

R E V I S T A

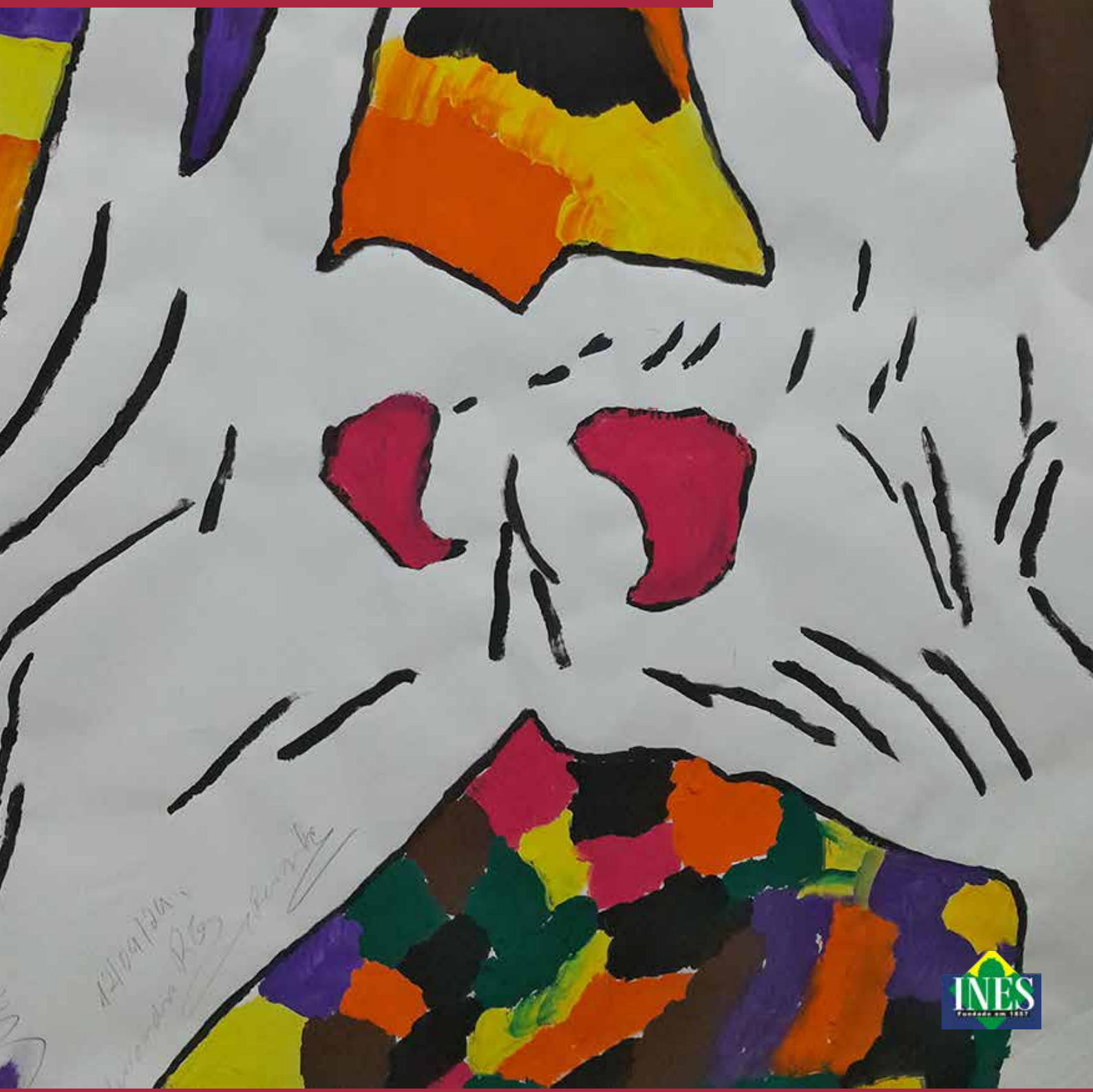
ESPAÇO

n.
64

período
jan-jun

ano
2026

DOSSIÊ: ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA – 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 Leonardo Osvaldo Barchini Rosa

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS Solange Maria da Rocha

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO Danielle Coelho Lins

COORDENAÇÃO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA Janderson Albino Coswosk

EDITORA DO INES – EDINES Wilma Favorito (editora chefe) Erica Esch Machado (editora-adjunta)

CONSELHO EDITORIAL EDINES Adilson Magarão Buze (DEBAS) Bruna Bouzada Romano (DEBAS) Vanessa Miro Pinheiro (DEBAS) Maria Carmen Euler Torres (DESU) Maria Inês Castro Azevedo (DESU) Valéria Campos Muniz (DESU) Maria Inês Batista Barbosa (DDHCT) Samyra Silos dