate students. Three deaf master's and three deaf doctors, who are professors, were interviewed. The interviews were conducted via videoconference in Libras. The data were grouped into four categories: 1) the presence of TILS in the Postgraduate Program; 2) the experience with the advisor; 3) the role of the school; and 4) the writing production process. The interviewees highlighted the difficulty of guaranteeing linguistic rights in Postgraduate Programs, given that they need to pay TILS to have their academic productions translated and reviewed. In addition, they report the fragility of Portuguese teaching in their basic education. It was understood that one of the main strategies for producing academic texts is through video production, whether to organize ideas or to communicate with TILS.

Keywords: Academic Literacy; Deaf postgraduate students; Libras; Portuguese as L2M2.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK**
<https://youtu.be/IunFkzx9xC4>



Introdução

Desde o início dos estudos da primeira autora no Mestrado em Letras, o maior desafio foi o mesmo da Educação Básica e Graduação: ler os livros e textos impressos na língua portuguesa, buscando o significado das palavras usando o dicionário on-line para compreender a leitura. No processo de reflexão sobre a dissertação, sempre vinha à tona, tanto para orientanda como orientadora, a complexidade da produção escrita por meio de duas línguas, a língua portuguesa e a língua de sinais. Este texto, recorte da Dissertação, tem como proposta compreender a produção da escrita acadêmica dos mestres e doutores surdos, buscando narrativas sobre o processo de escrita acadêmica.

Desse modo, as perguntas que nortearam este fazer acadêmico foram as seguintes: quais são as estratégias de produção de leitura e escrita utilizadas pelos acadêmicos surdos (mestres e doutores) nos programas de pós-graduação em qualquer área desta universidade, pública ou privada? Quais são as dificuldades em compreender a leitura para produzir a escrita acadêmica em língua portuguesa como segunda língua? Quais são as demandas dos acadêmicos surdos em relação aos profissionais Tradutores e Intérpretes



de Libras na instituição? Na pós-graduação, os acadêmicos surdos sentem falta de qualidade em suas produções escritas devido à falta de compreensão na leitura?

Sobre a produção escrita de pós-graduandos surdos, atualmente, existem alguns estudos que partem, principalmente, da percepção do Tradutor Intérprete de Libras (TILS) sobre a produção textual dos surdos, como o de David e Lebedeff (2021). Outro tipo de análise encontrada foi a de Pokorski (2010), que investigou a visão dos surdos sobre suas produções em trechos específicos de dissertações e teses, como agradecimentos e introduções, nos quais os autores surdos narram, de maneira muito resumida, o processo de produção do texto.

Todavia, há uma certa carência de estudos que contemplem diretamente a perspectiva surda, por meio de entrevistas que deem espaço, de fato, à própria reflexão do surdo sobre seu processo. É importante destacar, também, que este estudo se centra na necessidade de promover pesquisas com surdos, haja vista as dificuldades de escrita relacionadas à modalidade da segunda língua, neste caso, a língua portuguesa (LP), especialmente em relação à escrita acadêmica nos programas de pós-graduação de Mestrado e Doutorado das Instituições de Ensino Superior (IES).

Este trabalho tem como problema de pesquisa a produção da escrita acadêmica de mestrandos e doutorandos surdos, ou seja, pretende investigar o Letramento Acadêmico e as estratégias de produção deste gênero. Os surdos, na pós-graduação, enfrentam as dificuldades de produção da escrita acadêmica na modalidade de segunda língua (Língua Portuguesa). Darde e Santana (2021) citam Santana e Stolsky (2014) para explicar que o Letramento Acadêmico compreende o domínio de gêneros discursivos secundários vivenciados no contexto universitário, tais como artigos, resenhas, monografias, relatórios, trabalhos de conclusão de cursos, dentre outros.

A primeira autora, como surda, reconhece o importante desafio de ingressar na pós-graduação, tendo em vista as relações linguísticas que se estabelecem tanto na orientação como nas aulas das disciplinas, leituras de textos e a própria produção da Dissertação. Sentiu-se pressionada e sente dificuldades, muitas vezes, em compreender textos acadêmicos produzidos em uma língua que não é a língua que lhe dá conforto e com a qual produz conhecimento. O trabalho acadêmico, para ela, é uma constante busca no dicionário para encontrar as palavras que produzam sentido para que consiga compreender os artigos, teses, dissertações, Trabalhos de Conclusão do Curso (TCC), entre outros, indicados pelos professores em suas disciplinas.

Apesar do reconhecimento da Libras tanto pela Lei 10.436 (BRASIL, 2002), como pelo Decreto 5626 (BRASIL, 2005), a Libras não substitui a Língua Portuguesa, e, portanto, os estudantes surdos necessitam apresentar seus trabalhos finais em Língua Portuguesa. Sendo a Língua Portuguesa sua L2, muitos necessitam do apoio de Tradutores e Intérpretes de Libras, nem sempre disponíveis com carga horária suficiente para atender a produção acadêmica. Na grande maioria das vezes, como é de conhecimento geral, os TILS são disponibilizados apenas para as aulas.



1 Letramento, letramento acadêmico e surdez

Segundo Rojo (2004), o letramento é um processo de apropriação das práticas sociais de leitura e escrita. De acordo com Street (1984), letramento pode ser compreendido como práticas sociais e concepções de leitura e escrita que são desenvolvidas por cada sujeito de forma individual ou em grupos sociais. Soares (2004) explica que a entrada da criança e também do adulto não alfabetizado no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita (a alfabetização) e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (o letramento). Para a autora, letramento é o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com diferentes tipos e gêneros de textos, bem como com diferentes portadores de textos, ou seja, o letramento é a própria compreensão das funções da escrita.

O letramento é a prática de escrever, de ler, de reconhecer uma língua. Ao pensar sobre esse processo e na relação que um ouvinte e um surdo estabelecem dentro dessa prática, há algumas diferenças que devem ser consideradas. O ouvinte, por exemplo, é capaz de ouvir sons, barulhos, o que facilita, por exemplo, o acesso aos gêneros textuais apresentados na oralidade do cotidiano, através da televisão, rádio, telejornal e conversas com as pessoas ouvintes. Para o surdo, tudo acontece a partir do visual, da percepção visual-espacial. O surdo, ao ler, por exemplo, precisa fazer algumas conexões com o que está lendo, algo mais a fundo, a fim de conseguir colocar sentido no que está lendo. O ouvinte tem mais facilidade porque tem acesso à palavra falada, a um vocabulário e aos diferentes verbos. O surdo tem menos contato com a língua portuguesa, se comparado ao ouvinte que faz uso diário dela.

Com relação aos surdos, Pereira (2009) pontua que a aquisição da escrita é, muitas vezes, tardia, pois nesse processo o surdo lança mão de sua segunda língua, o que dificulta ainda mais o letramento pelos surdos e, muitas vezes, traz resultados insatisfatórios. Somado a isso, essa dificuldade pode ser acarretada pelo surdo que ainda não tem a Libras muito bem definida no que compete à aprendizagem, o que dificulta o processo de trabalhar com uma segunda língua (L2), no caso a língua portuguesa, pois não tem por base sua L1. É importante destacar, como apontam Quadros e Schmiedt (2006), que a língua portuguesa como segunda língua para os surdos decorre de sua aprendizagem a partir dos mesmos processos de aquisição de outras línguas.

No Relatório Sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue (THOMA et al., 2014), apresenta-se que a Língua Portuguesa assume o papel de segunda língua (L2) em uma segunda modalidade (M2) para os surdos, ou seja, além de ensinar uma segunda língua utilizando metodologia específica para o seu ensino, o ensino de línguas com modalidades diferentes (visual-espacial e oral-auditiva) exige desenvolver metodologia para o ensino na segunda modalidade. Alguns problemas são recorrentes na vida dos surdos, como aponta (Guarinello (2009), como, por exemplo, as dificuldades em usar a língua escrita de modo efetivo e explorar os textos a que têm acesso. Somado a isso, como aponta Santana (2013), o acesso à cultura é ainda mais precário para os surdos. Para Lahire (1997), o contexto familiar é parte importante na apropriação da linguagem escrita pelo surdo, e a leitura e a expressão de forma linguística o conduzirá com mais facilidade ao sucesso escolar, mas só isso não garante

êxito, pois é preciso demais fatores e relações que colaborem com esse desenvolvimento.

Diante disso, Lahire (1997) acrescenta, também, que as crianças que têm acesso a histórias desenvolvem com mais facilidade a escrita e, conseqüentemente, as estruturas textuais. Para Santana (2016), a necessidade de oralizar e alfabetizar não são garantia que o surdo será um leitor ou autor e, por vezes, a falta de incentivo com a leitura de textos em Libras distancia-o ainda mais de sua cultura. Ou seja, na ânsia de dar conta desse “mundo ouvinte”, o surdo perde, até mesmo, o seu próprio mundo, sua própria identidade.

Com isso, muitos estudos (Quadros, 1997; Skliar, 1997; Guarinello, 2004) trazem evidências de que filhos de pais surdos são mais preparados para enfrentar a etapa escolar, a leitura e a escrita, já que foram alfabetizados em sua primeira língua. Esses surdos apresentam mais facilidade de partir de sua língua comum para aquisição de uma segunda língua, pois são expostos a uma língua comum com seus pais, ou seja, a língua de sinais.

Svartholm (1999) complementa esse pensamento reafirmando que o surdo deve partir da língua que já domina para buscar sua segunda língua, em sua forma escrita. Contudo, isso não lhe garante maior desempenho acadêmico quando entra no Ensino Superior.

No que compete à escrita acadêmica, essa relação entre surdo e ouvinte com a produção escrita também é muito diferente. Isso vem desde a escola, pois estamos falando de bases linguísticas diferentes e, conseqüentemente, de processos diferentes de aquisição e uso. Quando se busca por um curso de pós-graduação, em que é exigido um grau mais complexo de leitura, conhecimento e escrita, essas diferenças ficam ainda mais evidentes, pois é preciso buscar essas informações que ficam nas entrelinhas, nas nuances do texto e que muito acrescentam no produto final, que, nesse caso, é a interpretação do que foi lido.

Então, o surdo precisa se apropriar, conhecer, explorar, expressar e fazer uso da língua portuguesa, muitas vezes sem uma estrutura adequada de ensino, pois os professores de Português como L2 para surdos deveriam compreender o contexto de L2M2, o que nem sempre acontece. No ensino superior, a relação com a leitura e escrita é mais complexa, principalmente nos níveis de mestrado e doutorado. No ensino superior é preciso ter clara a necessidade de apropriação das leituras, do material, da produção, estar em constante discussão, contar com os tradutores e intérpretes de Libras durante o trabalho.

Somado a isso, é muito recente a entrada dos surdos no ensino superior e ainda mais recente pensar o surdo no espaço de pós-graduação. Como tudo é muito novo para os surdos, algumas barreiras ainda são visíveis no espaço do ensino superior e nem sempre há profissionais que auxiliam na acessibilidade, como, por exemplo, os tradutores e intérpretes de Libras.

O letramento acadêmico é um desafio para o surdo. De acordo com Barton (1994), o letramento acadêmico traz formas diferenciadas para a escolarização, a partir das práticas sociais tecnologicamente mais sofisticadas, em comunidades mais escolarizadas. Vale destacar que o conceito de letramento acadêmico foi desenvolvido dentro da área dos Novos Estudos do Letramento e proposto por Street (1984), Barton (1994), Barton e Hamilton (1998) e Gee (1996).

Ainda de acordo com Oliveira (2009), a universidade é um espaço de produção e sistematização do conhecimento em que se tem acesso a textos diferentes daqueles que circulam na sociedade. De acordo com Lea e Street (1998), o estudante do Ensino Superior, no momento da escrita, desperta três perspectivas: o modelo dos estudos das habilidades, que



são as habilidades individuais e cognitivas do estudante para colocar em prática no contexto da Universidade; o modelo da socialização acadêmica, em que o professor conduz o aluno dentro desse espaço da Universidade com competências de falar, interpretar, entre outras competências; e o modelo do letramento acadêmico, que faz parte dos Novos Estudos do Letramento e reconhece o letramento como práticas sociais influenciadas por vários setores da instituição acadêmica.

Santana e Stolsky (2014) compreendem por letramento acadêmico a facilidade de transitar entre os diferentes gêneros textuais da academia, como, por exemplo, artigos, resenhas, monografias, relatórios, entre outros. Entretanto, isso, de fato, não acontece, haja vista que muitos universitários têm nessa questão o seu ponto fraco, que precisa ser trabalhado, embora esse sujeito já esteja inserido no meio acadêmico. De acordo com pesquisas propostas pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2016), 4% dos universitários são analfabetos funcionais e 96% são alfabetizados. Dentre esses 96%, 32% estão no nível elementar, 42% no nível intermediário e 22% proficiente.

Desse modo, o estudante universitário, ao entrar no espaço acadêmico, tem contato com um gênero discursivo novo, diferente daquele que ele conhecia, vendo-se, assim, diante de um desafio, do qual emerge a proposta deste estudo: o de investigar as estratégias utilizadas por surdos no processo de produção do texto acadêmico.

De acordo com o Censo de 2015, considerando o período de 2010 a 2015, o número de estudantes na universidade com deficiência auditiva aumentou cerca de 20,76% e os estudantes surdos em 35%. Algumas hipóteses para esse aumento são referentes às políticas públicas de inclusão que garantem o TILS em sala de aula e a correção diferenciada de provas no tocante à escrita em Português.

Para Oliveira (2009), as dificuldades dos surdos em relação às questões da linguagem escrita são trazidas por alguns estudos, como Góes (1999), Silva (1999), Antia, Reed e Kreimyer (2005), e estão diretamente ligadas à sintaxe e às estruturas lexicais. No entanto, como forma de driblar essas limitações, a leitura é uma ótima opção. Ainda de acordo com Oliveira (2009), a partir de uma pesquisa sobre a prática de leitura, os dados apontam que 90% dos surdos dizem ler com frequência, considerando desses 90% que 60% leem diariamente, 25% semanalmente, 10% lêem quando necessário e só 5% afirmam não ler.

O desenvolvimento da escrita acadêmica por indivíduos surdos é um tema que demanda uma análise detalhada das práticas de leitura e escrita em contextos educacionais e das dificuldades encontradas no processo de letramento acadêmico. David e Lebedeff (2021), por exemplo, discutiram as produções textuais de estudantes surdos, analisando-as a partir dos diferentes níveis linguísticos categorizados pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER). A pesquisa destaca que, para muitos surdos, o domínio da escrita em português implica em dificuldades que não se limitam à gramática, mas abrangem a compreensão de estrutura e estilo acadêmico. Já Pokorski (2010) discute as experiências pessoais de surdos na escrita acadêmica, especialmente em trechos de teses e dissertações, onde os autores surdos compartilham suas vivências e o processo de construção textual em uma língua que não é sua primeira.

Essas pesquisas indicam uma necessidade urgente de apoio institucional para facilitar a integração dos estudantes surdos no ambiente acadêmico, oferecendo suporte adequado

para suas práticas de escrita e leitura em português. A seguir, será apresentada a metodologia utilizada na pesquisa.

2 Metodologia da pesquisa

Foram convidados, para participar da pesquisa, Mestres e Doutores surdos. Os critérios de seleção dos participantes eram que todos fossem residentes no Brasil, envolvidos em atividades acadêmicas e que possuísem publicações, além da produção da Dissertação e Tese. Foi feito contato particular com cada um através do *whatsapp*. A partir do aceite, foi encaminhado um termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em Libras e em português, que requeria assinatura. Para cada entrevistado foi designado um nome fictício, tendo como inspiração nomes de artistas.

O perfil dos entrevistados pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 1. Perfis dos participantes
Fonte: Elaborado pelas autoras.

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO
Participante 1 Mr. Bean	Mestre	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Participante 2 Scarlett Johansson	Mestra	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
Participante 3 Xuxa Meneghel	Mestra	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Participante 4 Juliana Paes	Mestra e doutora	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Participante 5 André Marques	Mestre e doutor	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Participante 6 Robert De Niro	Mestre e doutor	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

As perguntas, previamente estruturadas, buscaram compreender sobre como se deu o processo de escrita acadêmica dos entrevistados. Buscou-se com as perguntas compreender, além das estratégias de produção, como foram as vivências dos surdos durante o processo de escrita, a relação e conhecimento sobre a cultura surda e a Libras durante as aulas, além do respeito e reconhecimento da língua de sinais como primeira língua, língua materna, dos surdos. As entrevistas tiveram uma média de duração de 95 minutos. Para a análise dos dados produzidos nas entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2011). Foram organizadas quatro categorias a partir das recorrências de uma determinada palavra ou expressão capazes de formar agrupamentos por significados. Desse modo, foram encontradas quatro categorias: 1) a presença do TILS no Programa de Pós-Graduação; 2) experiência com o orientador; 3) o papel da escola; e 4) o processo de produção da escrita. A seguir serão apresentadas as categorias com excertos das entrevistas.

3 Resultados e discussão

Um tema recorrente nas entrevistas foi acerca da presença de TILS durante o curso de pós-graduação. Ora os entrevistados comentam sobre sua presença em aulas, atividades de

pesquisa, orientações, ora sinalizam sobre o papel do TILS no processo de produção da escrita acadêmica. Com relação aos TILS de sala de aula, a maioria das universidades nas quais os entrevistados estudaram disponibiliza TILS:

O intérprete de Libras na UFPel acompanha durante as aulas e, sempre nos horários que há “troca” dos intérpretes ou professor em sala de aula, tem-se a continuidade do trabalho por outro profissional [...] O grupo de pesquisa tem intérpretes de Libras para que haja comunicação com os que não conhecem a Libras (Mr. Bean).

Aconteceu igual no mestrado e no doutorado. Durante as aulas em sala de aula, as disciplinas têm o acompanhamento do intérprete de Libras e nos grupos de trabalhos científicos para discutir os textos, que o professor mandava para todos, para conversarmos o que tinha ficado compreendido (Xuxa Meneghel).

Entretanto, o número de TILS nem sempre é suficiente para suprir as demandas dos estudantes surdos. Desse modo, muitos arranjos precisam ser feitos – arranjos esses que limitam a liberdade e a autonomia dos estudantes surdos:

Há uma diferença que é, por exemplo, se uma disciplina desejasse o intérprete, mas um surdo solicitasse em outra, não teriam profissionais suficientes. Era preciso ir pela maioria dos alunos, nas mesmas disciplinas como, por exemplo, na disciplina da Profa. Lodenir, em que ela sabia a Língua de Sinais, ou a maioria dos surdos precisava estar em outra disciplina e solicitar o intérprete de Libras naquela disciplina. O principal é a quantidade de surdos juntos na mesma solicitação para a mesma disciplina [...] Escolher a disciplina não dava porque o intérprete de Libras tinha muitas demandas (Scarlett Johansson).

Alguns entrevistados comentaram sobre os prejuízos que sentem com o pouco tempo disponível dos TILS em suas instituições:

Na sala de aula tinha tradutor/intérprete de Libras, simultâneo, mas fora da sala de aula eu não tinha. Fazer trabalho era sozinha e o contato com os colegas era pelo e-mail. Sobrava algumas horas do profissional tradutor de Libras e eu aproveitava para anotar, porque a universidade pagava o TILS por três horas e, por vezes, usava esse tempo que sobrava das três horas para solicitar nos encontros para fazer trabalho com os colegas (Juliana Paes).

Porém, quando o intérprete de Libras não estava junto, fora do horário, o grupo de pesquisa, os colegas ouvintes que não conheciam a Libras, faziam a comunicação pelo WhatsApp e marcavam no texto, dividimos, organizamos o texto e compartilhamos com os colegas pelo WhatsApp para discutir e dar sugestões (Xuxa Meneghel).

Alguns dos entrevistados fizeram duas graduações, sendo a segunda Letras-Libras. Os depoimentos falam da diferença de aproveitamento do ensino superior nos dois momentos:

O curso de Educação Física não tinha intérprete de Libras e, com isso, o meu conhecimento se dividia em: 70% vazio, porque não tinha intérprete de Libras e 30% entendia, mas com prejuízo. No curso de Letras-Libras foi diferente: 90% entendia pela língua de sinais, pelo meu letramento e leituras. Busco informações através da língua, na rua, na televisão, com uso de legendas, jornais, pela subjetividade do meu conhecimento e da construção do que sei através do mestrado e do doutorado. Não se pode parar. É preciso continuar diariamente as práticas de leitura para seguir aprendendo (Robert De Niro).

Em sua pesquisa, Pokorski (2010) constatou que a grande maioria dos estudantes sur-

dos deixa explícito, em suas dissertações e teses, o fato de que foram muitas mãos que escreveram o texto e que esse processo de escrita também se constituiu em um processo de tradução.

Sobre a experiência com o orientador, foi salientada a necessidade de interação direta, em Libras, pelos entrevistados:

A minha orientadora sabe se comunicar em língua de sinais. A língua portuguesa usamos na comunicação pelo WhatsApp. Se precisar ir pessoalmente para dicas, processo de pesquisa, ela sabe que é tranquilo. Não há problema nenhum, eu vou. A comunicação é bem clara. A orientadora fala sobre os surdos, a identidade surda, os passos da pesquisa e a importância da interação entre eu e ela (Mr. Bean).

Entretanto, alguns orientadores não sabem Libras, o que demanda a disponibilidade de TILS para além dos períodos de aulas:

No mestrado, o orientador não sabia a língua de sinais e nem como o surdo sinaliza. Nada. Para a comunicação entre nós, tínhamos que chamar o intérprete de Libras para acompanhar, explicar, interpretar e mediar. Atualmente, no doutorado, o orientador também não sabe a língua de sinais, pois é o mesmo do mestrado. Não conhece nada e sempre conta com a ajuda do intérprete de Libras para mediar a comunicação (Xuxa Meneghel).

Meu segundo orientador, que foi no doutorado, falava em língua espanhola, e, com isso, procurei um tradutor/intérprete de Libras que conhecesse bem a língua para fazer a tradução e participar da orientação, fazendo a mediação entre língua espanhola, língua portuguesa e Libras (Juliana Paes).

Um dos dados que Pokorski (2010) apresenta, pelos excertos narrativos, é a dificuldade de comunicação entre os pesquisadores e seus orientadores e colegas. Os entrevistados relataram a importância da presença do TILS na impossibilidade de que o orientador saiba se comunicar em Libras. Com relação à comunicação, Grützmán e Lebedeff (2022) salientam que a interação do orientador não é apenas com o orientando surdo. É necessário estabelecer uma relação de trabalho, também, com o TILS. Para as autoras, é vital estabelecer um diálogo permanente, pois o texto passará várias vezes, tanto em português quanto em Libras, pelas mãos do TILS. Além disso, é importante destacar, ainda de acordo com as autoras, que não basta ao orientador “saber” Libras. É necessário saber a terminologia de sua fundamentação teórica e ter condições de, em Libras, discutir conceitos científicos e metodologia de pesquisa. É necessário que se garanta uma comunicação qualificada para o processo de orientação.

Com relação ao papel da escola, Pokorski (2010), ao realizar as leituras das teses e dissertações de pós-graduandos surdos, percebeu que todos os autores traziam, em vários momentos, as suas experiências escolares como surdos e, de maneira geral, essas vivências eram marcadas por situações de exclusão e sofrimento. Nas entrevistas, os participantes trouxeram muitas referências escolares, explicitando, muitas vezes, a fragilidade do ensino de português como L2:

Na minha reflexão sobre o letramento, desde o começo da universidade, percebi a diferença entre a escola e a universidade, além de ser maior minha responsabilidade e dever de ler mais, pois na escola essa prática era rara, às vezes, causando um prejuízo ao surdo (Scarlett Johansson).



Nesse sentido, Fernandes e Moreira (2017, p. 139) denunciam as:

[...] dificuldades e lacunas no processo de alfabetização/letramento de estudantes surdos que concluem o ensino médio, pois a maioria apresenta domínio elementar da leitura e escrita em português, sem a vivência em gêneros textuais científicos, que costumam circular no ensino superior, como resumos, artigos, resenhas, dissertações, entre outros.

Além disso, as autoras salientam a fluência limitada, em sua própria língua de identificação, pela carência de oportunidades de experiências de interlocução significativas em Libras nos mais diversos campos, tais como política, literatura, arte, ciências exatas, entre outros. Ou seja, para Fernandes e Moreira (2017), a Libras não se constituiu, em muitos casos, em língua de cultura ao longo da educação básica. Essa situação é relatada pelos entrevistados:

Lembro que foi na escola de surdos, na disciplina de Língua Portuguesa: a resenha, interpretação de texto, produzir a escrita, diversas formas. Mas, lembro também que alguns professores pareciam me olhar: “coitado, é surdo”. Não, não acho assim. Parecia que pensavam que para surdo era suficiente pouca matéria. Não, eu não queria pouca. Queria aprender a língua portuguesa e devia ser ensinada e explicada nos detalhes como, por exemplo: gramática correta, os verbos, e o surdo devia aprender as informações para aprender (Xuxa Meneghel).

Na minha opinião, a impossibilidade de escrita fluente do português é em função da qualidade da escola, pois faltou um ensino qualificado da escrita da língua portuguesa e da Libras. A escola só ensinava palavra-sinal e o surdo não entendia o sentido, dentro de um contexto, nem na subjetividade da escrita. E ser bilíngue é ser bom no português? Não, é difícilimo. É preciso o básico da educação através da leitura, o que ajuda na escrita, pois a maioria dos surdos não consegue ler em português. Na minha opinião, desde o começo da escola é preciso praticar a produção escrita em língua portuguesa [...] (Scarlett Johansson).

Percebeu-se, na sinalização de alguns entrevistados, o uso de estratégias pessoais e conscientes para a aprendizagem da língua escrita, apoiando-se na família, após a saída da escola, já no Ensino Superior:

A minha experiência com o letramento em língua portuguesa aconteceu desde muito cedo, ainda quando tinha 14 anos de idade. Era muito interessado, tinha autonomia, vontade de ler e tentar entender a língua portuguesa, por isso minha família me influenciava a praticar. No decorrer do dia a dia, meus pais, como leitores, observavam meu empenho e me incentivavam, eu comecei a me dedicar à leitura e conseguia ler (Mr. Bean).

Eu busquei estratégias para aprender a segunda língua, a língua portuguesa, que desde a escola sempre foi péssima a experiência nessa língua. No curso de Letras-Libras eu aproveitava para praticar o português e tinha muita curiosidade pelas aulas de tradução em Libras e em língua portuguesa, mas não prestava atenção no intérprete de Libras, mas cuidava do português de forma visual e treinava para ver se conseguia entender, e outro intérprete de Libras explorava a interação com mais facilidade de entendimento (Robert De Niro).

A escola de antigamente era péssima na educação do uso e ensino da língua portuguesa. A escola bilíngue melhorou para os surdos porque envolve duas línguas na aprendizagem, mas são poucas essas escolas, pois a maioria é escola tradicional ou com inclusão (Robert De Niro).



Apenas uma entrevistada estudou em uma escola bilíngue. Sua sinalização evidencia que essa experiência a ajudou na inclusão linguística no mundo acadêmico:

Tinha facilidade com a leitura, pois estudei em escola bilíngue e tenho uma família ouvinte que adquiriu essa subjetividade linguística. Entrei na graduação e não tive nenhuma situação de dificuldade (Scarlett Johansson).

O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (Thoma et al., 2014), apoiado em documento da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), explicita o conceito de “escolas bilíngues”, que são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a língua portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira.

Finalmente, o processo de produção da escrita englobou três diferentes focos: o papel do TILS, as estratégias de produção e uma discussão sobre a possibilidade de produção do texto acadêmico em Libras, ou seja, a gravação de um vídeo acadêmico.

Percebeu-se que o TILS desempenha um papel importante na produção acadêmica de pós-graduandos surdos, seja para trabalhar em parceria na produção do texto ou para a revisão do texto pronto:

Sempre produzi a escrita juntamente com um tradutor/intérprete de Libras, que me entregava o texto pronto, traduzido. Tinha experiência de digitar, escrever em língua portuguesa, mas entregava para o intérprete de Libras para fazer a tradução e a correção. Achava bem difícil traduzir e ficar tirando dúvidas, então, achei melhor eu e o tradutor/intérprete de Libras sentarmos juntos, discutir a compreensão do texto na produção de artigos e da dissertação. Meu mestrado e doutorado tiveram a mesma intérprete de Libras da UFPel e outra externa da instituição (André Marques).

Entretanto, os entrevistados relataram que os TILS institucionais nem sempre estão em número suficiente para atender à demanda das aulas e, também, atender à necessidade de produção textual:

O meu intérprete de Libras é uma pessoa externa, ou seja, que não pertence ao quadro de servidores da universidade (Mr. Bean).

Tenho bolsa de estudos e uso somente para pagar o intérprete de Libras. Se não tivesse, pagaria com o salário do meu emprego porque não adianta, a universidade não paga o intérprete de Libras. É preciso uma mudança na universidade em relação ao intérprete de Libras. É preciso separar os intérpretes das disciplinas do mestrado e os tradutores/intérpretes dos estudantes do mestrado e doutorado para auxiliar na produção da escrita acadêmica. Eles não devem ser misturados e atender tudo. Com minha bolsa de estudos eu pago o intérprete de Libras (Scarlett Johansson).

Dependendo, primeiro, na experiência do mestrado, tive o acompanhamento de uma intérprete de Libras, mas ela não tinha muitos horários disponíveis. Os intérpretes de Libras da instituição têm poucos horários, mesmo com o fim das aulas. Era muito pouco tempo livre e, por isso, preferi uma intérprete de Libras externa para conseguir dar andamento no trabalho (André Marques).

Além das instituições não ofertarem tempo de TILS para a produção do texto, outro fator estressante para o processo tem a ver com as trocas de profissionais durante a produção da escrita:



Minha experiência no mestrado teve o acompanhamento do intérprete de Libras para corrigir a escrita em língua portuguesa. O intérprete tinha dificuldade com os horários e eu procurei outro intérprete de Libras, que não conhecia a dissertação. Expliquei novamente o processo, mas acabou tendo problemas de horário, também. Muito ocupado. Procurei outro intérprete de Libras e, com isso, percebi que não é bom trocar de intérprete. Agora, atualmente, no doutorado, tenho só um intérprete de Libras, que conhece o contexto relacionado ao começo, meio e final da minha tese e iremos juntos até a defesa. Ele já sabe os temas relacionados ao estudo (Xuxa Meneghel).

Além das trocas, o fato de que o TILS não conhecia a temática do texto também pode ser um fator estressante para o pós-graduando. Nesse sentido, Rigo (2015, p. 470) sugere que:

Conforme o tipo de texto acadêmico a ser traduzido, cabe ao tradutor analisar a temática central permeada no texto de partida. Uma vez compreendida, essa temática poderá servir como um fio condutor de todo o trabalho de tradução, de modo a auxiliar a escrita do texto de chegada, mantendo uma unidade sequencial de ideias. Cabe ao tradutor, também, analisar o grau de densidade dos conteúdos do texto; estabelecer relações e associações possíveis a partir desses. Na medida em que compreende o tema e os conteúdos de forma integrada, encontra facilmente caminhos mais livres de tradução.

As estratégias de produção da escrita são as mais variadas. Entretanto, é perceptível a extrema importância do vídeo para a organização textual dos entrevistados.

Para a produção da escrita da minha dissertação, eu preferia a produção de um vídeo de Libras, que, ao finalizá-lo, enviava para a intérprete de Libras que fazia a tradução para a língua portuguesa. Pronta a tradução, a intérprete me enviava o texto, lia o português, às vezes concordava, ou não, com as palavras, pois compreendo bem o português, o que faz do processo mais rápido, se comparado à necessidade de digitar; caso optasse pelo não envio do vídeo, teria de digitar, cuidar o limite de palavras, pensar as estruturas linguísticas e as palavras do português. Assim, prefiro o vídeo em Libras, pois tenho mais vocabulário, uso a minha língua, a Língua Brasileira de Sinais, e o intérprete de Libras faz a tradução. Assim, ganho tempo, pois é muito mais rápido (Scarlett Johansson).

Diferentemente das línguas orais, as línguas de sinais possuem características visuoespaciais como recursos comunicativos. O registro da produção dessa língua requer, portanto, outra tecnologia que não a escrita (Peluso, 2015). Para o autor, os vídeos gravados pelos surdos possuem uma “especialização” com relação aos gravados por pessoas ouvintes. Eles se diferem do conjunto de produtos, tais como filmes, documentários, entre outros.

Os vídeos gravados por pessoas surdas, de acordo com Peluso (2015), têm sua centralidade no texto linguístico e sua finalidade é a de funcionar como um texto diferido, com estrutura e função descontextualizadas, similares a um texto escrito. São vídeos nos quais está privilegiado o falante proferindo seu discurso, no caso, em língua de sinais. O autor denomina “textualidade diferida”, portanto, todos os textos que estão separados do momento de enunciação por meio de alguma tecnologia linguística, seja essa tecnologia um sistema de escrita ou uma ferramenta de registro (gravações em áudio ou em vídeo).

Prefiro usar a produção de um vídeo em Libras, porque a Libras tem que demonstrar o que é produzido nas mãos, sinalizado, mais rápido do que digitar na língua portuguesa, e parece que no português faltam informações. Percebi isso, testei com um vídeo em Libras que enviei para o intérprete de Libras para a tradução, e era um vídeo longo, que, na tradução, comparando-se à escrita, ficou bem menor, bem diferente. Sinto mais segurança no vídeo em Libras porque é a minha língua. Mas, às vezes, nós, surdos, não utilizamos palavras difíceis, mas palavras repetidas, e o intérprete de Libras vê

isso e sabe quais palavras estão repetidas e pensa nas possibilidades de colocar essas palavras no texto (Scarlett Johansson).

Não é difícil gravar o vídeo em Libras, mas busco explicar claramente digitando o texto em língua portuguesa e enviando para o intérprete de Libras para fazer a tradução e a correção. Caso o intérprete não entenda o texto, ele me pergunta. Se caso ele não entenda uma frase, eu explico ao gravar um vídeo em Libras com a frase do texto. O vídeo é para o intérprete tirar a dúvida ou eu procuro um outro estudante de mestrado e peço dicas para melhor sinalizar e entender a frase ou palavra no vídeo em Libras (Xuxa Meneghel).

Tem dois elementos estratégicos e seguros: o intérprete de Libras tem conhecimento do tema e contexto, eu produzo em Libras e o profissional da tradução passa para a língua portuguesa. Eu leio o texto e envio, pois o meu jeito de escrever demora mais, diferentemente se fosse produzido em Libras com tradução do intérprete de Libras. Fazer o vídeo em Língua Brasileira de Sinais é mais fácil, mais fácil para a criação de tópicos, e tem também os vídeos com resumo em Língua Brasileira de Sinais, que contam com introdução, desenvolvimento, objetivos, metodologia, conclusão, ou seja, eu sempre fiz os artigos nessa ordem para enviar, usando a Libras, pois me sinto mais seguro (André Marques).

Em sua pesquisa sobre os processos tradutórios de estudantes surdos pós-graduandos, David e Lebedeff (2021) perceberam que além de os estudantes apresentarem níveis de língua distintos, com escritas em diferentes níveis de interlíngua, os processos de tradução de seus respectivos textos também eram distintos, sendo necessário utilizar estratégias tradutórias diferentes para cada um. As autoras chamam a atenção para o fato de que as singularidades de autoria provocam estratégias diferentes para cada sujeito. As autoras citam Rigo (2015), que discute a necessidade de contemplar as formas de expressão do pensamento original do sujeito surdo em suas produções acadêmicas e intelectuais.

Entretanto, como muitos entrevistados salientaram, não basta produzir o vídeo se o estudante não leu, não processou o texto de forma a compreender e contextualizar os conceitos:

É preciso ler, ler e discutir com os colegas para entender os conceitos e depois produzir a escrita do texto em português, mas, para isso, é preciso praticar: pensar/construir em Libras, produzir a escrita em Libras e traduzir para o português escrito, conectando o entendimento nas duas línguas: na Libras e na língua portuguesa. Ao finalizar essa etapa, é preciso entregar o texto para o intérprete de Libras para arrumar o português, por vezes a interlíngua, usando as preposições corretas e no contexto textual adequado. É preciso práticas de leitura (Robert De Niro).

Alguns dos entrevistados preferem escrever diretamente em português e encaminhar para o TILS, que faz a revisão linguística:

Prefiro produzir a escrita em português do que na língua de sinais. Consegui um intérprete de Libras externo ao horário de aula para trabalhar na dissertação e na tese. Vou pagar um profissional externo (Robert De Niro).

A pergunta sobre a possibilidade de produção do texto acadêmico em Libras provocou certa polêmica entre os entrevistados. Alguns referem que seria uma possibilidade, outros questionam a falta de letramento em Libras de ouvintes que não teriam acesso à produção acadêmica surda e, ainda, alguns comentaram sobre o cansaço que a leitura em Libras ocasiona, pois os vídeos acadêmicos costumam ser muito longos:



Seria ótimo na produção da dissertação e da tese poder produzir vídeos em Libras, no âmbito acadêmico, pois a maioria dos surdos precisa escrever esses trabalhos acadêmicos em língua portuguesa, como L2 [...] (Mr. Bean).

Prefiro saber os dois, a língua portuguesa e a Libras, lembrando que nasci no Brasil e saber as duas línguas possibilita o bilinguismo. Minha opinião, nesse sentido, é pelo uso do bilinguismo, que possibilita ao surdo compreender simultaneamente o vídeo em Libras e o português na produção escrita da língua (Scarlett Johansson).

Na UFSC há uma revista em Libras, com vídeos, mas o problema dessa forma de registro é que cansa ver o vídeo em Libras, assistir o vídeo inteiro, mesmo tendo intérprete, que é um ponto positivo. Por exemplo, ler um texto dá para fazer uma pausa de alguns minutos, reler o texto, assistir o vídeo em Libras, se necessário. No que compete ao vídeo, dura, por vezes, oito horas para assistir, e isso é cansativo, diferente da leitura de um livro, que dá para pausar, repousar, bem diferente do vídeo. Acho importante o vídeo em Libras, mas depende muito também se a escola ensinou, ou não, como filmar o vídeo em Libras e adequá-lo. Não tenho experiência nisso, mas soube que há uma banca avaliadora para isso. No vídeo, por exemplo, há capítulos que duram duas horas e meia para assistir, e é preciso fazer uma pausa e repousar porque não costumo assistir direto, o que é algo bem diferente do filme, que é normal ficar esse tempo assistindo (André Marques).

Polêmica! Para mim tem o lado positivo e o negativo. Os surdos têm dificuldades com o português e, para melhorar isso, usam a língua de sinais e registram a fala em vídeo, produzindo informações em Libras. Os surdos, muitos, sabem ser bilíngues e têm autonomia para escolher entre a língua portuguesa ou a Libras para produzir seus textos. Hoje, no ano de 2021, no Brasil, a língua de sinais é usada pela comunidade surda que sabe a Libras, já os ouvintes não vão ler a Libras, na comunidade surda, o que gera prejuízo. O surdo produz a Libras e o português nas dissertações para que os ouvintes possam ler. No Google não tem como o surdo pesquisar através do uso da Libras, como um sistema de conhecimento, já o português tem no Google, na opção de tradução, assim como o inglês e outras línguas do mundo (Robert De Niro).

Como destacam David e Lebedeff (2021), pelo Decreto n. 5.626/2005 (Brasil, 2005), a Libras não substitui a língua portuguesa. Assim, a maioria das instituições de ensino não aceita que os trabalhos de conclusão de curso (graduação, lato ou stricto sensu) sejam produzidos em Libras, o que leva os estudantes surdos a buscarem o processo de tradução ou adequação linguística de seus textos.

Um dos entrevistados questionou, também, em relação aos vídeos acadêmicos em Libras, a dificuldade de detecção de plágio:

Ao usar a Libras, detectar plágio é um pouco mais difícil, se comparado ao uso do português. Além disso, é preciso pensar em uma estratégia para usar da melhor forma o bilinguismo envolvendo as duas línguas: Libras e o português (Robert De Niro).

Ao finalizar a análise das entrevistas, é possível perceber o quanto é necessário discutir o bilinguismo nas escolas, suas práticas, de modo que possibilite o acesso dos surdos ao conhecimento socialmente produzido.

Considerações Finais

Atualmente, muitos surdos Mestres e Doutores provam que embora se tenham algumas limitações linguísticas, não existem mais dúvidas quanto às capacidades cognitivas dos surdos. Gladis Perlin e Willian Miranda, surdos desbravadores na Pós-Graduação brasileira, in-

gressaram na universidade para fazer o Mestrado, propondo o início de uma luta significativa e demarcadora dos direitos surdos nesses espaços acadêmicos. Vilhalva (2010) e Monteiro (2017, 2022) mostraram o quanto se evoluiu com relação à formação acadêmica de surdos. Diante disso, a presença dos surdos no âmbito acadêmico proporciona a compreensão das lutas dos estudantes surdos e permite a valorização da comunidade surda brasileira.

As entrevistas realizadas com mestres e doutores surdos teve como proposta principal compreender a produção da escrita acadêmica na pós-graduação, haja vista que a língua de sinais não é aceita como forma de registro oficial para a produção acadêmica na maioria das universidades. Portanto, é importante entender esse processo de escrita para embasar ações para promover o letramento acadêmico nas IES.

De acordo com os entrevistados, a maioria das Universidades disponibiliza TILS para os momentos de aula. Contudo, para o trabalho com textos, há a necessidade de realizar um contrato de serviço particular fora da instituição. Os surdos organizam-se cada um com seus profissionais TILSP porque os profissionais da instituição não conseguem suprir essas demandas específicas.

Além dessa organização com o profissional, os alunos surdos, mestrandos e doutorandos, também estão condicionados a entregarem seus trabalhos dentro de prazos pré-estabelecidos, ou seja, dois anos, pois alguns têm bolsas de estudos. No entanto, alguns problemas podem surgir quando o TILS não cumpre com os prazos ou demora para entregar o texto.

Outro ponto a ser destacado é a produção escrita do surdo. A dificuldade com a escrita é o reflexo de uma educação que não teve muitas práticas de leitura, de produção escrita, falta conhecimento para desenvolver um texto bem respaldado teoricamente, além de conhecimento de um mundo ouvinte. Vale lembrar, como já discutido, que a primeira língua do surdo é a Libras e a segunda língua é a língua portuguesa na modalidade escrita (LP2M2).

Essas lacunas com a língua portuguesa, de acordo com os entrevistados, vêm de uma escola básica que não estava preparada para receber esses alunos surdos, que deveria ter entregue mais qualidade de ensino, deveria ter incentivado a aprendizagem da língua portuguesa nos mais diversos gêneros. Isso tudo reflete na vida do surdo no nível acadêmico, fazendo com que esse sujeito apresente dificuldades para ler, para se aprofundar nos temas de discussão em função de que não tem práticas de leitura sobre a língua portuguesa escrita. Esse mesmo surdo, muitas vezes, não sabe a estrutura da língua portuguesa, segundo o grupo de entrevistados.

Portanto, é importante trazer essas questões para discussão, tais como: o papel da escola na formação do surdo, a importância da leitura e da escrita, do ser bilíngue e a responsabilidade do trabalho do TILS. Somado a tudo isso, algo que provoca reflexão sobre a Pós-Graduação é a necessidade de saber uma língua estrangeira (inglês, espanhol, entre outras) e a questão: como fazer a leitura de textos nessas línguas? Muitas vezes o professor da pós-graduação exige que o aluno faça a leitura de um texto em língua estrangeira e nem sempre o aluno tem esse conhecimento. Além disso, no Doutorado há uma prova de leitura em língua estrangeira, essa se aplicaria ao aluno surdo em termos de proficiência? Saber o português para traduzir outra língua, como espanhol e inglês? Foram feitos esses questionamentos aos surdos entrevistados, mas se detiveram a falar somente da Libras e da língua portuguesa como segunda língua.



Nesse sentido, ressalta-se o que defendem Fernandes e Moreira (2017), que discutem o letramento bilíngue na Universidade Federal do Paraná:

Acreditamos que ações de acesso e permanência no ensino superior devem ter como elemento norteador a construção de uma proposta de educação bilíngue comunitária, envolvendo todos os membros da comunidade universitária. A visibilidade da Libras na universidade, promovendo sua circulação em gêneros textuais diversos, desde editais de concursos e vestibulares até provas e textos de apoio às disciplinas, são parte desse processo de constituição da Libras como língua de cultura no ensino superior e valorização da comunidade surda na UFPR. (FERNANDES; MOREIRA, 2017, p. 146).

Os mestres e doutores que participaram desta pesquisa relataram que de certa forma ajudaram na promoção da proposta de valores (tabela de honorários) dos intérpretes de Libras externos às instituições pois eles foram demandados a desenvolver as atividades de tradução e revisão, também muitos interagiram nas discussões da produção escrita, compartilhadas entre mestrando ou doutorando e orientadora. Relatam, também, a importância de que os TILS que acompanhem na pós-graduação sejam formados no ensino superior de modo a conhecer a língua portuguesa em nível acadêmico. Alguns entrevistados precisaram utilizar a bolsa de estudos para pagar os serviços de TILS, que deveria ser oferecido pelas instituições. Alguns dos entrevistados relataram que se sentiram prejudicados pela alternância de TILS, pelos poucos horários oferecidos pela instituição.

A pós-graduação precisa garantir que os pós-graduandos surdos sejam realmente “incluídos” ao disponibilizar a acessibilidade através dos profissionais TILS. Espera-se que a pesquisa tenha contribuído para a compreensão e reflexão acerca do bilinguismo dos acadêmicos surdos e para a compreensão das relações entre a língua de sinais e do português para a leitura acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ANTIA, S. D.; REED, S.; KREIMEYER, K. H. **Written Language of Deaf and Hard of -hearing students in Public Schools**. Journal of Deaf Studies and Deaf Educations, Oxford University Press, v. 10, n. 3, p. 244-255, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacy: reading and writing in one community**. London and New York: Routledge, 1998.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Atos do Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. nº 246, ano CXLII, Seção 1, p. 28-30.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Atos do Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. nº 79, ano CXXXIX, Seção 1, p. 23.
- DARDE, A. O. G.; SANTANA, A. P. de O. **Letramento de surdos universitários no Brasil: o bilinguismo em questão**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 761-782, 2021.
- DAVID, Paula Penteado de; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. **Análise tradutória de textos acadêmicos produzidos por estudantes surdos a partir da perspectiva dos diferentes níveis linguísticos categorizados pelo QCER**. Revista Belas Infêis, Brasília, v. 10, n. 1, p.01-21,2021.
- FERNANDES, S.; MEDEIROS, J. **Tradução de Libras no ensino superior: contribuições ao letramento acadêmico de estudantes surdos na Universidade Federal do Paraná**. INES: Revista Arqueiro, n. 36. p. 100-117. jul./dez. 2017.
- GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2. ed. London: Taylor & Francis, 1996.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- GUARINELLO, A C. **O papel do outro no processo de construção da produção da escrita de sujeitos surdos**. 2004.



- 208f. Tese (Doutorado em Linguística) – Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.
- GUARINELLO, A. C. et al. **Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis**. Marília: Bras. Ed. Esp., 2009.
- GUARINELLO, A. C. G. et al. **Surdez e Letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 15, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2009.
- INAF – INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (org.). **Indicador de alfabetismo funcional: Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. São Paulo: INAF, 2016.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- LEA, M. R.; STREET, B. **Student Writing in higher education: an academic literacies approach**. Studies in Higher Education, London, v. 23, n. 2, Jun. 1998.
- LEBEDEFF, T. B. **Compreensão textual e surdez: análise do desempenho da compreensão de histórias em língua de sinais por alunos de EJA**. Letras de Hoje, v. 39, n. 3, p. 285-295, 2004.
- OLIVEIRA, E. F. **Letramento Acadêmico: breve análise dos conflitos que emergem no uso de resenha por parte de alunos ingressantes no domínio acadêmico**. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 2009. Anais... Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_3641.pdf. Acesso em: 22 jun.2021.
- OLIVEIRA, E. F. **Letramento Acadêmico: breve análise dos conflitos que emergem no uso deresenha por parte de alunos ingressantes no domínio acadêmico**. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 2009. Anais... Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_3641.pdf. Acesso em: 22 jun.2021.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos - a aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PELUSO, L. **Traducción entre Español escrito y Lengua de Señas Uruguaya videograbada: un nuevo desafío**. Cadernos de Tradução, v. 35, n. 2, p. 479-504, 2015.
- POKORSKI, Juliana de Oliveira. **Minha vida, duas línguas: um estudo sobre as experiências de surdos com a escrita acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia. Porto Alegre: UFRGS, 2010.
- PEREIRA, M. C. **Leitura, escrita e surdez**. CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2009.
- RIBEIRO, M. C. M. A; LARA, G. M. P. **O eu e o outro no campo discursivo da surdez**. Estudos Semióticos. [on-line]. v.6, n.2, São Paulo, nov., 2010, p. 55-65.
- RIGO, N. S. **Tradução de Libras para Português de Textos Acadêmicos: considerações sobre a prática [Estudos da Tradução e da Interpretação de Língua de Sinais]**. Cadernos de Tradução, v. 35, n. 2, p. 428-478, 2015.
- ROJO, R. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE/CENP, 2004.
- SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2013.
- SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997
- SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do sujeito surdo**. 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.
- SVARTHOLM, K. **Bilingüismo dos surdos**. In: SKLIAR, C. et al. Atualidade da educação bilíngüe. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15-24.
- THOMA, A. S. et al. **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Grupo de Trabalho designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília: MEC/SECADI, 2014. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3120077/mod_folder/content/0/Relat%C3%B3rioMEC_SECADI.pdf?forcedownload=1 Acesso em: 05 set. 2022.
- VILHALVA, S. **Trajetória Política dos Surdos no Brasil: Aprovação em concursos públicos e pós-graduação: Mestrado e Doutorado antes e depois da Lei 1.0436/2002 e do Decreto 5.626/2005**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 11; SEMINÁRIO NACIONAL DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS, 17. Anais... 2010.



DEZENOVE ANOS DE “LEGENDA PARA QUEM NÃO OUVI, MAS SE EMOCIONA”: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE ESTE MOVIMENTO POLÍTICO

Nineteen years of “Captions for those who can’t hear, but can feel”: a bibliographic study on this political movement

Snow Antunes dos Santos Lara¹



Saionara Figueiredo Santos²



Carilissa Dall’Alba³



¹ Graduado em Produção Multimídia pelo Instituto Federal de Santa Catarina, campus Palhoça Bilíngue, Palhoça, SC, Brasil; snowaslara@gmail.com.

² Doutora em Estudos da Tradução. Professora de Tradução no Instituto Federal de Santa Catarina, campus Palhoça Bilíngue, Palhoça, SC, Brasil; saionara.figueiredo@ifsc.edu.br

³ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina e Docente na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); carilissa27@gmail.com.

RESUMO

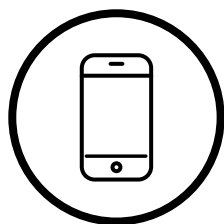
Legendas são um recurso que viabiliza o acesso de um público maior às mídias que as utilizam. A utilização destas ainda é escassa, porém com o passar dos anos a acessibilidade tem se tornado um assunto cada vez mais abordado. O presente trabalho tem como objetivo entender a evolução política e legislativa ao longo de duas décadas do movimento “Legenda para quem não ouve, mas se emociona” no Brasil e suas implicações atuais, organizando sua história de maneira cronológica e relacionando a história do movimento político com a importância da luta por legendas no Brasil. A pesquisa foi realizada de forma bibliográfica, contando também com arquivos enviados diretamente por uma das líderes do movimento. Dessa forma, traçamos uma sequência histórica de dados do movimento e citamos perspectivas futuras, nos baseando em autores referenciados, além de legislações e normativas brasileiras voltadas à acessibilidade.

Palavras-chave: Legendas; Cinema brasileiro; Acessibilidade; Comunidade surda

ABSTRACT

Subtitles are a feature that enable a broader audience to access the media that utilizes them. Their use is still limited, but over the years, accessibility has become an increasingly discussed topic. This study aims to understand the political and legislative evolution over two decades of the movement “Legenda para quem não ouve, mas se emociona” and its current implications, organizing its history chronologically and linking the political movement’s history with the importance of advocating for subtitles in Brazil. The research was conducted through bibliographic means, while also counting with files sent directly by one of the leaders of said movement. In this way, we outline a historical sequence of movement data and mention future perspectives, relying on respected authors, as well as Brazilian legislation and regulations focused on accessibility.

Keywords: Subtitles; Brazilian cinema; Accessibility; Deaf community



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK**
<https://youtu.be/tcK2TaifoU>



Introdução e justificativa

A legenda se trata de um mecanismo que permite a democratização do acesso à mídia que a utiliza. Segundo a Portaria nº 310, de 27 junho de 2006, do Ministério das Comunicações, a legenda se trata da “transcrição, em língua portuguesa, dos diálogos, efeitos sonoros, sons do ambiente e demais informações que não poderiam ser percebidos ou compreendidos por pessoas com deficiência auditiva.”. Com o uso de legendas, pessoas que normalmente não teriam acesso ao conteúdo original ou que possuem dificuldade de compreendê-lo, passam a poder acessá-lo com maior facilidade. As legendas no Brasil se popularizaram na década de 1930, como destaca Freire:

Por volta de 1933, nas principais capitais brasileiras a grande parte das salas já estava adaptada para o cinema sonoro. [...] A legendagem, portanto, se consolidou como prática para a distribuição dos grandes lançamentos (FREIRE, 2015, p.208)

Hoje, as legendas são amplamente utilizadas em casos em que o idioma original da mídia não é a língua portuguesa, permitindo que brasileiros leiam o conteúdo em sua primeira língua. Porém, quando estamos falando de mídias nacionais, o caso é bastante diferente.



Por exemplo, existem muitas discussões acerca da história do cinema brasileiro e quando se originou, mas poucos anos após a invenção do cinema, o Brasil já apresentava suas primeiras produções. Segundo Bernardet (1993), apesar de o “cinema brasileiro ter nascido a 19 de junho de 1898”, (Bernardet, 1993, p.17); ainda assim, há um certo preconceito por parte do espectador para com produções nacionais que, ainda hoje, são pouco vistas e apreciadas em comparação a filmes estrangeiros. Conforme compreende Lima, “as atitudes com relação às características e as sensações do espectador com relação aos filmes são influenciadas pela sua origem”, (Lima, 2004, p. 88). Dessa maneira, conforme o autor conclui, ao longo dos anos esse cenário tem lentamente mudado; mais pessoas têm demonstrado interesse em consumir produções nacionais; entretanto, ocorre que esses conteúdos não são acessíveis para todos os públicos. O uso de legendas em língua portuguesa em filmes nacionais ainda é muito escasso, o que dificulta o acesso de diversos públicos que possuem interesse por essas mídias.

Pessoas surdas, deficientes auditivos⁴ e demais pessoas que possuam dificuldade em compreender a língua portuguesa falada se apoiam em legendas para conseguir apreender o conteúdo por inteiro. Não tendo plena compreensão do áudio, a legenda acaba sendo a única maneira desse grupo absorver o conteúdo. Por isso é tão importante a inserção de legendas não apenas em mídias estrangeiras, mas também em produções nacionais para que todos possuam acesso à informação e lazer que essas mídias proporcionam.

A partir dessa escassez é que foi idealizado em 2004 por Marcelo Pedrosa, surdo, o movimento político “Legenda para quem não ouve, mas se emociona”, que luta pela inclusão de legendas em filmes nacionais e pela criação de legislações que amparam o acesso de surdos a mídias nacionais.

Considerando isso, identificou-se uma lacuna no que diz respeito à disponibilidade centralizada de informações a respeito do movimento intitulado “Legenda para quem não ouve, mas se emociona” e suas quase duas décadas de existência. Nesse sentido, trazemos como objetivo geral descrever a trajetória política através de dados informais, legislações e registros do movimento nos 20 anos do movimento “Legenda para quem não ouve, mas se emociona” e seus desdobramentos atuais. Dessa forma, elencamos os objetivos específicos, a saber: descrever a história do movimento “Legenda para quem não ouve e se emociona”; organizar cronologicamente os acontecimentos que permearam os 20 anos de história do movimento; e, por fim, relacionar a história do movimento político com a importância da luta por legendas no Brasil.

1 Metodologia utilizada: a revisão bibliográfica

A pesquisa foi realizada de forma bibliográfica, contando também com arquivos enviados diretamente por uma das líderes do movimento. A análise dos dados fundamentou-se na abordagem qualitativa, partindo da perspectiva do impacto que o movimento “Legenda para quem não ouve, mas se emociona” causou na legislação e no acesso de pessoas surdas ao cinema.

⁴ Sueli Fernandes explica, em sua tese de doutorado, que uma pessoa surda se diferencia de quem se intitula como deficiente auditivo (DA) já que “seus esforços estão direcionados a demonstrar que não vêem a si próprios como deficientes, mas como um grupo lingüística e culturalmente diferente das pessoas que ouvem, pois seu mundo é visual” (FERNANDES, 2003, p.19).

A revisão bibliográfica desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento científico, fornecendo uma base sólida para o desenvolvimento teórico e prático de uma determinada área de estudo.

Utilizando abordagens propostas por autores como Cooper (1988) e Kitchenham (2004), recomenda-se a combinação de palavras-chave (“Legenda para quem não ouve, mas se emociona”, “Surdos”, “Ensurdecidos” e “Acessibilidade”) ou exploração de bases de dados (neste caso o Google Acadêmico) específicas para garantir uma cobertura abrangente da literatura existente. Autores como Greenhalgh (2014) propõem a aplicação de critérios rigorosos de seleção, incluindo a avaliação da qualidade metodológica, a relevância para os objetivos da revisão e a representatividade da amostra de estudos selecionados.

Em termos qualitativos, procurou-se analisar os dados a partir das seguintes questões:

(a) Qual a história do movimento “Legenda para quem não ouve, mas se emociona”?

(b) Quais foram os impactos de tal movimento na acessibilidade das mídias para pessoas surdas?

A análise das respostas às questões abordadas nos artigos examinados foi conduzida mediante os passos seguintes: (a) identificação da trajetória do movimento; (b) concentração de dados a respeito das legislações atuais que consideram acessibilidade e legendagem e (c) comparação dos dados anteriores para indicar quais foram os impactos do movimento na acessibilidade nas mídias. Além disso, também obtivemos informações privilegiadas fornecidas por pessoas da comunidade surda que foram pioneiras no movimento.

A partir das descobertas, desejamos criar uma narrativa coesa que integre os resultados dos estudos revisados, identificando tendências, controvérsias e lacunas para orientar futuras pesquisas. A partir disso, também integramos as contribuições de outros autores renomados no campo, com o intuito de fortalecer a fundamentação teórica da pesquisa, proporcionando uma base sólida para o avanço do conhecimento científico.

2 Políticas públicas voltadas à acessibilidade em mídias

Através da norma NBR 9050, Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, criada no ano de 2015, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), no item 3.1.1 da seção “Termos e definições”, estabelece a definição de acessibilidade como sendo a

possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.

Para este estudo, utiliza-se esta definição para compreender o que é acessibilidade e como ela pode ser alcançada. Segundo o Censo 2022 realizado pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, cerca de 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais de idade do país (8,9% desse grupo etário) possuíam algum tipo de deficiência, sendo 1,2% pessoas que possuem dificuldade para ouvir, mesmo usando aparelhos auditivos. Estas pessoas necessitam de acessibilidade nos âmbitos de educação, saúde, segurança, mas



também necessitam de acessibilidade para atividades culturais e de lazer, além de acesso à informação. É de suma importância que o acesso a mídias seja democratizado, e é por isso que foram criadas as políticas públicas e documentos que serão abordados a seguir.

Em meados de 2000, o tópico de acessibilidade em mídias e meios de comunicação passou a ser levantado e discutido. Na lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, capítulo VII, é estabelecida a responsabilidade do Poder Público em facilitar o acesso à informação a todos os públicos, estabelecendo alternativas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação.

Quatro anos depois, no mesmo ano em que se inicia o movimento “Legenda para quem não ouve, mas se emociona”, é realizado o decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. No artigo 52 do Capítulo VI, é estabelecida a obrigação de disponibilizar aparelhos televisores munidos de recursos tecnológicos, os quais possibilitem a inclusão de pessoas com deficiência auditiva e visual no acesso à informação. No inciso I do artigo 53, é especificada a utilização de subtítuloção por meio de legenda oculta.

No ano de 2002, através da Lei 10.436, ocorreu o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão legítima. Com o decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, esse reconhecimento é respaldado e é especialmente enfatizado em seu artigo 14, em que é estabelecida uma disposição que vincula as instituições federais de ensino à obrigação de assegurar o acesso das pessoas surdas à comunicação, à informação e à educação.

No ano de 2009, é definida a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência no decreto nº 6.949, de 25 de agosto. Em seu artigo 30 é reconhecido que o direito à participação de indivíduos com deficiência na vida cultural, com igualdade de oportunidades em relação a outros membros da sociedade, é essencial para assegurar que tais indivíduos possam desfrutar de programas de televisão, cinema, teatro e outras expressões culturais em formatos acessíveis, além da responsabilidade do Estado em tomar medidas para promover este acesso.

Mais recentemente, em 2015, é sancionada a lei nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 6 de julho. Em seu capítulo 9, que trata do Direito à Cultura, ao Esporte, ao Turismo e ao Lazer, nos artigos 42 a 44, são explicitamente reforçados os direitos da pessoa com deficiência a desfrutar de atividades culturais sem obstáculos e em igualdade de condições aos demais cidadãos. É citado ainda que o poder público deve “adotar soluções destinadas à eliminação, à redução ou à superação de barreiras para a promoção do acesso a todo patrimônio cultural”, além de promover a participação da pessoa com deficiência e prover recursos para sua inclusão. Especificamente se tratando de cinema, o § 6º do artigo 44 menciona que “as salas de cinema devem oferecer, em todas as sessões, recursos de acessibilidade para a pessoa com deficiência”.

A acessibilidade, conforme definida pela norma ABNT NBR 9050:2015, vai muito além da eliminação de barreiras físicas. Ela compreende também a garantia de condições de alcance, percepção e entendimento de espaços, produtos e serviços, incluindo a comunicação e a informação. Nessa perspectiva ampliada, o acesso à linguagem audiovisual torna-se uma questão central, especialmente para pessoas surdas e ensurdecidas. A norma, ao reconhecer que a acessibilidade deve ocorrer com segurança e autonomia,

sustenta o entendimento de que recursos como a legenda descritiva são instrumentos fundamentais para a inclusão plena — não como uma adaptação extra, mas como parte do direito de todos à participação cultural, social e emocional.

É nesse contexto que se insere o movimento “Legenda para quem não ouve, mas se emociona”, que reivindica a disponibilização universal de legendas descritivas em todos os conteúdos audiovisuais. Mais do que uma demanda técnica, trata-se de uma luta por reconhecimento e cidadania. Ao buscar não apenas a transcrição de falas, mas também a tradução de sons, trilhas sonoras e elementos sensoriais importantes à narrativa, o movimento afirma que pessoas surdas têm direito não apenas à compreensão racional das mensagens, mas também à vivência estética e afetiva das obras. Assim, a legenda torna-se um meio de garantir o direito de se emocionar, de se identificar e de se integrar plenamente à cultura, mostrando que acessibilidade comunicacional é um pilar essencial de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

3 “Legenda para quem não ouve, mas se emociona”: uma breve história do movimento

O movimento político “Legenda para quem não ouve, mas se emociona” tem seu início no ano de 2004, fundado em Recife por Marcelo Pedrosa. Marcelo é surdo e por isso percebeu a necessidade da inserção de legendas em filmes nacionais, pois não havia acesso a muitos filmes no cinema. Pensando nisso, foi criado o movimento, com foco em promover a conscientização da população por meio de campanhas e petições, além de lutar pela inclusão de legendas em filmes brasileiros, tornando-os mais inclusivos e sensibilizando as pessoas sobre os direitos à comunicação acessível para a comunidade surda.

Carilissa D’Alba, amiga do idealizador da campanha, Marcelo Pedrosa, solicitou a este em 2005 para usar a campanha “Legenda para quem não ouve, mas se emociona” no estado do Rio Grande do Sul, onde hoje é coordenadora do movimento na região Sul do Brasil e para onde levou o movimento para o Festival de Cinema de Gramado, com o objetivo de mobilizar também outras pessoas surdas e ouvintes em apoio a essa luta.

Figura 1. Carilissa e Marcelo Pedrosa em foto, de 2005.



Então todos os anos, desde 2005, há uma movimentação de surdos no Festival de Cinema de Gramado, que é considerado o maior festival de cinema do país.

Figura 2. Foto da comunidade surda participante do movimento, de 2006.



Em 2014, durante o Festival, foi apresentado o documentário intitulado “Inclusão: Educação Ideal?”, sob a coordenação de Carilissa Dall’Alba, com Helenne Sanderson encarregada da gravação e edição. É relevante observar que ambas as coordenadoras são surdas e contribuíram voluntariamente para o projeto, assim como os alunos e professores da Escola Helen Keller, escola de Surdos de Caxias do Sul.

Sobre esse protagonismo de mulheres surdas, concordamos com Moreira (2017) que explica que pensar sobre lugar de fala também se refere a como pensar de maneira ética, compreendendo a necessidade de saber qual o impacto de uma fala contextualizada pensando hierarquias, as questões de desigualdade entre minorias, por exemplo. Mombaça (2017) apud Ribeiro (2017) também contribui com essa temática ao dissertar que o lugar de fala também se configura como uma ferramenta “de interrupção de vozes hegemônicas, é porque ele está sendo operado em favor da possibilidade de emergências de vozes historicamente interrompidas” (Ribeiro, 2017, p. 47).

Figura 3. Registros fotográficos ao longo dos anos do Festival de cinema de Gramado.



Em 2014, durante o Festival, foi apresentado o documentário intitulado “Inclusão: Educação Ideal?”, sob a coordenação de Carilissa D’Alba, com Helenne Sanderson encarregada da gravação e edição. É relevante observar que ambas as coordenadoras são surdas e contribuíram voluntariamente para o projeto, assim como os alunos e professores da Escola Helen Keller, escola de Surdos de Caxias do Sul.

Sobre esse protagonismo de mulheres surdas, concordamos com Moreira (2017) que explica que pensar sobre lugar de fala também se refere a como pensar de maneira ética, compreendendo a necessidade de saber qual o impacto de uma fala contextualizada pensando hierarquias, as questões de desigualdade entre minorias, por exemplo. Mombaça (2017) *apud* Ribeiro (2017) também contribui com essa temática ao dissertar que o lugar de fala também se configura como uma ferramenta “de interrupção de vozes hegemônicas, é porque ele está sendo operado em favor da possibilidade de emergências de vozes historicamente interrompidas” (Ribeiro, 2017, p. 47).

Figura 4. Convite para o festival de gramado feito pela Carilissa e disponibilizado no Youtube.



A cada ano, novas conquistas eram realizadas, sessões de filmes legendados, porém sempre em uma sala separada dos demais espectadores. No ano de 2016⁵, no estado de Pernambuco, a Lei Nº 15.896, de 27 de setembro determina a adoção de linguagem compreensível às pessoas com deficiência auditiva em peças teatrais, nos museus e nas exibições de filmes nacionais e estrangeiros nos cinemas localizados no âmbito do Estado de Pernambuco.

Entretanto, como se trata de uma Lei estadual, esta depende da Lei Brasileira da Inclusão (LBI), de 2015, como encontramos no Art. 5º, a Lei estadual entrará em vigor na mesma data prevista no art. 125, II, da Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, para a entrada em vigor do disposto no seu artigo 44, § 6º. Ou seja, a Lei estadual depende da LBI para seguir a normativa 165, de 29 de setembro de 2022, que dispõe sobre normas gerais e critérios básicos de acessibilidade visual e auditiva, a serem observados nos segmentos de distribuição e exibição cinematográfica. Mesmo a normativa já tendo sido feita em 2022, ainda não se percebe seu cumprimento efetivo no estado de Pernambuco.

⁵ Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numro=15896&complemento=0&ano=2016&tpo=&url=>



Por outro lado, posteriormente, em 2018, dia 17 de agosto, houve pela primeira vez legendas nos filmes das premiações e intérpretes de Libras na abertura do Festival de Cinema de Gramado, o que foi um grande avanço do movimento para a acessibilidade do Festival. O Festival teve início com um discurso sobre a acessibilidade de surdos no cinema e contou com duas sessões com legendas descritivas (closed caption) e uma sessão com audiodescrição ao vivo, para dar acesso também a pessoas cegas. Foi realizada uma roda de conversa, além de serem exibidos alguns filmes produzidos pela Universidade Federal de Santa Maria (projeto Mãos Livres).

Figura 5.: Imagens do Festival de Gramado do acervo de Carilissa.



No ano de 2019, houve uma comemoração de 15 anos com apoio do Festival de Cinema de Gramado e a presença do fundador do movimento Marcelo Pedrosa, onde houve um debate com youtubers surdos e um auditório cheio com 400 participantes.

Após a pandemia no ano de 2020, não ocorreram mais os eventos. A Diretoria do Festival de Cinema de Gramado foi alterada e atualmente não oferece recursos de acessibilidade aos surdos, expondo um grande retrocesso nos avanços já conquistados.

4 19 anos depois: quais avanços e retrocessos do movimento “Legenda para quem não ouve, mas se emociona”?

Em primeiro lugar é importante ressaltar que há poucas referências bibliográficas sobre o assunto. Então, todas as informações aqui escritas são provenientes de registros das redes sociais do movimento e registros enviados de maneira privada por uma das lideranças.

Em Recife, Pernambuco, no ano de 2004, um surdo chamado Marcelo Pedrosa, conforme já dito, começou a indagar a ausência de legendas em filmes nacionais e, por conseguinte, a falta de público surdo na apreciação do Cinema Nacional. Junto a outras pessoas surdas, surgiu o movimento “Legenda pra quem não ouve, mas se emociona”, com o objetivo

de estimular a população, através de campanhas e petições, a lutar para que os filmes brasileiros sejam legendados. Dessa maneira, o audiovisual brasileiro se torna mais acessível e as pessoas civis e o setor cinematográfico se conscientizam sobre a importância dos direitos à acessibilidade comunicacional para o público surdo.

No Rio Grande do Sul, são inegáveis os progressos que o movimento conquistou. Além dos grandes avanços no Festival de Cinema de Gramado, onde foram exibidos filmes legendados a partir do ano de 2018, no ano de 2016 também foi realizada uma grande conquista no estado.

Através da lei complementar nº 518, de 24 de outubro de 2016, em Caxias do Sul, foi decretado pela câmara municipal que “É obrigatória, nas salas de cinema do Município de Caxias do Sul, a disponibilização de uma sessão, no mínimo, com legenda, mesmo em filmes nacionais e animações”. Essa obrigação marca um grande avanço para as pessoas surdas do município, pois lhes possibilita o acesso a todas as mídias exibidas em salas de cinema, incluindo filmes nacionais e animações, que anteriormente não contavam com sessões com legendas.

Em 2022, é publicada também a Instrução Normativa n.º 165, de 29 de setembro de 2022, da ANCINE – Agência Nacional do Cinema. Nela são dispostas normas gerais e critérios básicos de acessibilidade visual e auditiva, a serem observados nos segmentos de distribuição e exibição cinematográfica. Em seu segundo capítulo, artigo 3º, é definido que “Cabe ao exibidor dispor de tecnologia assistiva para garantir a oferta e a fruição da obra audiovisual com os recursos de acessibilidade de legendagem, legendagem descritiva, audiodescrição e Libras, em todas as sessões comerciais, de sala comercial de cinema, sempre que solicitado pelo espectador.” Esta instrução apresenta um grande progresso no que diz respeito à acessibilidade em salas de cinema ao afirmar que toda pessoa surda deve ter acesso a recursos para que possa aproveitar a sessão como qualquer outra pessoa, apenas solicitando por isso.

Desde a entrada em vigor da Instrução Normativa nº 165 da ANCINE em janeiro de 2023, houve avanços significativos na promoção da acessibilidade nas salas de cinema brasileiras. A norma eliminou a exigência de um número mínimo de equipamentos assistivos por sala, estabelecendo que os exibidores devem garantir recursos como legendagem descritiva, audiodescrição e Libras sempre que solicitados pelo espectador, independentemente da quantidade de dispositivos disponíveis. Além disso, a responsabilidade pela oferta desses recursos foi compartilhada entre exibidores e distribuidores, com a previsão de penalidades em caso de descumprimento.

No entanto, a implementação prática dessas diretrizes ainda enfrenta desafios. Embora a norma represente um marco importante, sua aplicação efetiva depende de fiscalização rigorosa e do compromisso contínuo dos envolvidos na cadeia de produção e exibição cinematográfica. A ausência de informações claras sobre os recursos de acessibilidade disponíveis nas plataformas de divulgação dos cinemas, por exemplo, pode dificultar o acesso pleno das pessoas com deficiência auditiva às sessões. Portanto, é essencial que as políticas públicas avancem não apenas na regulamentação, mas também na garantia de sua efetiva implementação, assegurando que o direito à cultura e à informação seja plenamente exercido por todos.



Considerações Finais

Conhecer a luta da comunidade surda pelo direito de acessibilidade em filmes nacionais ajuda qualquer entusiasta da área audiovisual a compreender melhor as necessidades de todas as pessoas com alguma deficiência (temporária ou não). Dessa maneira, pudemos perceber que, apesar da necessidade, a legenda ainda é, hoje, escassa. Porém, nota-se que a conscientização da população sobre acessibilidade ao longo dos anos tem se tornado uma temática relevante. Assim, pesquisar a importância do movimento “Legenda para quem não ouve, mas se emociona” em diversas das conquistas da comunidade surda e de seus direitos foi uma maneira de registrar histórica e academicamente tais feitos.

Para se atingir uma compreensão da trajetória política e legislativa nos 20 anos do movimento “Legenda para quem não ouve, mas se emociona” e seus desdobramentos atuais, definiram-se três objetivos específicos. O primeiro, descrever a história do movimento “Legenda para quem não ouve e se emociona”, que foi cumprido através de pesquisa bibliográfica e análise documental de informações enviadas por uma líder do movimento. Depois, organizar cronologicamente os acontecimentos que permearam os 20 anos de história do movimento. E, por fim, relacionar a história do movimento político com a importância da luta por legendas no Brasil. Como resultado, foi possível ter a dimensão dos anos de conquistas e movimentações necessárias e protagonizadas por pessoas surdas, que ainda hoje reverberam na produção de novas mídias em contexto brasileiro.

Concluimos que ainda há uma escassez de informações acerca da luta por legendas e do movimento político analisado, justamente pela falta de dados documentados a respeito; porém, grandes conquistas já foram realizadas e documentadas. Avanços sociais e legislativos estão presentes na história dessa luta, como por exemplo a lei complementar nº 518, de 24 de outubro de 2016, em Caxias do Sul, que decretou que “É obrigatória, nas salas de cinema do Município de Caxias do Sul, a disponibilização de uma sessão, no mínimo, com legenda, mesmo em filmes nacionais e animações”. Documentar tal cronologia é importante, principalmente para expor os impactos que referido movimento exerceu no âmbito da advocacia por políticas públicas voltadas à acessibilidade em mídias audiovisuais. Com o movimento, mais pessoas surdas obtiveram acesso a mídias visuais, e não somente pessoas surdas, mas imigrantes e pessoas com dificuldade de audição, por exemplo.

REFERÊNCIAS

BERNARDET, J.-C. **Acreditam os brasileiros nos seus mitos? - O cinema brasileiro e suas origens.** Revista USP, (19), (1993), 17-23. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i19p17-23>

BRASIL. Agência Nacional do Cinema (ANCINE). Instrução Normativa nº 165, de 29 de setembro de 2022. Dispõe sobre normas gerais e critérios básicos de acessibilidade visual e auditiva, a serem observados nos segmentos de distribuição e exibição cinematográfica. Disponível em: <https://www.gov.br/ancine/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/instrucoes-normativas/instrucao-normativa-no-165> Data de acesso: 22 de novembro de 2023.

BRASIL. Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=382687 Data de acesso: 23 de novembro de 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/566431/publicacao/15727237> Data de acesso: 23 de novembro de 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União,



Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Data de acesso: 22 de novembro de 2023.

BRASIL. Estatuto da pessoa com deficiência. Brasília: Senado Federal, Coordenação em Edições Técnicas, 2015. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf?sequence=1> Data de acesso: 20 de setembro de 2023.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf> Data de acesso: 12 de novembro de 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Data de acesso: 22 de novembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça. Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006. Estabelece normas e procedimentos para a aquisição, o registro, o cadastro, o controle, a fiscalização, a comercialização, a posse, o porte e o empréstimo de armas de fogo e munição. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 jun. 2006. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/comunicacao/rede-legislativa-radio-tv/arquivos/legislacao-arquivos/portarias-ministerio/portaria-no-310-27jun2006/view> Data de acesso: 16 de setembro de 2023.

CAXIAS DO SUL (Município). Lei Complementar nº 518, de 24 de outubro de 2016. Acresce dispositivos ao Título III, Capítulo I - DAS CASAS E LOCAIS DE ESPETÁCULOS E DE DIVERSÃO NOTURNA, da Lei Complementar nº 377, de 22 de dezembro de 2010, que consolida a legislação relativa ao Código de Posturas do Município de Caxias do Sul. Disponível em: <https://www.camaracaxias.rs.gov.br/upload/files/Lei%20Complementar%20N%C2%BA%20518%20-%20Hamurabi%20-%20Consulta%20de%20Leis.pdf> Data de acesso: 23 de novembro de 2023.

COOPER, H. M. **Organizing Knowledge Synthesis: A Taxonomy of Literature Reviews**. *Knowledge in Society*, 1(1), (1988), 104-126. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf Data de acesso: 16 de setembro de 2023.

FERNANDES, S. de F. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, 2003.

FREIRE, R. de L. **O início da legendagem de filmes no Brasil**. Matrizes, São Paulo, v. 9, n. 1, 2003 p. 187-211, 2015. ISSN 1982-2073. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=143039560011> Data de acesso: 22 de novembro de 2023.

GREENHALGH, T. **How to Read a Paper: The Basics of Evidence-Based Medicine**. John Wiley & Sons. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2022. (2014) Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf Data de acesso: 12 de novembro de 2023.

KITCHENHAM, B.. **Procedures for Performing Systematic Reviews**. Keele, UK: Keele University, Technical Report TR/SE-0401, (2004).

LIMA, C. A. da S. **O cinema brasileiro ainda queima o filme?: Re-estudando atitudes relativas a filmes nacionais**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Fundação Getúlio Vargas, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, 2004, Rio de Janeiro.

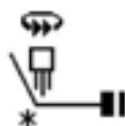
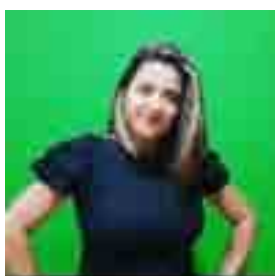
MOREIRA, M.; DIAS, T. **O que é 'lugar de fala' e como ele é aplicado no debate público**. Nexo Jornal, 16 jan. 2017.

MOMBAÇA, J. **Notas estratégicas quanto ao uso político do conceito de lugar de fala**. Corpo | 19 Julho 2017. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/corpo/notas-estrategicas-quanto-aos-usos-politicos-do-conceito-de-lugar-de-fala>



SETEMBRO: MÊS DA CONSCIÊNCIA SURDA

September: deaf awareness month



Michelle Andréa Murta¹



Gladis Perlin²

¹ Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil; michelle.murta@gmail.com.

² Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Santa Catarina, SC, Brasil; gladisperlin@gmail.com

RESUMO

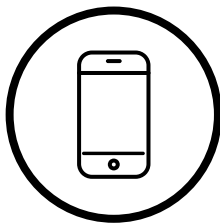
O artigo propõe, a partir da perspectiva de doutores surdos, que setembro seja reconhecido como o mês da consciência surda, já que diversas datas significativas para essa comunidade são celebradas nesse período. O objetivo é refletir sobre o conceito de consciência e sua aplicação à realidade dos surdos, fortalecendo o senso de representatividade e protagonismo. A base teórica inclui autores como Ribeiro (2019), Perlin (1998) e Lara (2021), cujas contribuições sustentam a argumentação. A luta da comunidade surda é relacionada à de outros grupos oprimidos por não se enquadrarem nos padrões considerados “normais”, evidenciando a importância da valorização de suas identidades. A conscientização sobre seu papel social destaca a necessidade constante de garantir direitos, acessibilidade e respeito à cultura surda. O artigo também apresenta elementos que justificam a celebração de setembro, desde as raízes ancestrais até os saberes atuais relacionados à vivência e à identidade do “ser surdo”.

Palavras-chave: Consciência surda; Setembro; Comemorações

ABSTRACT

The article, based on the perspective of Deaf scholars, proposes that September be recognized as Deaf Awareness Month, since several important dates for this community are celebrated during this period. The objective is to reflect on the concept of awareness and how it applies to the reality of Deaf individuals, strengthening their sense of representation and protagonism. The theoretical foundation includes authors such as Ribeiro (2019), Perlin (1998), and Lara (2021), whose contributions support the argument. The struggle of the Deaf community is related to that of other oppressed groups who do not conform to so-called “normal” standards, highlighting the importance of valuing their identities. Awareness of their social role underscores the ongoing need to ensure rights, accessibility, and respect for Deaf culture. The article also presents elements that justify the celebration of September, from ancestral roots to contemporary knowledge related to the experience and identity of “being Deaf.”

Keywords: Deaf conscience. September. Celebrations



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK**
<https://youtu.be/FfWbyRoU2QY>



Introdução

No final do ano de 2022, os doutores surdos, em sua maioria efetivos como professores do Ensino Superior nas diferentes universidades brasileiras, acolheram a proposta do colega Fabiano Rosa, ativista da comunidade surda. Em seu contato com os doutores surdos, Fabiano insistia ser necessário dar um novo significado às comemorações do mês de setembro.

Esta proposta significa que as comemorações do mês de setembro necessitam assumir o lugar de fala do surdo. O uso do lugar de fala nas comemorações se refere a atribuir legitimidade aos surdos diante das epistemologias tradicionais e hierarquias sociais, trazendo a própria vivência e a experiência de ser surdo e contra as opressões estruturais que nos impedem o direito à legitimidade de ser diferente.

A presença dos surdos no cenário (inter)nacional não é recente. Embora a conscientização da necessidade que este povo tem da língua de sinais seja crescente, casos de segregação linguística e de normatização ainda são frequentes em diferentes situações sociais.



Durante os anos em que passamos por uma norma audista, pensaram que continuaríamos indefinidamente nesse contexto. O que nos fez chegar ao mês da consciência surda, é então, outra questão pela qual nós narramos como surdos, como etnia, como povo. Somos uma etnia linguística. Somos filhos e filhas da cultura surda e a cultura surda mostra ao mundo um jeito diferente de vida.

Por isso, comemorar nossas festas significa insistir que algo está relacionado a nós. Significa lembrarmos, recordarmos, comemorarmos, rememorar nossas vitórias, bem como os fatos e acontecimentos importantes. A partir disso, o mês de setembro passou a ser um rol dessas comemorações.

Com esse artigo, intencionamos contribuir para a reflexão em torno do que cooperou para chegarmos a denominar o mês de setembro como o “mês da consciência surda”. E, se o mês de setembro passa a se chamar assim, importa chegar ao porquê das vozes, histórias e eventos que o trazem presente.

1 Principais acontecimentos de setembro como mês da consciência surda

O mês de setembro aponta algumas datas comemorativas sobre os surdos. Isso não significa que existam comemorações somente em setembro, mas que este mês traz uma série de fatos sobre casos históricos de audismo, fundações ou de comemorações. É importante tê-lo como mês de referência para a conscientização sobre o audismo e suas causas, a violência linguística, os casos de discriminação, de usurpação do lugar de fala, frequentes em diferentes situações sociais. Setembro também tem fatos legítimos de reconhecimento como celebrações culturais e identitárias.

Portanto, o mês apresenta uma série de inovações, que marcam a violência linguística e o epistemicídio. Elencamos algumas delas, as quais servem como importantes pilares para a construção epistemológica sobre o surdo na sociedade, e torna setembro o mês mais celebrado pelos surdos. A lista a seguir não apresenta as principais comemorações e estamos cientes que há outras comemorações além das que serão descritas. Esta lista não tem pretensão de ser completa, afinal, outras questões poderão ser incluídas. No entanto, seguimos mostrando os eventos, na perspectiva de onde, como e o que se refere ao significado das datas.

1.1 06 a 11 de Setembro - Realização do Congresso de Milão

O Congresso Internacional em Milão ocorreu entre os dias 06 e 11 de setembro do ano de 1880, na Itália. Este evento foi promovido pelos principais participantes, os quais, em sua maioria, são defensores da filosofia. Os poucos surdos presentes não conseguiram representar um percentual para a votação dos interesses do povo surdo, pois não foram convidados.

O audismo proposto pelo Congresso determinou a proibição do uso das línguas de sinais de forma oficial. Assim, a língua de sinais passou a ser proibida na educação de surdos e a língua oral, oficial de cada país, foi indicada para a instrução dos surdos em educação. A tal possessão do audismo, em decorrência do Congresso de Milão, atingiu dimensões mundiais e apenas 100 anos depois a decisão seria questionada. A data é significativa por ser



um dos marcos da retificação das identidades do povo surdo.

1.2 23 de setembro - Fundação da Federação World For Deaf

O dia 23 de setembro de 1951 se constitui como marco pela criação da Federação internacionalmente conhecida como *World For Deaf - WFD*, fundada na cidade Roma, Itália. Erigida originalmente para congregar e dirigir políticas para os surdos ao nível internacional, seu objetivo principal é garantir que os surdos, por meio da promoção da língua e cultura, tenham direitos respeitados,

A Federação é reconhecida pela Organização das Nações Unidas - ONU, e representa cerca de 70 milhões de surdos distribuídos por diferentes continentes. Trata-se de uma organização não governamental. A WFD, atualmente, propôs o lema que movimenta as organizações surdas no mundo inteiro: “Nada sobre nós surdos, sem nós!”, um lema que visa o reconhecimento do lugar de fala dos surdos motivando ao debate social sobre a importância da língua, identidade e cultura surda.

Essa Federação é reconhecida no Brasil como Federação Mundial dos Surdos - FMS, na qual temos vínculo através da nossa Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS.

1.3 23 de setembro - Dia Internacional das Línguas de Sinais

A data foi criada em 23 de setembro de 2017 pelas Nações Unidas - ONU. Neste órgão internacional existem 193 países-membros, os quais visam manter interesses e direitos específicos. Em uma de suas Assembleias Gerais, declarou o dia 23 de setembro como Dia Internacional das Línguas de Sinais. Nota-se que se trata da mesma data da criação da WFD, em 1951.

Esse evento, celebrado a cada ano, tem como objetivo reconhecer a importância e preservação das línguas de sinais. A data nos faz lembrar da necessidade de proporcionar aos surdos o acesso à língua de sinais para uso na comunicação e instrução. Também visa o crescimento e desenvolvimento linguístico e social.

1.4 26 de setembro - Dia Nacional dos Surdos

No Brasil, o dia 26 de setembro foi oficializado para ser o dia dos surdos. A oficialização aconteceu por meio do Decreto-Lei. Nº 11.796, de 29 de outubro de 2008. Essa data faz referência à fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, uma das primeiras obras para os surdos do Brasil, criado em 1857, no Rio de Janeiro. A data visa à reflexão sobre os direitos dos surdos, além da luta para que a inclusão social aconteça de maneira efetiva.

1.5 26 setembro - Fundação do INES

O INES (2022), cujo nome inicial é Instituto Imperial de Surdos-Mudos, foi fundado em 26 de setembro de 1857 na cidade do Rio de Janeiro, por influência do professor surdo francês E. Huet, responsável por apresentar ao Imperador Dom Pedro II uma proposta de escola para crianças surdas. Anos depois a escola passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

Atualmente o INES é uma das mais importantes escolas de surdos do Brasil. Ao longo



dos anos, o instituto tem sido responsável por momentos decisivos para o desenvolvimento da educação de surdos.

1.6 30 de setembro - Dia Internacional do Surdo

A comemoração desse dia iniciou-se em setembro de 1958, em Roma, Itália e foi celebrada pela WFD. A escolha de celebrar o Dia Internacional do Surdo está ligada ao Congresso de Milão do ano de 1880, visto que ele foi responsável por criar uma lei para proibição do uso das línguas de sinais na instrução de surdos, o que causou inúmeros danos, conforme mostra Pars Today (2022). As comemorações por todo o mundo valorizam as identidades surdas e objetivam a reflexão sobre as lutas surdas.

1.7 30 de setembro - Dia Internacional do Tradutor Intérprete das Línguas de Sinais

Esse dia faz referência ao dia de São Jerônimo, falecido em 30 de setembro de 420 d.C. O santo foi responsável por traduzir a bíblia da língua hebraica e grega para o latim. A data começou a ser celebrada no ano de 1991, pela Federação Internacional dos Tradutores (FIT). No Brasil também existe a Federação Brasileira para os Intérpretes de Línguas de Sinais - FEBRAPILS, que atua em políticas voltadas para esses profissionais com objetivo de formá-los, capacitá-los e valorizá-los, reconhecendo o papel fundamental que desempenham na vida das pessoas surdas. Conforme evidenciado em Febrapils (2022), a data vem sendo comemorada em todo mundo.

1.8 Última semana completa de setembro - Semana Internacional dos Surdos

A semana comemorativa foi criada pela WFD, objetivando a representatividade surda e celebrando questões importantes para o surdo no mundo contemporâneo. Esta data celebrativa acontece sempre na última semana completa do mês de setembro. Foi celebrada pela primeira vez em 1958, na cidade de Roma, Itália. No ano de 2022, a Semana Internacional dos Surdos aconteceu entre os dias 19 e 25 de setembro com a temática *Building Inclusive Communities for All* (Construindo Comunidades Inclusivas para Todos). O evento é um importante aliado para a divulgação social dos surdos em todo o mundo. Durante a referida semana, o princípio de reconhecimento das pessoas surdas é um fator marcante, pois traz a perspectiva de luta por direitos essenciais ao povo surdo (cf BIBLIOTECA, 2022).

2 Noção e consciência de celebrar

Esta seção irá discutir o que é celebrar o mês da consciência surda. A filósofa e escritora negra Djamila Ribeiro (2019) decretou que o lugar dos negros assume discursos inerentes a eles próprios, sempre. De igual modo, nós, surdos, temos que assumir e celebrar o nosso próprio discurso. A razão disso é que a consciência surda não surge repentinamente, afinal, interferências externas a pressionam a ser tardia. Inclusive, muitas vezes a nossa consciência é dominada por vários fatores, os quais interferem no seu desenvolvimento e continuidade.

Henric Hobsbawn (1977) afirma que movimentos como o nosso tendem a tornar-se “substância”. Isso se refere ao que nos é próprio, inerente ao nosso povo. Anderson (2008)



afirma que o espaço que nos leva a livrar-nos da condição de ser 'sub', ou seja, o que nos mantém como doentes, sem direito a ser humanos, desconhecidos, inferiores e sob o prisma da violência linguística. Logo, a consciência tem que ser construída mediante a divulgação de novas epistemologias sobre o surdo ou a divulgação de nossa cultura. Não é para menos que Hall (2006) cita o fato de o nosso tempo ser mais provável a novas identificações locais de cultura, do que uma cultura global e homogênea. A cultura global que muitos apregoam, ou mesmo o multiculturalismo, não se aplica ao caso dos surdos, afinal, somos uma cultura visual e não auditiva. Desse modo, percebe-se que, quando se refere a nós, uma cultura unificada é impossível. Assimilar as diferentes culturas se torna muito difícil, pois nossa cultura é diferente e os surdos podem se ater ao hibridismo. No entanto, isso é um processo lento para surdos que já nasceram nessa condição.

2.1 O conceito de consciência

Existe uma infinidade de conceitos sobre o que é consciência e esses conceitos se subdividem em uma série de áreas como: consciência histórica, consciência social, consciência cultural, consciência pátria etc. Entre essas áreas há também o conceito de consciência de si, conhecida como a capacidade de o sujeito se perceber, entender e agir diante de culturas e ações políticas que perpassam a sociedade na qual se insere e interage. A própria cultura surda é constituidora de consciência que pode ser de políticas que permitam viver com dignidade. Geralmente muitas dessas práticas culturais surdas provêm de nossos ancestrais.

Há também o conceito de consciência social, que se refere aos povos, etnias ou grupos. No que tange a celebrações, diríamos que cada um possui seus heróis, seus feitos, suas vitórias e suas ações políticas advindas da consciência. No caso da busca pela igualdade dos sujeitos, a destituição das identidades e a aceção de diversidades fazem com que a prevalência de uns sobre outros continue.

Assim, o surdo se dilui como sendo diverso de outros e obrigado a aceitar o que não lhes pertence, a perder-se culturalmente, a sentir-se estrangeiro ou a não ser grupo fixo. A promoção e valorização do ser humano e da identidade cultural de todos os povos perpassam pela consciência cultural. Ignorar-se não ajuda o sujeito a ser consciente de si.

É notória a percepção de que a maioria dos surdos epistemologicamente não se nomeia como povo ou como etnicidade linguística, afinal, esses surdos ficam sujeitos a integrarem-se como os deficientes, a marginalizar-se. Em outras palavras, ficam sujeitos a ser parte de comunidades em que os ouvintes devessem falar por eles. Estas comunidades denominadas surdas são incentivadas, citadas, valorizadas. São compostas por pais, filhos (codas), irmãos, intérpretes, apoiadores e ouvintes. Há algumas lutas que concorrem para fazer com que os surdos assumam como protagonistas de suas próprias diferenças. Nossa luta é contra a ideia de que os surdos somos os "sub" e os ouvintes os apoiadores. Frente a isso, a WFD incentivou os surdos a assumirem sua causa. Também transparece a ideia de que os surdos não são o outro do outro, mas iguais. No entanto, ocorre que, mesmo tendo surdos doutores e professores, não valemos mais que os que nada conseguiram mediante estudos. É certo que nesse caso, o epistemicídio terá prevalência e muitos de nós surdos, nos depararemos com as perguntas: Você sabe ler? Você sabe escrever?

Com isso, volta a ideia de deficiência e da necessidade de mostrar competência. Mui-



tos ainda querem continuar como protegidos na Comunidade Surda e, com isso, somos prejudicados quando optamos pela falta de uma visão de povo culturalmente diferente, de etnia linguística com identidade forte, contendo, leis, cultura, história, protagonistas. Por isso a necessidade de representatividade de nossa diferença, da celebração do nosso.

2.2 Como desenvolver a consciência sobre o ser surdo?

Nas celebrações do mês de setembro temos um instrumento para indicar o desenvolvimento da consciência surda. É preciso educar a população surda para que, esta, construa seu pensar e viver diferentemente do que vivia em tempos passados sob o domínio do audismo. Lara (2021, p. 43) nota a presença necessária do protagonismo surdo e declara: “é preciso empreender esforços em um tipo de educação que consiga mostrar, aos próprios surdos, o poder que têm juntos, para tomarem para si, em muitos casos, as rédeas de suas vidas.”.

Essa declaração é uma menção notável neste tempo em que os 82 doutores surdos se reuniram para reconhecer o mês de setembro como o mês da consciência surda. As questões desse debate foram as questões de direitos dos surdos como convivência de pares, língua educação, esportes, bem como os direitos culturais já adquiridos, as ações e Leis que possibilitam a sobrevivência.

É visível que o despertar da consciência surda deveria ser iniciado na família, pois não se nasce surdo, torna-se. Trata-se de um processo que permite ao surdo se entender a sua existência. Na família com um membro surdo, ele dificilmente consegue ter percepção de sua diferença e de sua identidade como sendo surdo. Esse processo de ser surdo é um processo interno da subjetividade. Quando esse surdo se dá conta que é surdo, já alcançou uma idade relevante na vida. Se descobrir surdo tardiamente ocorre com a maioria desses sujeitos. Por outro lado, na família com vários integrantes surdos a percepção da diferença é natural e não necessita de um processo mais demorado.

A consciência de ser surdo inicia quando se dá o encontro surdo-surdo, ou seja, um encontro com sua identidade e diferença. O sujeito surdo se percebe, se aceita e passa a ter orgulho da língua diferenciada e, conseqüentemente, da cultura surda. Logo, é aceitável a necessidade de conviver com outros surdos. Com isso, inicia a consciência surda, que se percebe mais presente nos movimentos surdos que assumem causas diferenciadas.

A consciência surda é um misto de conscientização da presença do sujeito surdo na sociedade. É triste notar que em muitos lugares a sociedade atual ainda conserva a ideia do surdo como sujeito doente, ou como diversidade. Não há o conhecimento de que o indivíduo surdo seja identificado pela diferença como um “sujeito leitor” (Davis, 1996), como também, não há o conhecimento social do valor da cultura surda identificada pela língua de sinais, bem como sua história, sua pedagogia, suas vivências. A cultura surda não é identificada no momento da luta das pessoas surdas que levantam os problemas e assumem conseqüências e denúncias contra as pessoas que as excluem ou que usurpam seu lugar de fala.

Ribeiro (2019) discorre sobre um ponto importante: o enfrentamento da opressão do povo negro. O povo surdo, por sua vez, passa pelo enfrentamento da violência linguística em que historicamente somos oprimidos e privados dos direitos básicos de um ser humano.

Ribeiro (2019, p. 31) também discorre sobre a relação de como as pessoas brancas in-



sistem em falar das pessoas negras, em diversas áreas, especialmente na política. A autora afirma que, neste contexto, se uma pessoa negra deseja se manifestar, é vista como separatista. O mesmo ocorre com os surdos, no entanto, a acusação de que pretendemos formar guetos ou de sermos segregadores é injusta. Tal ação tem como ideologia subjacente de calar a voz daquele que sente na pele e sabe os caminhos que foram percorridos desde seus antepassados. A autora finaliza abordando uma reflexão do porquê, visto que nos últimos anos vem surgindo muitas feministas negras, pensando na categoria mulher negra.

Citamos também sobre as mulheres surdas, pois sabemos que muitas delas foram escravas sexuais, tendo seus filhos arrancados dos seus braços, tratadas com pouca dignidade e com a mínima oportunidade de lugar de fala. As denúncias das mulheres surdas, principalmente nos hospitais onde não recebem informações sobre seus corpos, são gritantes, o que pode ser comprovado com o relatório da Primeira Conferência Estadual da mulher surda realizada no Rio Grande do Sul (Feneis, 2023).

Para melhor entendimento, “lugar de fala” é quando ocupamos um determinado espaço e tomar como próprio espaço falando do que vivemos, sentimos, somos, e o que queremos, e no caso da pessoa surda, nada melhor do que ela mesma ocupar este espaço. Com isso, abordaremos a seguir como esse conceito se relaciona com a consciência surda.

Vejamos como as lutas das minorias são parecidas, pois nossa “voz” ainda se encontra em tom baixo diante da maioria, portanto, utilizaremos um trecho do texto da Ribeiro (2019) e abordaremos a questão de ouvintes falar por surdos. Assim como a autora citou o fato de pessoas brancas falarem sobre negros, a voz do ouvinte jamais deve ser superior à voz dos surdos em relação a qualquer tema, especialmente o lugar de fala de quem é surdo. O surdo é quem convive 24 horas na violência linguística com a maioria ouvinte; quem não ouve o filho chorar de madrugada e precisa ficar sempre atenta; quem perde o correio por não ouvir a campainha; e é quem, quando criança recebe na escola apelido pejorativo de mudinho etc.

Devido a esses e outros fatores, surge o movimento surdo, em que a voz do sujeito surdo é prioritária, onde os ouvintes podem acrescentar ou dar sugestão, mas a decisão final é dos surdos, integrantes do movimento. Afinal, quem sabe sobre nós, senão nós mesmos?

2.3. Alguns elementos para celebrar no mês de setembro

Para celebração da consciência surda os doutores surdos citaram uma série de elementos. Eles ora fazem parte da subjetividade surda, ora da celebração, entre outros. As denominações de setembro azul, ou mesmo, setembro surdo, já não estão mais indicando potencial para tanto e o que contribui para denominar como “mês da consciência surda” se orienta nas novas programações. Este mês também contém celebrações que fortalecem a luta, com isso, nossos pares se uniram em busca de uma ação direta.

Objetivando trazer elementos para a celebração da consciência surda, recorreremos aos fatos diários do povo surdo, que precisou de anos para organizar esses elementos. Em poucas palavras, podemos definir os elementos necessários para dar representatividade à pessoa surda e, neste espaço, vamos abordar os elementos que constituem a luta e resistência política do povo surdo. Os elementos aqui citados foram sugestões de vários doutores sur-



dos. Compreender a referência de cada elemento é fundamental para construção da consciência e representatividade surda, bem como entender os fatores que os ligam à nossa luta.

2.4 Fatores para celebrar

Figura 1. Setembro: Mês da consciência surda³



2.4.1 - “Ser surdo”: celebrar o ser surdo! Na figura 01, o elemento principal é o “ser surdo” e ele é um dos atributos mais importantes. Ser surdo é subjetivo, é viver com seus pares, ou seja, ser alguém que possui a experiência visual “leitor por excelência” e viver o *deafhood* que, nas palavras de Paddy Ladd (2003), significa deaf = surdo e hood = ser. É a opção pela diferença, pelo ser o que se é, ou seja, levar em frente a luta pela diferença de ser surdo. O “ser surdo” envolve o orgulho de fazer parte da etnia surda, aceitar a identidade, a língua, a cultura e fazer parte do povo surdo. Ser surdo não está ligado à perda auditiva, mas sim à diferença de ser. Ser surdo, conforme afirmam Ladd & Lane (2013), é viver a luta central da revolta contra os padrões culturais opressivos do audismo que nós surdos interiorizamos.

2.4.2 - As identidades surdas: Perlin (1998) e Ladd (2003) destacam a importância das identidades surdas. Ambos defendem que as identidades surdas são múltiplas e não se limitam a uma identidade padrão. Isso desconstrói o mito de que todos os surdos são iguais, afinal, cada sujeito tem sua forma de compreender e viver experiências. Trazemos aqui uma fala de uma surda integrante da pesquisa sobre as identidades surdas e o momento do encontro com outros surdos: “Aquilo do meu encontro com o outro surdo tinha o igual que eu queria; o que identificava eles identifica a mim também e faz ser eu mesma, igual.” (Perlin, 1998, p. 54). As identidades são algo marcante na luta pela valorização do surdo, cabe a nós

³ Fonte: Retirada do Instagram de Fabiano Rosa. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CiAWEyqOSF6/?igshid=MzRIODBiNW-FIZA==>. Acesso em: 22 jun. 2023.

entendermos, respeitar e apoiar.

2.4.3 - As ancestralidades surdas: celebrar fatos da história faz parte da raiz de um povo e é um fator marcante para seu reconhecimento. O princípio para entendermos o povo surdo está também ligado à sua ancestralidade. Portanto, devemos voltar aos anos de 1870 - 1900, onde escritos de nossos ancestrais surdos mostram violências, revoltas e resistências durante congressos e encontros internacionais mediante as enunciações discursivas contraditórias aos surdos. Por exemplo, podemos perguntar que tipo de educação os protagonistas surdos pretendiam. Nos anos atuais ainda estamos trabalhando para o fim da proibição de promover a educação bilíngue. Há livros escritos por ativistas surdos daqueles tempos, como Ferdinand Berthier (1984), importante ativista surdo de meados do século XIX, defendendo a educação de surdos do mesmo modo que nós protagonistas nos dias atuais, mostrando que através da língua de sinais o surdo tem acesso a outras línguas (Souza, 1998). Além desses, existiram outras lideranças surdas que também lutaram contra a violência linguística. Podemos, assim, entender que naqueles anos o surdo ainda não era visto como um integrante da sociedade.

2.4.4 - Celebrar como povo e como etnia: celebrar com a conscientização de povo ou etnia deve fazer parte do entendimento de quem somos na sociedade. Padden e Humphries (1998) nos definem como povo, ou seja, como grupo de sujeitos surdos, com costumes, histórias e tradições, e que percebem o mundo por meio da visão. As teorias da etnicidade nos captam bem, uma vez que adentramos na lógica sobre a produção da diferença. De acordo com Fredrick Barth (2011). Temos fronteiras sociais que merecem atenção, não havendo, porém, as chamadas contrapartidas territoriais. No caso do povo surdo a contrapartida é a língua de sinais nos definindo como etnia linguística.

2.4.5 - A cultura: A cultura surda possibilita o encontro com os artefatos culturais surdos e suas características, valores e crenças. Em seu contexto pedagógico, encontraremos as diferentes línguas de sinais, as estratégias que valorizam o visual, dados e atos surdos. A Cultura abrange também áreas de representação, tais como: transmissão de conhecimento entre gerações sobre a língua e o povo surdo, experiências visuais, pedagogia dos surdos, literatura surda, artes visuais e esportes. Enfim, a cultura surda dá possibilidade a uma ampla gama de celebrações.

2.4.6 - Língua de sinais e escrita de sinais: A celebração também permite enfatizar os atributos da Libras e da escrita de sinais. Assim, a Libras é reconhecida como meio de comunicação e expressão para os surdos (Stumpf, 2005). Tem-se a escrita da Libras fazendo dela uma língua gráfica entre as muitas línguas. Temos também que comemorar que a Libras tem suas múltiplas facetas. Dessa forma, as diferentes línguas de sinais, os dialetos ou sinais regionais e as diferentes línguas de sinais indígenas - LSIIn.

2.4.7 - Educação bilíngue: convenhamos celebrar também um tema de grande relevância para nossa percepção sobre o surdo. Vemos aqui um conceito que aproxima o sujeito surdo à sua identificação natural ao reconhecer sua língua como indispensável para sua educação. A educação bilíngue ainda possui um longo caminho para percorrer, pois, as políticas educacionais, ao tratar-se dos surdos, caminham a passos lentos na luta contínua em busca de uma educação efetiva.

2.4.8 - Políticas públicas: a celebração de vitórias conquistadas em políticas públicas teve progresso no Brasil, como a Lei de Libras e a inclusão da educação bilíngue na lei de



bases da Educação Nacional a conquista referente aos intérpretes. Bobbio (2008) relaciona a política com as atividades ligadas ao Estado. Dado que as políticas públicas sempre estiveram pautadas em modelos de ouvintes sob o controle do Estado, Lopes e Veiga-Neto (2006) demonstram que as lutas surdas são sempre um dos marcadores culturais surdos, isto é, as lutas sempre estarão presentes na vida dos surdos. Somente após inúmeras lutas e resistência às opressões vividas, os surdos conseguem ter espaço e participar de questões políticas, essenciais para o reconhecimento e espaço de fala.

2.4.9 - Associações de surdos: celebrar com as Federações e Associações de surdos é fundamental, pois exercem papel imprescindível na articulação, conscientização e defesa dos surdos. Dessa forma, será outro atributo a ser objeto de celebração. Para destacar essa ideia, teremos a FMS que representa hoje cerca de 70 milhões de surdos por todo mundo. No Brasil somos representados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS. As Associações de Surdos, por sua vez, estão distribuídas em Capitais e muitos outros locais do Brasil e reúnem sujeitos surdos que compartilham histórias, costumes e tradições, violências e lutas em comum. Elas são um dos agentes para as questões das identidades e subjetividades surdas.

2.4.10 - Movimento na comunidade surda: É possível notar também a relevância dos movimentos surdos realizados com ouvintes solidários com a causa surda. Os ouvintes também contribuem para a consciência surda, salvo alguns poucos audistas que desejam aproveitar do movimento. Segundo narra Mottez (1992), os movimentos de surdos já se fazem presentes desde o ano de 1834, quando surdos se reuniram para fazer um banquete em homenagem a Abade L'Épée, o primeiro a usar a língua de sinais para a educação dos surdos. Com o passar dos anos, as pautas dos movimentos foram ganhando novos objetivos, entre eles, a luta pelo direito de uso da língua de sinais e na instrução de ensino. No Brasil, essas ações tiveram muitos efeitos, tais como: o reconhecimento da língua de sinais, o acesso à educação, a criação de Faculdades de libras, de intérpretes e de professores de educação bilíngue, bem como as legislações para assegurar os direitos pertencentes ao povo surdo, entre outros.

2.4.11 - Tradução e interpretação: Gesser (2011) aborda o papel dos profissionais que atuam nessa área, e embora as demandas foquem em contexto educacionais, não se deve limitar apenas nesse campo. Fato é que a atuação desses profissionais na comunidade surda está repleta de responsabilidades, uma vez que são eles um dos caminhos entre as línguas orais e sinalizadas. Cabe ao profissional manter a ética, postura e buscar novos conhecimentos diariamente para uma boa atuação.

2.4.12 - Literatura e Arte: elementos da cultura surda são potentes quando se trata de favorecer o conhecimento da diferença do surdo e sua identidade. Elementos da literatura e arte surda se aplicam no cotidiano, por exemplo:

a) A literatura surda, principal base para transmissão de narrativas nas línguas de sinais, como, por exemplo, compartilhar histórias, lendas, contos, piadas e poesias, fábulas, cordel e outras é uma das características da literatura surda, que busca registrar esses momentos para fortalecimento da língua. Além de ser uma importante referência para alfabetização de crianças surdas, ao envolver representações visuais em sua estrutura.

b) Criações artísticas: Strobel (2008) afirma que os povos surdos realizam muitas



criações artísticas que sintetizam suas emoções, suas histórias, suas subjetividades e a sua cultura. A arte permite ao sujeito surdo criar para si, uma forma de representatividade, onde pode colocar em prática sua perspectiva de mundo, sem barreiras.

2.4.13 - No Esporte: A respeito do esporte, queremos destacar, parafraseando Di Franco (2014) que, o esporte teve importante papel no processo de organização e de transformação subjetiva dos surdos à medida que se promoveu a autoestima dos indivíduos, a autonomia dos grupos e o reconhecimento dos demais e o esporte como um meio de inserção e de modificação das relações político-sociais dos surdos no Brasil. A Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS), responsável pela participação dos surdos em eventos nacionais e internacionais, destaca a importância na introdução dos surdos na sociedade e em suas próprias comunidades.

2.4.14 - Comunicação: A conscientização está ligada diretamente às barreiras de comunicação linguística enfrentadas pelos surdos, problema que se estendeu por anos. Por mais que seja um problema visível e exista a violência linguística na comunicação, ainda falta um olhar crítico para esse tema, afinal, o acesso à informação é um direito de todos. Nesse momento, torna-se ainda mais evidente a falta de acessibilidade para a pessoa surda. Por conseguinte, faz-se necessário, e fundamental, alternativas e mecanismos que atendam essa realidade. Podemos dizer que o relatório da Primeira Conferência Estadual de Mulheres Surdas - 2023 mostra que esse aspecto da comunicação nos hospitais e nas delegacias, serviços esses disponibilizados na sociedade é preocupante, porém, sem nenhuma consciência a respeito da pessoa surda. Com isso, a violência linguística se perpetua.

Considerações Finais

Celebrar não é somente seguir as datas, mas também repudiar a colonização e dominação audiocêntrica com sua violência linguística que nos atingem e nos obrigam a olhar para os espaços em que nos situamos. Celebrar contribui para que nos aproximemos daquilo que nos perpassa e nos constitui como surdos. Somos surdos e temos princípios constantemente tensionados ao longo do tempo. As celebrações em nossa cultura ajudam a nos olharmos, e perceber-nos na dura tarefa de fazer acontecer a identidade.

As celebrações são também espaços em que muitas gamas de epistemologias surdas surgem. São momentos ricos, que, por excelência, determinam a diferença surda como uma diferença cultural. As celebrações podem motivar o surgimento de novos protagonismos ou indicar caminhos de resistência e lutas que outros já trilharam.

As reflexões realizadas durante as celebrações corroboraram para a compreensão do protagonista, não como um sujeito “pobre de experiência”, mas como uma potencialidade constitutiva do indivíduo, considerando suas experiências como elementos fundantes da identidade e a simultaneidade da diferença, como condição de ser surdo.

As celebrações contribuem para que o sujeito surdo não se sinta um inútil, ainda que existam surdos “pobres de experiências”, estes sempre tendem a encontrar-se. As celebrações também ocorrem para se perceber que a vida surda nos grupos não significa um gueto, como nos acusam. A questão surda é que somos leitores por excelência contradizendo a norma audiocêntrica estabelecida pelos ouvintes. Todo surdo é um potencial para a vida do povo surdo.

Esse artigo, que se encerra momentaneamente, trouxe ao debate as celebrações surdas, registrou, em parte, as necessidades e atos realizados por surdos. Não obstante, ainda há muito a dizer sobre o lugar de fala vivido pelo povo surdo, seja na educação, ou nas políticas



linguísticas. Tratar de protagonismo e dos protagonistas presentes no povo surdo é trazer a vida com questões experienciais e questões móveis, que podem ser ainda aproveitadas como quesito necessário para o “ser surdo”.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas, reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2008.
- BARTH, F. **Grupos Étnicos e suas fronteiras**. In: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. Teorias da Etnicidade: Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.
- BERTHIER, F. **Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée**. In: LANE, H. E.; PHILIP, F. The deaf experience: classics in language and education. Tradução do original francês para o inglês de PHILIP, F. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984 [1940].
- BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE. **Semana Internacional dos Surdos**: última semana completa de setembro. Disponível em: <https://bvsm.s.saude.gov.br/semana-internacional-dos-surdos-ultima-semana-completa-de-setembro-20-a-26/>. Acesso em: 19 de nov. 2022.
- BOBBIO, N. **Dicionário de política**. 13. ed. Brasília: Editora UnB, v. 2, 2008.
- BRASIL. **Lei Nº 11.796**, de 29 de outubro de 2008. Institui o Dia Nacional dos Surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm. Acesso em: 20 de nov. 2022.
- DAVIS, L. **The politics of deafness**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1996.
- DI FRANCO, M. **Esportes surdos na constituição do ser social: o resgate histórico sob a perspectiva da educação ambiental**. 2014. 80 f. Dissertação [Mestrado em Educação Ambiental], Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande.
- FEBRAPILS. **Dia do Tradutor e intérprete de Línguas de Sinais: 26 de julho ou 30 de setembro?** Disponível em: <https://blog.febrapils.org.br/dia-do-tils-26-de-julho-ou-30-de-setembro/>. Acesso em: 20 de nov. 2022.
- FENEIS. **Relatório da Primeira Conferência Estadual de Mulheres Surdas**. 2023.
- GESSER, A. **Tradução e interpretação da Libras II**. Curso de Licenciatura em Letras Libras. Florianópolis: UFSC, 2011.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006.
- HOBBSAWM, Eric. **Some reflections on 'The Break-up of Britain'**. New Left Review, v. 105, n. 1, p. 3-23, 1977.
- INES. **Conheça o Ines**. 2022. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em: 20 de nov. 2022.
- LADD, P. **Understanding Deaf Culture - In Search of Deafhood**. Multilingual Matters Ltd. 2003.
- LADD, P.; LANE, H. **Deaf ethnicity, Deafhood, and their relationship**. Sign Language Studies, v. 13, n. 4, p. 565-579, 2013.
- LARA, A. A. **Experiências de Protagonismo Surdo**. 2021. 159 f. Dissertação [Mestrado em Educação], UNISINOS, São Leopoldo.
- LOPES, M.; VEIGA-NETO, A. **Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar**. Perspectiva, v. 24, n. 03, p. 81-100, 2006.
- MOTTEZ, B. **Los banquetes de sordomudos y el nacimiento del movimiento sordo**. Revista do GELES, Rio de Janeiro, n.6, p. 5-19, 1992.
- PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **O surdo na América: vozes de uma cultura**. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press, 1998.
- PARSTODAY - **Dia Internacional do Surdo**. 2022. Disponível em: <https://parstoday.com/pt/radio/world-i23135-dia-internacional-do-surdo>. Acesso em: 20 de nov. 2022.
- PERLIN, G. **Identidades Surdas**. In: SKLIAR, C. (Org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.
- SOUZA, R. **Que palavra que te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1998.
- STROBEL, K. **As Imagens do Outro Sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.
- STUMPF, M. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: Línguas de sinais no papel e no computador**. Tese 2005. 329 f. Tese [Doutorado em Informática na Educação], UFRGS, Porto Alegre.



REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE CRIANÇAS SURDAS¹

Critical thoughts on the linguistic development of deaf children



Francielle Cantarelli Martins²



Fabiano Souto Rosa³



Antonielle Cantarelli Martins⁴



¹ O artigo foi traduzido da Libras para a Língua Portuguesa por Crisiane de Freitas Soares, Joseane Maciel Viana e Juliana Sanches dos Santos.

² Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Pelotas, RS, Brasil; franciellecantarelli@yahoo.com.br

³ Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Pelotas, RS, Brasil; fabianorosa.ufpel@gmail.com

⁴ Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Pelotas, RS, Brasil; an.cantarellim@gmail.com



RESUMO

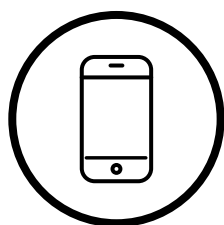
Este artigo tem como objetivo discutir o desenvolvimento cognitivo, linguístico e identitário de crianças surdas no processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A pesquisa baseia-se em uma revisão de literatura e vivências pessoais, abordando aspectos teóricos e práticos da educação bilíngue para surdos. O estudo destaca a importância do *input* linguístico precoce para crianças surdas, ressaltando os desafios enfrentados pelas famílias e instituições na implementação de práticas educacionais que favoreçam a aquisição da Libras como primeira língua. Além disso, são analisados fatores históricos e sociais que influenciam o acesso à educação bilíngue, bem como a necessidade de políticas públicas que garantam a inclusão e o desenvolvimento pleno da criança surda. Conclui-se que a exposição precoce à Libras é essencial para o desenvolvimento dos processos cerebrais, linguístico e psíquicos, permitindo que a criança surda alcance seu potencial máximo de aprendizado e interação social.

Palavras-chave: Aquisição; Língua de Sinais; Criança surda; Libras; Educação bilíngue

ABSTRACT

This article aims to discuss the cognitive and linguistic development of deaf children in the process of acquiring Brazilian Sign Language (Libras). The research is based on a bibliographic review and the authors' experiences, addressing theoretical and practical aspects of bilingual education for the deaf. The study highlights the importance of early linguistic input for deaf children, emphasizing the challenges faced by families and institutions in implementing educational practices that promote Libras acquisition as a first language. Additionally, historical and social factors influencing access to bilingual education are analyzed, as well as the need for public policies that ensure inclusion and the full development of deaf children. It is concluded that early exposure to Libras is essential for cognitive and linguistic development, allowing deaf children to reach their maximum potential in learning and social interaction.

Keywords: Cognitive development; Language; Deaf child; Libras; Bilingual education



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK**
<https://youtu.be/pB7UmOMbhbq>



Introdução

Este artigo tem o objetivo de discutir o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda no processo de aquisição da Língua de Sinais, mais especificamente da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Esta pesquisa trata-se de uma revisão bibliográfica que busca compreender a teoria desenvolvida por diversos autores relacionados com estudos da cognição, linguística e processo de aquisição da Libras pela criança surda. Este texto não traz apenas uma visão teórica e científica, mas também é construído com base na experiência das vivências dos autores surdos responsáveis por crianças surdas. Com isso, busca-se ressaltar a importância do contato entre os estudos acadêmicos e os conhecimentos empíricos desenvolvidos no cotidiano dos pesquisadores.

Ultimamente, discute-se a Educação Bilíngue para Surdos, e isso abre a possibilidade de aprofundamento das pesquisas sobre a aquisição de Libras como primeira língua - L1 e Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade de leitura e escrita. Esta problematização atual vem ao encontro do que é proposto neste artigo, discutindo aspectos constituintes da Educação Bilíngue para Surdos e o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social da criança surda.



Percebe-se que os indivíduos surdos podem ter as mesmas características de desenvolvimento humano que indivíduos ouvintes, mesmo assim, surdos ainda necessitam de comprovação frente a sociedade de suas habilidades e competências cognitivas e linguísticas. Diante disso, esta pesquisa pauta-se na perspectiva de que surdos, assim como humanos em geral, nascem com a capacidade inata de desenvolver a linguagem. Acredita-se que precisam estar em contato com input linguístico permanente, em diversos segmentos sociais, ambientes adequados que compartilham do mesmo código linguístico, podendo ser familiar, escolar, entre outros, com diferentes modelos linguísticos, para que tal desenvolvimento ocorra. Isso mostra a importância de ter língua à disposição dos bebês surdos desde cedo; neste caso, referimo-nos sobre o contato com a Libras. Antes da apresentação sobre os processos ligados ao desenvolvimento das crianças surdas, resalta-se alguns aspectos sobre a Libras. A Língua Brasileira de Sinais é uma língua reconhecida como meio de comunicação da comunidade surda brasileira. É relevante compreender que, historicamente, as pesquisas sobre línguas de sinais, desde a década de 1960, nos Estados Unidos, e desde a década de 1980, no Brasil, vêm sendo amplamente divulgadas, comprovando que as línguas de sinais são línguas naturalmente adquiridas pelas pessoas surdas. Segundo Quadros (1990) apud Quadros e Pizzio (2011, pág. 03):

Os estudos das línguas de sinais no sentido das investigações linguísticas apresentam evidências de que as línguas de sinais observam as mesmas restrições que se aplicam às línguas faladas (Stokoe et alli, 1976; Bellugi & Klima, 1972; Siple, 1978). E pesquisas brasileiras sobre Libras iniciaram na década 80 e 90 e também comprovaram que a Libras é língua natural e possui estruturas e gramática próprias.

Nessa direção, iniciam-se os estudos sobre a importância de input linguístico da Libras para bebês surdos, e assim podemos compreender alguns processos. Para Quadros (2008, p. 59) “[...] na perspectiva inatista, há um componente da faculdade da linguagem na mente/cérebro da criança. A interação entre fatores ambientais e biológicos explica o uso que a criança faz da linguagem,” portanto os fatores do ambiente interferem no uso do indivíduo tanto em relação à sua compreensão quanto à produção de linguagem.

Ainda citando Quadros (2008, p. 46), a autora discute o uso criativo da linguagem como sendo um aspecto do ser humano.

O uso criativo da linguagem é um aspecto fundamental da essência humana, e tal criatividade determina que o ser humano seja capaz de compreender e produzir uma sentença jamais ouvida anteriormente. Essa capacidade tomaria por base não somente os sistemas fonético/fonológico e lexical da língua em questão, mas também, princípios da Gramática Universal.

Assim como podemos ver em Quadros (1997), com base nos estudos gerativistas, existem diversas pesquisas que comprovam que bebês surdos recém-nascidos precisam ter contato com a língua de sinais. Estudos como os de Quadros e Pizzio (2011) reforçam que o acesso precoce à Libras é fundamental para o desenvolvimento linguístico adequado dessas crianças. Pesquisas internacionais também apontam para a mesma direção: Schick, Marschark e Spencer (2006) destacam que o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas está diretamente relacionado à exposição inicial a uma língua natural. Mais recentemente, Stumpf et al. (2020) demonstram que crianças surdas que têm contato com a língua de sinais desde cedo apresentam avanços significativos não apenas na linguagem, mas também em aspectos



cognitivos e sociais.

Porém, existem dificuldades práticas em incentivar o uso de Libras com bebês surdos brasileiros, considerando a realidade social e as políticas públicas de saúde nos primeiros meses de vida da criança, que não evidenciam todas as alternativas de estímulos linguísticos e cognitivos, inclusive aquelas que incluem a Libras desde a tenra idade. Por esse motivo, muitos bebês surdos não recebem o input necessário em Libras na idade adequada, pois as famílias não têm sido orientadas para tal. De acordo com diversas pesquisas, esse é um dos principais motivos que afetam o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas.

A criança ouvinte desde seu nascimento é exposta à língua oral, dessa forma é fornecida para ela a oportunidade de adquirir uma língua natural, a qual irá permitir realizar trocas comunicativas, vivenciar situações do seu meio e, assim, possuir uma língua efetiva e constituir sua linguagem. Para a criança surda deveria ser dada a mesma oportunidade, de adquirir uma língua própria para constituir sua linguagem. (DIZEU e CAPORALI, 2005, p. 587)

Neste artigo, serão apontados aspectos teóricos atuais para compreender que a Libras não é apenas uma ferramenta de auxílio à comunicação, mas sim essencial para o desenvolvimento do pensamento, a percepção de emoções e a expressão dos sentimentos, além da compreensão de conceitos abstratos e da construção cognitiva e psíquica das crianças surdas. Por isso, elas precisam estar expostas a diversas situações sociais com adultos surdos, nas quais, por meio da convivência, são inseridas em um contexto social e absorvem as regras e condutas culturais de uma determinada comunidade.

A linguagem é a base para o desenvolvimento de diversas capacidades e habilidades, como o pensamento, a criatividade, a expressão dos sentimentos e a compreensão de conceitos, entre outras. Ou seja, é fundamental para que a criança seja capaz de se comunicar. Diante do exposto, após apresentar a importância da Libras para as crianças surdas, este artigo tem como objetivo discutir o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda no processo de aquisição da linguagem, especificamente da Libras como L1.

Há anos discute-se a relação da Libras com a criança surda, mas este ainda é um tema amplo, sendo objeto de estudo de pesquisadores, professores e profissionais da área da educação de surdos. Esses debates destacam a importância do contato precoce da criança surda com a Libras, uma vez que se trata de uma língua natural, usada pela comunidade surda, e dotada de características linguísticas próprias. A Libras, quando oferecida desde cedo, garante, conforme pesquisas da área, o desenvolvimento compatível com o que é esperado para cada fase. Harrison (2000) ratifica que ofertar a linguagem no tempo esperado pode trazer benefícios tanto para a criança quanto para a família.

Profissionais que não estão envolvidos com a educação de surdos tendem a desacreditar no potencial da Libras para a plena constituição da pessoa surda. Isso ocorre, principalmente, devido ao desconhecimento da Libras, o que dá origem a mitos já desconstruídos pelos estudos da área, como a crença de que a língua de sinais é composta por gestos e símbolos, não ocupando o status de língua para pessoa surda e, por isso, sendo desvalorizada nos processos educativos desses indivíduos. Podemos ver esse relato em Dizeu e Caporali (2005), que mostram que “a língua de sinais, língua natural dos surdos, sendo adquirida espontaneamente pela criança surda, sem necessidade de um treinamento específico, ainda é considerada por muitos profissionais apenas como gestos simbólicos.”



Talvez essa descrença na Libras tenha origem histórica, visto que por muitos anos o uso da Língua de Sinais pelas pessoas surdas era mal visto, o que a colocava em um status inferior à língua oral. Isso levou muitos a acreditarem que a Libras é um suporte comunicacional para os surdos que não desenvolveram a prática da oralização, porém, não reconhecem que a Língua de Sinais é inerente ao sujeito surdo, ocupando o papel de língua natural na vida desses indivíduos.

Hoje, graças à tecnologia, aos testes Emissões Otoacústicas Evocadas e do Potencial Evocado Auditivo de Tronco Encefálico é possível diagnosticar a surdez precocemente e fazer intervenções desde cedo, havendo dois caminhos de intervenção: um em que a Libras é indicada como primeira língua podendo ser estimulada precocemente, caso os profissionais que derem o diagnóstico assim orientarem; e outro no qual ela não é mencionada, e a criança é encaminhada para tratamentos fonoaudiológicos e clínicos. Se o primeiro caminho for estimulado, a criança surda passará pelo desenvolvimento esperado, no entanto a realidade é que a maioria dos profissionais ignoram ou desconhecem essa alternativa.

Como defendem Dizeu e Caporali (2005), as tecnologias reparadoras da audição “[...] por si só não garantem o desenvolvimento linguístico, identitário e cultural do sujeito surdo. A utilização destes recursos não garantirá que esses sujeitos serão oralizados e integrados na sociedade, como defende a premissa oralista.”

Importante ressaltar que esse artigo não pretende questionar a conduta dos profissionais de saúde envolvidos, mas apenas apontá-lo como determinante para escolha das famílias no que tange ao uso da Libras desde cedo. Portanto, aqui evidencia-se uma perspectiva socioantropológica da situação discutida, muitas vezes diferente da perspectiva clínica adotada por esses profissionais. Mesmo assim, é sempre válida a tentativa de trabalho em conjunto, no qual uma perspectiva complementa a outra. Por exemplo, no caso de orientação para o uso de aparelhos auditivos e/ou implantes cocleares, é importante que haja a opção de que a Libras seja aliada ao tratamento fonoaudiológico. Dessa forma, a criança surda poderá, naturalmente, desenvolver-se nas duas línguas - Libras e Língua Portuguesa oral, como é afirmado por Dizeu e Caporali (2005), “no momento em que a criança adquire sua língua natural ela se torna capaz de realizar o aprendizado de uma segunda língua, tornando-se um ser bilíngue.”

Em diversos países, as técnicas de treinamento de fala estão sendo realizadas em conjunto com a estimulação precoce da língua de sinais. Não há relatos de prejuízo linguístico diante de tais práticas, o que nos leva a crer que é possível o trabalho em consonância com ambas perspectivas: clínica e sócio antropológica. Acredita-se que, se a família for orientada a usar a língua de sinais para comunicação e interação com a criança surda e, enquanto isso, ela frequentar outros espaços fonoterapêuticos com presença da língua de sinais, o seu desenvolvimento tende a ser satisfatório.

Se os pais recebessem orientações adequadas quanto à importância da Libras para o desenvolvimento da criança, sobre as possibilidades que essa língua oferece para a criança se comunicar com eles de forma clara, contar-lhes sobre suas brincadeiras, aprender seus ensinamentos e adquirir conhecimento, com certeza seriam poupados dessa criança e de seus pais transtornos e prejuízos, e principalmente os problemas emocionais a que estes são submetidos. (DIZEU e CAPORALI, 2005, p. 591)

É importante compreender a ressalva de Dizeu e Caporali (2005) ao apontar que “Quan-



do a criança não recebe o suporte familiar, apresentará, muitas vezes, resultados insatisfatórios quanto ao desenvolvimento de linguagem e comunicação, o que irá afetá-la emocionalmente.” É necessário ter consciência de que apenas a terapia fonoaudiológica e o uso de tecnologias de amplificação de resíduos auditivos não garantem o desenvolvimento linguístico, identitário e cultural da criança surda. Isso significa que nenhuma estratégia terapêutica ou uso de equipamentos específicos fará com que a criança surda tenha o mesmo processo de crescimento e amadurecimento cognitivo que uma criança ouvinte.

Segundo Quadros e Cruz (2011), a língua de sinais é a língua acessada pelas crianças surdas de forma natural e espontânea, diferentemente da língua falada que exigirá desses sujeitos o atendimento clínico-terapêutico. Nesse sentido, em concordância com Quadros (1997, p. 27):

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito.

Na mesma direção, segundo Dizeu e Caporali (2005, p. 588)

No momento em que a criança adquire sua língua natural ela se torna capaz de realizar o aprendizado de uma segunda língua, tornando-se um ser bilíngüe. No caso dos surdos, como nem sempre isso é uma realidade, podemos encontrar surdos adultos que, pela falta de acesso à língua de sinais na infância, chegam à vida adulta sem ter adquirido nenhuma língua, por terem sido apenas expostos a uma língua oral e não terem desempenho satisfatório com esta.

A imposição da aceitação da diferença surda pode trazer consigo uma crença de inferioridade das questões linguísticas e culturais destes indivíduos, o que pode prejudicar a evolução dos estudos e disseminação de estratégias que reconheçam essa característica própria das pessoas surdas. Diante disso, podemos entender que há diferentes formas de ser, e ser surdo(a) é uma forma de estar no mundo.

1 Um dossiê sobre a aquisição das línguas de sinais

Somente depois do fracasso escolar nas escolas comuns, as crianças migram para as escolas de surdos. Esses alunos chegam às escolas de surdos ainda sem uma forma de comunicação estabelecida, ou seja, não fazem uso nem da língua de sinais nem da língua oral.

Diante dos casos de aquisição tardia da primeira língua observados, acredita-se que é necessária uma intervenção precoce em situações de diagnóstico de crianças surdas, com orientação adequada à família quanto à importância do uso da Libras desde tenra idade. Isso porque o contato tardio com a língua de sinais tem sido causa de prejuízo no desenvolvimento linguístico e cognitivo do indivíduo surdo. Diante dessa situação, ressalta-se a importância do trabalho em conjunto das duas abordagens.

Acredita-se, assim, que a educação de surdos necessita estar voltada à perspectiva na qual a língua de sinais é o apoio imprescindível para os surdos, independente das intervenções clínicas, pois sua modalidade visual permite o acesso à educação.

Sobre as pesquisas da aquisição da língua de sinais podemos, historicamente, traçar



uma linha do tempo, na qual as descobertas sobre a estrutura gramatical da língua de sinais iniciam-se nos Estados Unidos na década de 1960 e no Brasil a partir da década de 1980. Já os estudos que analisam a aquisição das línguas de sinais por crianças surdas pertencentes a famílias surdas só iniciam entre a década de 60 a 70 nos Estados Unidos e em meados dos anos 80 a 90 no Brasil. Segundo Cruz (2017) “As primeiras investigações sobre como se dá o processo de aquisição da linguagem por crianças surdas surgiram por volta de 1965, logo após os primeiros estudos linguísticos desenvolvidos sobre línguas de sinais.” Os pesquisadores da área da aquisição investigaram crianças surdas filhas de pais surdos que recebiam input linguístico desde o nascimento, para comparar os resultados com as pesquisas entre crianças ouvintes de pais ouvintes. “Essas pesquisas foram realizadas com crianças surdas filhas de pais surdos usuários de língua de sinais e que recebiam input linguístico, desde o nascimento, em quantidade e qualidade similar às crianças ouvintes nascidas em lares em que uma língua oral é utilizada.” (CRUZ, 2017, p. 35). Os resultados apontam que:

A partir desses estudos, foi possível estabelecer paralelos entre o processo de aquisição da linguagem de crianças surdas e ouvintes usuárias de uma língua oral, desde o balbúcio até estágios avançados no processo de aquisição. Os resultados desses estudos mostraram que as crianças surdas e ouvintes apresentaram um processo de aquisição da linguagem de forma esperada (normal) e muito semelhante, pois alcançaram os mesmos estágios no mesmo período. Constatou-se, portanto, que o processo de aquisição da linguagem ocorre independentemente da modalidade em que a língua se apresenta: visuoespacial ou oral-auditiva.

Diante dos achados sobre a gramática e aquisição da língua de sinais ao longo dessas décadas, os estudos concluíram que crianças surdas e ouvintes se desenvolvem da mesma forma, passando pelas mesmas etapas tanto na aquisição da língua oral como na aquisição da língua de sinais. A diferença está na característica visual da língua sinalizada, mas estudos apontam que o desenvolvimento de ambas as línguas ocorre de forma semelhante, visto que são línguas dotadas de estruturas gramaticais que podem ser adquiridas por diferentes indivíduos (QUADROS, 1997; QUADROS et al., 2001; QUADROS; LILLO-MARTIN, 2007; QUADROS; PIZZIO, 2011).

A Teoria Gerativa de Chomsky (1965) sugere que as crianças não dependem, necessariamente, da audição para perceber e adquirir a linguagem; a falta de desenvolvimento linguístico se deve à ausência de input linguístico adequado e não à impossibilidade de ouvir. Por isso, bebês surdos que inicialmente não têm contato com a língua de sinais e não recebem input linguístico, não apresentam aquisição de linguagem de forma adequada. No entanto, a partir da primeira exposição ao input em língua de sinais, já demonstram evolução.

Piaget, por sua vez, em sua Epistemologia Genética (1959), observou que existem aspectos marcantes em cada fase da evolução da linguagem, como o sociológico, o linguístico e o cognitivo. Esses aspectos estão inter-relacionados e constituem a aquisição da linguagem. Considerando as teorias piagetianas podemos dizer que bebês surdos, assim como ouvintes, precisam de interação social e linguística capazes de oferecer o input adequado. No caso dos surdos, essas interações se dão por meio visual a partir da língua de sinais.

A experiência visual está relacionada às teorias de Noam Chomsky, que traz a importância da exposição da criança a input linguístico adequado, o que nos leva a concluir a relevância da língua de sinais para bebês surdos, que irão se desenvolver por meio de uma experiência visual. Diante disso, entende-se a importância da oferta da língua de sinais desde cedo,



para que as fases do desenvolvimento infantil se dêem adequadamente e os processos de amadurecimento cognitivo, linguístico, psíquico e social ocorram naturalmente. Góes (1999) afirma que a Libras será necessária para que haja condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, constituindo o funcionamento cognitivo, afetivo e a constituição da subjetividade.

[...] a criança surda necessita de uma língua que possibilite a ela a integração ao seu meio, no qual ela seja capaz de compreender o que está ao seu redor, significar suas experiências, em vez de uma língua que a torne um ser apto para reproduzir um número restrito de palavras e frases feitas, que para ela não terão nenhum significado comunicativo, restringindo sua potencialidade para construir e utilizar a linguagem no processo dialógico. (DIZEU e CAPORALI, 2005, p. 590)

De acordo com Quadros (1997), destaca-se a importância do input linguístico precoce para os bebês surdos. A autora enfatiza que essa prática pode proporcionar o desenvolvimento regular da criança surda, assim como acontece com as crianças ouvintes. Com o input da Libras, a criança surda poderá encontrar estratégias de perceber e compreender o mundo a sua volta de uma forma naturalmente espontânea, pois já tem uma linguagem desenvolvida internamente. Isso também poderá auxiliar na prevenção de complicações decorrentes da falta de comunicação no futuro, pois poderá ter os estímulos correspondentes a cada fase do desenvolvimento infantil (Quadros, 1997).

Por isso, é essencial entender a necessidade de expor os bebês surdos à língua de sinais desde o diagnóstico da surdez, buscando garantir o seu progresso dentro dos estágios propostos para desenvolvimento infantil, por meio da aquisição da linguagem na idade certa.

Uma observação importante da autora citada é a preocupação inerente à quantidade de crianças surdas que nascem em lares ouvintes, 95%. Isso significa que apenas 5% das crianças surdas nascem em famílias surdas. Os dados apresentados sobre o processo de crescimento equiparado de crianças surdas e ouvintes, são pesquisas por anos realizadas no contexto de famílias surdas, em que há o mesmo input de L1, e, por decorrência, a comparação entre as fases de desenvolvimento infantil é possível. No entanto, na realidade brasileira, 95% das crianças surdas são filhas de pais e mães ouvintes, o que acarreta a ausência de Libras no período de aquisição da linguagem. Além disso, algumas famílias não se inserem em contextos que possam oferecer interação social com input adequado de língua para os bebês surdos durante o seu crescimento, o que resulta em muitas crianças surdas apresentando atraso na aquisição da língua de sinais. Segundo Cruz (2017) a exposição a uma língua de sinais desde o nascimento não é uma norma quando se considera a maioria das crianças surdas. Isso ocorre porque mais de 90% das crianças surdas nascem em lares em que somente a língua oral é a utilizada pelos pais e familiares ouvintes.

Quadros (1997) aprofundou-se nas análises e comparações entre as fases pelas quais passam bebês ouvintes e surdos durante a infância e registrou que ambos experienciam as seguintes etapas da aquisição da linguagem: o balbucio, o período silábico e a gestualização. O bebê surdo, assim como o ouvinte, passa por uma fase de tentativa de oralidade, por exemplo, pois ambos emitem sons na tentativa de comunicação. Na fase de input linguístico, bebês ouvintes encontram na oralização o vocabulário para construir naturalmente a comunicação pelo canal oral-auditivo, deixando a gestualização de lado. Da mesma forma, bebês surdos en-

contram no uso da língua de sinais o vocabulário para construir naturalmente a comunicação por meio do canal visual, deixando a oralização em segundo plano.

A fase de balbucio do bebê surdo é percebida pelo movimento das mãos em busca de comunicação, o que é uma característica de pessoas com experiência visual. Ou seja, pela observação das pessoas, o bebê surdo copia seus movimentos. Com o passar do tempo, o foco se volta para as mãos, pois começa a ficar evidente a intenção de comunicação através dos sinais e a criança percebe que estes têm significado, necessitando fixar o olhar nestes movimentos. Isso acontece naturalmente, à medida que seu balbucio recebe respostas positivas dos adultos/modelos linguísticos à disposição. Gradualmente, o balbucio se transforma em sinais que estabelecem uma comunicação e alcançam uma interação com as pessoas à sua volta.

Quadros (2011), faz um apanhado sobre a aquisição de Libras por crianças surdas e estabelece estágios específicos para este grupo, são eles: pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações, e estágio das múltiplas combinações. A autora relacionou estudos brasileiros com pesquisas realizadas em outros países e encontrou estes estágios como frequentes em diferentes trabalhos sobre o desenvolvimento infantil da criança surda.

Ao analisar o desenvolvimento da língua de sinais em crianças maiores que adquiriram linguagem na idade adequada, a autora registra detalhes da organização do sistema de comunicação utilizado, como, por exemplo, o uso dos verbos, a construção de relações no espaço de sinalização, o uso do sistema pronominal, os diálogos, e a estruturação e extensão das frases nos discursos. Estas crianças tiveram acesso à língua de sinais através da contação de histórias longas na sua L1, além de diálogos e participação em conversas de adultos surdos.

A seguir, serão apresentados os estágios do desenvolvimento da linguagem dos bebês e das crianças surdas.

O “Período pré-linguístico” que abrange de 0 a 12 meses, é caracterizado pelo balbucio silábico e pela falta de organização interna na comunicação. Nesta fase, as crianças também começam a apontar para indicar objetos ou coisas no espaço. Em seguida, no “Estágio do primeiro sinal”, em crianças surdas de 12 a 24 meses, começam a apresentar algumas configurações de mãos, movimentos imperfeitos e imitação de sinais produzidos por adultos. Neste estágio, ainda não há o uso de flexões de tempo ou de espaço na sinalização, e a omissão de pronomes também é comum. O comportamento de apontar desaparece nessa fase, pois as crianças começam a utilizar sinais.

Após essa fase, temos o “Estágio das primeiras combinações”, de 24 a 36 meses, quando as crianças surdas começam a sinalizar frases, utilizando a ordem das palavras para estabelecer relações gramaticais. O uso da língua se torna mais consciente, e as regras gramaticais passam a ser aplicadas de maneira implícita.

Por fim, o “Estágio das múltiplas combinações” ocorre em crianças com mais de 36 meses, quando se observa uma explosão de vocabulário. Há um aumento significativo na compreensão da língua, e a criança começa a produzir muitos sinais e utilizá-los em frases curtas para se comunicar. Crianças por volta dos 6 anos já apresentam a aquisição do sistema pronominal, o uso de concordâncias verbais e domínio completo dos recursos morfológicos. Nessa fase, elas começam a contar histórias curtas e longas, a reproduzir acontecimentos passados e a utilizar a língua para explorar o mundo ao seu redor, adquirindo novas experiências a cada dia.

Já as crianças com mais de 7 anos atingem o tempo de maturação da aquisição da Libras,



demonstrando uma concordância verbal consistente, marcação dos sujeitos e objetos no espaço, comunicação clara e a capacidade de participar de diálogos mais longos. Elas acompanham conversas em grupo, constroem seus pensamentos, e desenvolvem opiniões e atitudes próprias.

Após refletir sobre as etapas do desenvolvimento da linguagem, amplamente estudadas e analisadas por pesquisadores da área (BAKER; WOLL, 2008; QUADROS, 1997; QUADROS et al., 2001; QUADROS; LILLO-MARTIN, 2007; QUADROS; PIZZIO, 2011), é importante ressaltar que cada criança apresenta características únicas em seu processo de aquisição. Não é relevante que algumas mostrem um desenvolvimento mais precoce do que o esperado. O foco deve ser, sim, a garantia de que o estímulo linguístico necessário esteja presente para evitar prejuízos ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança.

Pode-se observar, tanto pelos estudos das fases de aquisição da linguagem quanto pela experiência pessoal dos autores com crianças surdas, a importância do acesso à Libras desde o nascimento. A interação precoce com a língua de sinais é fundamental para não prejudicar o desenvolvimento da criança. Aqueles que recebem o input linguístico adequado têm mais chances de evoluir e experimentar o mundo por meio da língua.

O amadurecimento das habilidades de percepção, compreensão, emoção e criatividade, de maneira natural através da comunicação. Além disso, estas crianças têm a oportunidade de construir a sua identidade e adquirir cultura surda ao conviver com a comunidade surda. Estudos apontam que, nessa fase, os bebês começam a questionar, refletir e descobrir tanto o seu mundo quanto a sua identidade (PIAGET, 1959; VYGOTSKY, 1998; WALLON, 2007; WINNICOTT, 1975; BRUNER, 1997; ROSSI, 2000). De acordo com Rossi (2000), a criança constrói sua realidade social e se descobre por meio da comunicação. Ou seja, as interações permitem que ela se perceba e se identifique com seus pares, compreendendo as diferenças entre os indivíduos que a cercam.

É importante refletir também acerca das crianças surdas em famílias ouvintes e em famílias surdas. As fases do desenvolvimento descritas por Quadros não se aplicam da mesma maneira a todas as crianças, uma vez que a maioria dos surdos no país é filha de pais ouvintes. Nesse contexto, é certo que essas crianças não vivenciam a mesma experiência de uso da língua natural (L1) com a família, como os filhos surdos de pais surdos, resultando em um desenvolvimento diferenciado. Além disso, muitos pais não reconhecem que a Libras deve ser a língua natural de seus filhos surdos, acreditando que a reabilitação da fala é fundamental para seu desenvolvimento. Para eles, a melhor solução em relação à linguagem é, muitas vezes, a privação da comunicação em língua de sinais, temendo que isso afete o desenvolvimento da fala.

Como já foi mencionado, entende-se que é importante adotar duas abordagens durante o processo de amadurecimento da pessoa surda, enfatizando que a Libras deve estar em todos os momentos do desenvolvimento infantil. Cárnio et al. (2000) ressaltam que não se pode negar que as crianças surdas filhas de pais ouvintes serão expostas constantemente à língua oral. Dessa forma, algumas dessas crianças poderão adquirir simultaneamente a língua de sinais e a língua de seus pais.

Pensando no indivíduo surdo, acreditamos que seja importante para este como sujeito: crescer, desenvolver-se, amadurecer, construir e constituir-se inserido numa língua própria e



natural. A criança, ao ter acesso a uma língua, passa a desenvolver linguagem, interagindo com o outro, repensando suas ações, elaborando seu pensamento, vivenciando novas experiências e se desenvolvendo. Uma criança que não escuta possui as mesmas condições de aprendizagem que uma criança ouvinte, porém o acesso à linguagem se dará por meio do canal gesto-visual. (DIZEU e CAPORALI, 2005, p. 595)

Poucos pais ouvintes têm o conhecimento necessário sobre a Língua de Sinais, por isso fazem uma espécie de combinação da língua oral (leitura oro-facial) e sinais caseiros para realizar a comunicação com seus filhos surdos. Contudo, essa interação familiar e social, se a Libras não for empregada, pode limitar o acesso dos surdos às diversas experiências do mundo, privando-os da aquisição dos principais conceitos necessários para seu desenvolvimento e para a formação de sua identidade social.

Por essa razão compactuamos com Sacks (1998, p. 44), ao defender que “a língua de sinais deve ser introduzida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado”. Ramirez e Masutti (2009, p. 53) abordam o desenvolvimento cognitivo da criança surda, priorizando o suporte linguístico na língua de sinais ao defenderem a importância de “[...] saber propiciar a aquisição da Língua de Sinais à criança surda, antes de tudo como respaldo e principal instrumento para o desenvolvimento dos processos cognitivos, é o primeiro grande e indispensável passo a verdadeira educação deste indivíduo”.

É possível refletir sobre a língua de sinais também a partir da análise Campello (2007, p. 123) ao notar como:

Stokoe (1960) relata que “a Língua de Sinais adquiriu reconhecimento pelas características linguísticas. A concepção stokeana postula que, para uma língua ser considerada natural, ela precisa ser utilizada por uma comunidade, como meio de comunicação difusora de valores constituintes de uma identidade que os assemelha, e também devem existir falantes que a adquiriram como primeira língua”.

Dessa forma, desenvolver estratégias e recursos para crianças e jovens surdos com aquisição tardia é necessário para um desenvolvimento satisfatório, de maneira a compensar as perdas. Há pesquisas que mapearam as formas de estimular os indivíduos que passam por uma aquisição tardia, apontando as fases percorridas por essas crianças, principalmente as surdas de famílias ouvintes, que não foram expostas ao input linguístico adequado. Esses são os motivos pelos quais as crianças surdas chegam à escola bilíngue e/ou inclusiva e outros ambientes, como a associação de surdos, sem a aquisição da Libras.

Nesses ambientes, elas começam a ter o contato com a língua de sinais. Como as pesquisas demonstram, no caso da aquisição tardia, as crianças necessitam receber o input linguístico através de surdos adultos fluentes em Libras. Isso é possível em escolas bilíngues ou escolas comuns que tenham professores e profissionais fluentes em Libras, preferencialmente professores surdos, devido à identificação entre pares, à subjetividade, ao fato de serem nativos da língua e pelas questões identitárias.

A identificação com um modelo surdo favorece a aquisição da Libras pois o adulto surdo serve como uma inspiração, criando uma ligação única de surdo para surdo — um sentimento difícil de ser explicado, mas comprovadamente essencial para o sucesso da aquisição da língua quando tardia.

Portanto, uma das estratégias recomendadas é o contato, especialmente com adultos



surdos ou, em segundo plano, com ouvintes fluentes em Libras, com quem a criança tenha um longo tempo de interação linguística informal. Além disso, é fundamental que a criança tenha contato com ambientes bilíngues desde a primeira infância. Igualmente importante é que a família incorpore o uso da Libras nas interações cotidianas, envolvendo todas as pessoas do convívio familiar sempre que possível. É importante, ainda, o uso de materiais estratégicos, como livros próprios da Literatura surda e recursos visuais, por qualquer pessoa da família, inclusive pelas crianças surdas.

É interessante destacar as duas garantias legais mais importantes para o trabalho com crianças surdas no que diz respeito ao acesso à escola. A primeira diz respeito às escolas que, em sua estrutura pedagógica, oferecem um programa de estimulação ou intervenção precoce, alinhado com o que é mencionado no Decreto 5.626/2015, que aborda o apoio às famílias de bebês surdos diagnosticados. Nesse documento legal, há um capítulo específico sobre esse programa, voltado para o primeiro contato das famílias com a Libras, visando à aquisição de linguagem em bebês ou crianças surdas, especialmente aquelas com aquisição tardia da linguagem. O programa também prevê o atendimento familiar por uma equipe multidisciplinar composta por profissionais de diferentes áreas, como pedagogia, psicologia, fonoaudiologia e ensino de Libras. Esta equipe irá trabalhar diretamente com as famílias, incentivando-as a colaborar no desenvolvimento de bebês e crianças surdas em fase de aquisição linguística. Esse programa é fundamental para que as famílias recebam o apoio necessário nas escolas, favorecendo a aceitação da surdez e o aumento do conhecimento sobre a língua de sinais, além das especificidades da aquisição tardia da linguagem por bebês ou crianças surdas. Sobre isso, Cruz ressalta que:

É fundamental que no Brasil sejam criados Programas de Intervenção/Estimulação para aquisição da linguagem na língua de sinais para bebês e crianças, que incluam seus pais/cuidadores/familiares surdos ou ouvintes, pois o Decreto No 5626, de 22 de dezembro de 2005, no Capítulo VII sobre a 'Garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva', assegura, nos seus itens III e VIII, a 'realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação' e 'orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa'. No mesmo capítulo, há outros encaminhamentos necessários para o atendimento das necessidades linguísticas e educacionais de crianças surdas. (2017, p. 48)

A segunda forma de garantia legal do direito à Libras e à educação bilíngue para pessoas surdas encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que passou a reconhecer, por meio da Lei nº 14.191/2021, a educação bilíngue de surdos como uma modalidade educacional própria. Essa inclusão estabelece que a educação de surdos deve ocorrer em Libras como primeira língua e na Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, sendo ofertada desde a educação infantil até os demais níveis e modalidades de ensino, preferencialmente em escolas e classes bilíngues. A legislação também determina a presença de profissionais capacitados, como professores bilíngues e professores surdos, bem como o uso de recursos e materiais adequados à especificidade linguística desses alunos. Essa medida aprofunda o compromisso do Estado com uma educação que respeite a identidade surda e viabilize o pleno desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas, especialmente aquelas com aquisição tardia da linguagem. Sob esse prisma, para o sucesso educacional da criança com surdez, é essencial que ela receba estímulos em língua de sinais

desde a educação infantil.

Como descreve Basso, Strobel e Masutti (2009, p. 4):

É importante lembrar que o ensino da LS [língua de sinais] é uma proposta com fins definidos: o aluno surdo que adquire e aprende a LS no início de sua escolarização – educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental – é aquele que terá experiências e competência linguística suficiente para, não somente acessar o conhecimento, mas também transformar esse conhecimento de forma crítica e ativa. E mais do que isso: a língua de sinais é a língua por meio da qual as identidades surdas são constituídas e a cultura surda se manifesta.

Estas duas estratégias legais de incentivo ao uso da Libras são importantes oportunidades para crianças surdas com aquisição tardia da linguagem, em que a comunidade surda pode se fazer presente e ofertar o ensino bilíngue buscando auxiliar no desenvolvimento destes alunos. Sob esse prisma, para o sucesso educacional da criança com surdez, podemos concluir que a mesma deverá receber estímulos por meio da língua de sinais desde a educação infantil.

2 Entre vivências e pesquisas: a experiência parental como fonte de conhecimento na área da surdez

Os dois primeiros autores deste artigo são pessoas surdas e pais de duas meninas surdas, atualmente com 6 e 10 anos. A vivência com a parentalidade surda tem constituído um percurso singular, entrelaçando dimensões afetivas, sociais e políticas. A experiência cotidiana no cuidado e acompanhamento do desenvolvimento das filhas articula-se ao conhecimento prévio que os autores já possuíam sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e às questões históricas e sociolinguísticas que envolvem a comunidade surda. A condição de sujeitos surdos engajados nas lutas por reconhecimento, direitos linguísticos e respeito à diferença tem contribuído para uma compreensão ampliada sobre os processos de aquisição e desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças surdas. A responsabilidade de educar filhas surdas intensificou ainda mais esse engajamento, permitindo uma vivência situada, que reitera a importância do acesso precoce à língua de sinais e da inserção na cultura surda desde os primeiros anos de vida.

Ao longo dessa trajetória, os autores constataram a persistente lacuna de informações disponíveis para a maioria das famílias no momento do diagnóstico da surdez. No caso de sua filha mais velha, o exame de triagem auditiva neonatal indicou ausência de resposta, sendo o procedimento repetido em diversas ocasiões até o encaminhamento para o teste BERA (Potencial Evocado Auditivo de Tronco Encefálico). A confirmação do diagnóstico de perda auditiva neurossensorial profunda bilateral não foi acompanhada de orientações sobre a Libras ou sobre a educação bilíngue, revelando a permanência de um modelo clínico centrado na reabilitação, que desconsidera as especificidades linguísticas e culturais das crianças surdas. A postura médica contrastava com o repertório dos autores, que, por sua trajetória enquanto surdos e estudiosos do tema, já dominavam os passos necessários para confirmação diagnóstica e reconheciam a Libras como elemento central no desenvolvimento infantil.

Essa experiência despertou reflexões sobre a realidade de inúmeras famílias que não têm acesso à mesma base informacional e à perspectiva bilíngue de educação. Enquanto o



primeiro exame BERA da filha foi realizado aos quatro meses e o segundo antes mesmo do prazo habitual, a maioria das famílias desconhece esses procedimentos e não é orientada sobre as implicações educacionais do diagnóstico. A vivência como pais surdos de uma criança surda passou, assim, a constituir uma nova fase em suas trajetórias, marcada pela ampliação do papel que desempenham na luta por uma educação bilíngue de qualidade e na produção de conhecimento sobre a infância surda.

No Brasil, estima-se que apenas cerca de 5% das crianças surdas nascem em famílias surdas, o que torna rara, e, portanto, pouco estudada, a experiência de aquisição de Libras em contextos familiares bilíngues. A escassez de pesquisas nessa área levou os autores a uma busca ativa por materiais, estratégias e práticas que pudessem estimular o desenvolvimento linguístico de suas filhas desde os primeiros meses de vida. Com os avanços das políticas públicas e da mobilização do movimento surdo, perceberam uma ampliação das oportunidades educacionais, como a oferta de escolas bilíngues, que contribuem para garantir às novas gerações de crianças surdas melhores condições de desenvolvimento, autonomia e participação social.

A trajetória das filhas dos autores, que tiveram contato com a Libras desde a infância, contrasta com a de muitas crianças surdas que crescem em lares ouvintes sem acesso precoce à língua de sinais. Enquanto estas últimas enfrentam obstáculos significativos à aquisição de uma língua natural, as filhas dos autores desenvolveram suas competências linguísticas de forma espontânea e contínua, por meio de interações familiares cotidianas, como brincadeiras, conversas e leitura compartilhada em Libras. A presença de adultos surdos como modelos linguísticos desempenhou um papel decisivo nesse processo, ao oferecer às crianças referenciais de linguagem e identidade.

A experiência educacional das filhas também reflete os avanços e desafios da educação bilíngue no Brasil. Em Pelotas, cidade localizada no extremo sul do Rio Grande do Sul, uma escola bilíngue tem desempenhado papel fundamental, oferecendo estimulação precoce e ensino fundamental I e II. A filha mais nova frequenta essa escola e também uma instituição regular, que passou por adaptações para incluir profissionais bilíngues, como uma professora surda e uma auxiliar fluente em Libras. Esse arranjo híbrido, embora ainda em construção, representa uma alternativa viável de inclusão escolar com respeito às especificidades linguísticas da criança surda.

A atuação dos pais surdos como agentes ativos na defesa da educação bilíngue reafirma a importância da presença da Libras como primeira língua nos ambientes familiares e escolares. A educação bilíngue, além de garantir o direito à comunicação, permite o fortalecimento da identidade surda e o desenvolvimento cognitivo pleno. Ao contrário das abordagens que privilegiam exclusivamente a oralização, essa proposta se baseia na valorização da Libras como L1 e na promoção de um bilinguismo que respeite o tempo e as particularidades da criança surda. O acesso precoce à Libras, associado a práticas pedagógicas inclusivas, mostra-se fundamental para que as crianças surdas possam exercer plenamente seus direitos linguísticos, sociais e educacionais, sendo reconhecidas em sua diferença e potencial.

Finalmente, a disponibilização de informações claras e atualizadas na área da saúde sobre as possibilidades educacionais bilíngues é fundamental para a garantia de direitos linguísticos das crianças surdas desde o momento do diagnóstico. Profissionais da saúde,



especialmente aqueles envolvidos nos processos iniciais de triagem e diagnóstico da surdez, como fonoaudiólogos, pediatras e otorrinolaringologistas, ocupam uma posição estratégica para orientar as famílias quanto às implicações do desenvolvimento linguístico e cognitivo em crianças surdas. No entanto, observa-se que a abordagem predominante ainda privilegia modelos clínico-reabilitadores, negligenciando a Libras como uma opção linguística legítima e eficaz para aquisição da linguagem. A ausência de informações sobre a educação bilíngue e sobre os benefícios do contato precoce com a língua de sinais compromete o direito das famílias de tomarem decisões informadas e limita o acesso das crianças a uma trajetória linguística e educacional mais inclusiva. Assim, torna-se urgente a incorporação da perspectiva bilíngue nas formações e protocolos da saúde, de modo a assegurar que o diagnóstico da surdez seja acompanhado de orientações que considerem a diversidade linguística e cultural das crianças surdas.

Considerações finais

As discussões teóricas e as experiências relatadas ao longo deste artigo evidenciam que a aquisição precoce da língua de sinais por crianças surdas está em consonância com as recomendações científicas voltadas ao desenvolvimento linguístico e cognitivo. A análise de diferentes trajetórias de aquisição linguística demonstra, de forma consistente, que o acesso à Libras nos primeiros anos de vida constitui um fator decisivo para o desenvolvimento pleno dessas crianças, promovendo não apenas a comunicação, mas também a construção de uma identidade surda positiva.

Ao articular dados empíricos e referenciais teóricos, o estudo reafirma que o contato inicial com a língua de sinais não representa um obstáculo à aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua — seja na modalidade escrita, oralizada ou de leitura. Pelo contrário, uma base sólida na L1 (Libras) favorece a aquisição da L2, ampliando a autonomia linguística da criança e suas possibilidades de inserção social e educacional.

As reflexões aqui desenvolvidas reforçam, portanto, a centralidade da educação bilíngue como política educacional e como prática concreta de inclusão. Ressalta-se ainda a urgência de estratégias intersetoriais que promovam a valorização da Libras como língua natural da comunidade surda, integrando o conhecimento acadêmico com ações efetivas nos campos da educação e da saúde. Reconhecer e garantir o direito ao acesso precoce à língua de sinais é um passo fundamental para assegurar o desenvolvimento integral e a cidadania plena das crianças surdas.



- BAKER, Anne E.; WOLL, Bencie (org.). **Sign Language Acquisition**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008. (Benjamin's Current Topics, v. 14).
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2005.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- DIZEU, D.; CAPORALI, S. A. **A importância da língua de sinais no desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 11, n. 2, p. 285-298, 2005.
- HARRISON, M. **Early intervention for children with hearing loss: International perspectives**. International Journal of Audiology, v. 39, n. 4, p. 181-187, 2000.
- LACERDA, C. B. F. **Aquisição da linguagem pela criança surda: análise de um processo**. Cadernos de Estudos Linguísticos, n. 38, p. 45-60, 2000.
- LODI, A. C. B.; CRUZ, C. R. B. **Educação bilíngue para surdos: políticas e práticas educacionais**. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). Educação de surdos: atitudes e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 15-34.
- PERLIN, G. **A questão da identidade surda**. In: SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 49-62.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1959.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, R. M. de; LILLO-MARTIN, D.; MATHUR, G. **O que a aquisição da linguagem em crianças surdas tem a dizer sobre o estágio de infinitivos opcionais?** Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 391-398, 2001.
- QUADROS, R. M. de; LILLO-MARTIN, D. **Gesture and the acquisition of verb agreement in sign languages**. In: Proceedings of the 31st Annual Boston University Conference on Language Development - BUCLD, Somerville, MA: Cascadilla Press, 2007. p. 520-531.
- QUADROS, R. M. de; PIZZIO, A. **Aquisição da língua de sinais brasileira: constituição e transcrição dos corpora**. In: SALLES, H. (org.). Bilinguismo dos surdos. Goiânia: Cànone Editorial, 2007. v. 1, p. 49-72.
- QUADROS, R. M.; PIZZIO, A. **Estudos sobre a aquisição da Libras: perspectivas e desafios**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, n. 1, p. 03-20, 2011.
- SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SCHICK, B.; MARSCHARK, M.; SPENCER, P. E. (Org.). **Advances in the Sign Language Development of Deaf Children**. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M. de; KUNTZE, M.; LILLO-MARTIN, D.; CHEN-PICHLER, D. **Aquisição da Língua de Sinais**. São Carlos: Editora Arara Azul, 2020.
- SKLIAR, C. **Educação e exclusão: abordagens sociológicas e culturais em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



PRODUÇÃO
ACADÊMICA

A RECEPÇÃO FILOSÓFICA DO ESTUDANTE SURDO NO
ENSINO MÉDIO**Edson Teixeira de Rezende¹****RESUMO**

Apresentamos, nesta tese, uma investigação acerca do ensino de Filosofia que emerge da prática profissional do autor como professor da referida disciplina na interação com estudantes Surdos e de sua participação no NESEF/UFPR. O intuito da pesquisa é observar como o estudante Surdo de Ensino Médio recebe e se relaciona com a disciplina de Filosofia. Os sujeitos da pesquisa são estudantes Surdos de três Escolas Públicas do Estado do Paraná e o pesquisador, docente de Filosofia em uma delas. Tal observação foi norteadada pela pergunta de pesquisa, “Quais são as condições para que o estudante Surdo possa aprender Filosofia no Ensino Médio?” E pelo objetivo geral, “Analisar aprendizagem de Filosofia com estudantes Surdos no Ensino Médio (escolas inclusivas).” Os objetivos específicos definidos para a pesquisa foram de problematizar a situação do estudante Surdo no contexto da escola inclusiva; identificar e analisar as condições de ensino-aprendizagem filosóficas dos estudantes Surdos no ambiente escolar; analisar como ocorre a recepção filosófica da aprendizagem do estudante Surdo em escolas inclusivas do Ensino Médio. A hipótese para a tese é a de que a recepção filosófica do texto de Filosofia por este estudante é possível mediante o uso da Libras. Para o desenvolvimento deste trabalho, foram consideradas as produções presentes no banco de dados de periódicos da CAPES entre 2008 e 2017, banco de dados de teses e dissertações da CAPES entre 2011 e 2014, as pesquisadas no Google Acadêmico, mais as teses e dissertações produzidas no NESEF entre 2011 e 2014, com ressonância na investigação. Além disso, utilizamos questionários respondidos por professores, gestores de instituições escolares públicas do estado

¹ REZENDE, Edson Teixeira de. A recepção filosófica do estudante surdo no Ensino Médio. 2019. 259 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

do Paraná, intérpretes, estudantes Surdos; análise de materiais produzidos pelos estudantes nos campos de observação como vídeos. Também foram desenvolvidos estudos da cultura surda conforme Strobel (2008a), do currículo escolar e da Língua de Sinais. A tese defende ainda que o ensino de Filosofia como disciplina escolar, manifesta uma reflexão crítica e uma visão de mundo, respeitando as múltiplas relações e indo à raiz dos problemas e explicações. Nesta perspectiva, como é mostrado aqui, Horn (2009) propõe considerar o cotidiano do estudante, a cultura escolar e os documentos legais para o trabalho pedagógico pelo viés do trabalho docente na escola, para demonstrar que o 'fazer filosofia' possibilita construir meios para o entendimento da realidade, cultura, do cotidiano entre outras possibilidades, e o desafio seria conseguir fazer Filosofia com o outro, e não para ele, contemplando a realidade do estudante, os textos da Filosofia e seus conceitos como base para atitude filosófica. Como consequência, entender o Surdo como um ser singular, possuidor de uma identidade, com uma língua que lhe permite acessar o mundo conceitual, simbólico e cultural. A Filosofia no espaço escolar que compreendendo o estudante (Surdo) do Ensino Médio na sua diversidade, a partir da produção de Heller (1983) como seres mediados pela cotidianidade, carecimentos e a busca para superá-los, apresenta alternativas e nesses espaços pode-se abordar a polifuncionalidade da Filosofia. Através da produção de vídeos, respeitando a Língua de Sinais, é possível constatar a recepção filosófica efetuada pelo estudante Surdo, sendo uma compreensão do ser a atuação política e a busca de conseguir questionar/modificar as regras de reconhecimento dentro de um campo. Pôde-se observar a aprendizagem filosófica a partir das produções realizadas em Língua de Sinais pelos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia; Surdo; Recepção Filosófica; Educação bilíngue; Inclusão

ABSTRACT

This work presents an investigation about the teaching of Philosophy which emerges from the professional practice of the author as a teacher of this discipline in the integration with deaf students and his participation on the Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre o Ensino da Filosofia - NESEF/UFPR. The goal of this research is to observe how deaf High School students receive and relate to the Philosophy discipline. The subjects of the research are deaf students from three public schools located in the state of Paraná, and the researcher is a Philosophy teacher in one of these schools. Such observation was guided by the research question "what are the conditions necessary for deaf students to learn Philosophy in High School?" and through the general objective: to analyze Philosophy learning with deaf students in High School (inclusive schools). The specific objectives defined were to problematize the situation of the deaf student in the context of inclusive schools; to identify and analyze the conditions of deaf students' philosophical teaching-learning in the school environment; and to analyze how the philosophical reception of the deaf student in inclusive High Schools occurs. The hypothesis to the thesis is that the philosophical reception of the Philosophy texts can be achieved through Brazilian Sign Language (Libras). In order to develop this study, it was considered productions featured in the CAPES databases ranging from 2008 to 2017, CAPES' theses and dissertations database ranging from 2011 to 2014, researches on Google Scholar and the theses and dissertations produced by NESEF from 2011 to 2014, with resonance on the investigation. Furthermore, the foundation of this work includes questionnaires answered by teachers, public school administrators from the state of Paraná, interpreters and deaf students as well as analysis of materials produced by the students on the observation sites, such as videos. Studies about deaf culture according to Strobel (2008a), about the school's curriculum and the Brazilian Sign Language were also developed. This thesis defends that the Philosophy teaching as a school's discipline manifests a critical reflection and a world view, respecting multiple relations and addressing the root of problems and its explanations. In this perspective, as shown here, Horn (2009) proposes considering the everyday life of the student, the school's culture and the legal documents to the pedagogic work through the view of the teacher's work in the school, in order to demonstrate that the 'philosophy making' enables the construction of means to understand the reality, culture, everyday life amongst other possibilities, and the challenge would be to be able to make Philosophy with the other, and not to the other, embracing the reality of the student, the texts and concepts of Philosophy as a foundation to the philosophical attitude. As a consequence, to understand the deaf person as a singular being, owner of an identity, with a language that allows him or her to access the conceptual, symbolic and cultural world. The Philosophy in the school's space which contemplates the High School (deaf) student in his or her diversity, considering what was stated by Heller (1983) as beings mediated by everyday life, privations and the pursuit of overcoming them, presents alternatives, and within these spaces it can be possible to approach the polyfunctionality of Philosophy. Through video production, respecting the Brazilian Sign Language, it is possible to realize the philosophical reception of the deaf student, that is an understanding of the being, the political action and the search to be able to question/modify the rules of recognition within a knowledge field. It was possible to observe the philosophical learning through the productions made by the students in Libras.

KEYWORDS: Philosophy; Deafness; Philosophical Reception; Bilingual education; Inclusion

Link de acesso ao trabalho completo: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/61243>



VISITANDO O ACERVO DO INES



Solange Maria da Rocha¹



Fonte: Acervo Histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos

Documento histórico datado de 1904, esse postal apresenta o prédio anterior à sede definitiva do Instituto Nacional de Educação de Surdos, construída em 1915. A imagem registra aspectos da Rua das Laranjeiras, no bairro de mesmo nome, no Rio de Janeiro.

A mensagem, assinada por remetente de nome Manoel, faz um comentário sobre os surdos cuja compreensão exige uma pesquisa mais profunda.

Solange Rocha

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. solangerocha@ines.gov.br



ARTE E
CULTURA SURDA

GALERIA DE ARTE “GUILHERME OTERO”
CURADORIA: LUCIANE CRUZ SILVEIRA E PRISCILLA FONSECA
CAVALCANTE



Luciane Cruz Silveira¹



Priscilla Fonseca Cavalcante²



Guilherme Luís Cazaes Otero



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

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



Nessa edição, a Seção Arte e Cultura Surda será dedicada ao artista plástico, designer e fotógrafo surdo Guilherme Luís Cazaes Otero, nascido em 25 de novembro de 1978, no Rio de Janeiro, onde mora atualmente. Abaixo segue a entrevista que o artista nos concedeu.

1. Fale um pouco da sua família.

Sou o único surdo em uma família de ouvintes. Tenho surdez profunda bilateral, adquirida aos 1 ano e meio de idade devido à meningite. Minha comunicação é feita oralmente, através de leitura labial ou por Libras. Comecei a aprender Libras (Língua Brasileira de Sinais) aos 18 anos.

Minha família tem raízes no Brasil e na Argentina. Meu pai, Ricardo Luís Otero (1947-2019), era argentino e sócio da empresa Ateliê do Automóvel. Já minha mãe, Neuza Cazaes, é brasileira e foi professora. Além disso, tenho uma parte da família com origem em Portugal.

Às vezes, nos comunicamos em espanhol e português. Tenho também um tio-avô materno português, Artur Casais (1937-2022), que foi um dos grandes nomes de Portugal como cenógrafo, desenhista e figurinista. Ele estudou na Escola de Artes Decorativas António Arroio e posteriormente no curso de pintura da Escola Superior de Belas Artes de Lisboa.

De certa forma, acredito que herdei dele a paixão pela arte e a determinação para me tornar um artista.

2. Qual é a sua profissão e onde você atua?

R: Atualmente, trabalho na Accenture como designer UX, com foco na área de mercado e branding. Sou integrante de um time dedicado à acessibilidade digital.

Ao longo da minha trajetória, participei de diversos projetos na *Accenture Song*, incluindo desenvolvimento de aplicativos, estratégias de marca, design criativo, *design thinking* e criação de catálogos editoriais.

3. Qual é a sua formação acadêmica?

R: Sou formado em Desenho Industrial pelo Centro Universitário da Cidade, no Rio de Janeiro. Também conclui um MBA em *New Branding Innovation* pelas Faculdades Integradas Rio Branco, em São Paulo.

4. Como surgiu a sua paixão pelas artes?

R: Minha paixão pelas artes foi despertada pelo trabalho do pintor e ilustrador americano Norman Rockwell (1894-1978), que se destacou nos Estados Unidos por suas 321 capas para a revista *The Saturday Evening Post*, criadas ao longo de mais de quatro décadas. Suas ilustrações retratavam cenas da vida cotidiana em pequenas cidades americanas, além de diversos retratos de figuras famosas.

Outro grande influenciador foi o pintor brasileiro Pedro Américo (1843-1905), cujas obras-primas, como *Independência ou Morte* e *Fala do Trono (Dom Pedro II na Abertura da Assembleia Geral)*, me fascinam profundamente.

5. Quais são as suas experiências como artista? Em quais áreas você atua ou atuava? Artes cênicas, artes visuais, artes plásticas? Qual delas você gosta mais? Você atua em parceria com outros artistas surdos?



R: Aos 15 anos, iniciei uma nova etapa no meu relacionamento com o TTC, participando do Ateliê de Desenho e Pintura do Clube. Já havia feito outros cursos de iniciação à arte fora, mas foi com o professor Marlon Silli que descobri que minha vida estaria ligada à arte. O profissionalismo, conhecimento e dedicação de Marlon foram essenciais para o desenvolvimento do olhar crítico que hoje define minha arte.

Meus primeiros passos na arte foram focados no exercício da criatividade, utilizando materiais como lápis, nanquim, lápis de cor, tinta guache e aquarela. Ao longo desses quase 32 anos, acumulei experiência como artista plástico, produzindo obras independentes em telas com tinta acrílica e tinta a óleo, e participando de diversas exposições coletivas e individuais.

Em 2000, fui convidado pela primeira vez a palestrar para surdos na *Escuela de Oralización de Sordos*, em Buenos Aires, Argentina, onde apresentei a técnica utilizada nos meus trabalhos. Em 2003, concluí o curso técnico em Arte e Design pelo SENAI, no Rio de Janeiro.

Minha trajetória artística inclui aventuras inesquecíveis, como a expedição fotográfica à Patagônia, em 2010, culminando na visita à comunidade surda na *Escuela Especial Kayú Chénen*, em Ushuaia, Tierra del Fuego, Argentina, onde palestrei para surdos argentinos.

Em 2014, fui palestrante na *Sunshine Cottage School For Deaf Children*, em San Antonio, Texas, EUA. Em 2016, palestrei nas Faculdades Integradas Rio Branco (Centro de Educação para Surdos Rio Branco), em São Paulo, SP.

Durante a pandemia, em 2020, participei de uma entrevista online no programa *The ER Show*, na Cidade do México, conduzido pelo apresentador mexicano surdo Ernesto Escobedo.

Em 2022, utilizei intérpretes para exposições nacionais, sendo a mais recente uma exibição presencial de algumas das minhas obras de arte no III Festival Despertacular, em Brasília, DF, organizada pelos surdos Renata Rezende e Lucas Sacramento, que selecionaram os artistas surdos para a exposição coletiva.

Nos anos de 2022 e 2023, fui convidado a expor algumas obras no *Florida Deaf Art Show*, nos Estados Unidos, evento coordenado pelos surdos americanos Brian Steinhoff, Dan Matamoros e Alexis Kennedy. Este show reúne os melhores artistas surdos do mundo e é promovido por uma comunidade no Instagram.

Sou apaixonado pela natureza, pela aventura e pelos esportes radicais. Explorador nato, já cruzei mais de 28 países em expedições fotográficas, com destaque para ciclovagens pela América do Sul e Europa.

6. Como está a sua vida como artista no momento?

R: Atualmente, minha carreira artística está em desenvolvimento, focada em obras independentes de pinturas sobre tela com tinta acrílica. Adoto um conceito realista, representando veículos antigos e clássicos em cores vibrantes, o que chamo de “*New Pop Realism*”. Além disso, exploro cenários como parte das minhas criações.

Como empreendedor, atuo na *The Art of Otero*, onde trabalho com marketing digital para vender fine art prints e pinturas originais. Meu acervo é pautado no conceito hiper-realista e inclui obras do meu trabalho pessoal.

Ao longo da minha trajetória, participei de diversas exposições, palestras e eventos, incluindo encontros de carros antigos, que me inspiram constantemente e enriquecem minha



experiência artística.

7. Qual é a definição de Artes Surdas de acordo com sua perspectiva?

R: Artes Surdas, na minha perspectiva, representam a construção de um ambiente artístico mais diverso e inclusivo, que promove a acessibilidade para diferentes públicos. Esse conceito busca criar grandes oportunidades para projetos que envolvam exposições nacionais e internacionais, participação em feiras comerciais e eventos, como encontros de carros antigos.

Além disso, inclui a realização de palestras, tanto no Brasil quanto no exterior, e o estabelecimento de contatos com potenciais clientes. É uma forma de integrar artistas surdos e suas expressões artísticas em espaços que valorizem a diversidade e fomentem o diálogo com diferentes culturas e públicos.

8. Você gostaria de deixar alguma mensagem ou inspiração para a comunidade surda?

R: Acredite em vocês mesmos e mantenham sempre o pensamento positivo para conquistar o mundo. Com o tempo e esforço, vocês alcançarão a superação e poderão escolher os sonhos que impulsionarão seu crescimento profissional e sua paixão pelo futuro. Sejam sábios e motivados para fazer coisas únicas e inovadoras, mostrando sua essência e criatividade.

Se for necessário, estou disposto a apresentar sobre marca pessoal, ressaltando a importância de valorizar os interesses e capacidades de cada um. Também posso exibir meus trabalhos em slides em encontros e eventos futuros, quando houver oportunidades de divulgação para a comunidade surda.

9. Selecione os quadros de pintura mais significativos da sua vida artística, bem como de outras áreas de artes para colocar na Galeria de Artes da edição da Revista Espaço.

R: Ao longo do século XX, destaquei-me por quadros de paisagens pintadas em tinta a óleo sobre tela. Essas obras retratam cenas da natureza, como montanhas, lagos, rios, mares, árvores e florestas, utilizando um estilo naturalista que busca capturar a essência do movimento e da realidade antiga com um toque de hiper-realismo.

Já no século XXI, minha produção artística evoluiu para incluir a “Coleção de Veículos Clássicos”, onde o público pode apreciar meu trabalho como artista plástico. Minhas obras são caracterizadas pelo hiper-realismo em tinta acrílica sobre tela, explorando um conceito realista de veículos antigos e clássicos em cores vibrantes, denominado “*New Pop Realism*”. Além disso, crio cenários que complementam as pinturas, utilizando imagens e peças originais que permitem expressar uma identidade única e convidativa à reflexão.

Algumas dessas obras são inspiradas em carros icônicos de filmes e séries que marcaram época, trazendo criações nostálgicas para os amantes da Pop Art. Meu trabalho também incorpora a técnica de “*automotive design*”, que abrange o desenvolvimento da aparência e, em certa medida, da ergonomia de veículos motorizados, como automóveis e motocicletas.

A arte expandiu meus horizontes para muito além das telas. Com a ascensão das redes sociais, surgiu um mundo de novas oportunidades para divulgar meus trabalhos em várias plataformas.



Abaixo o leitor poderá conhecer algumas das obras desse artista.

Cutty Sark



Quarten St.



Natureza escocesa



Lago Azul



Fernando de Noronha



Pontiac Chieftain



Karmann Ghia



Chevrolet bel



007 James Bond





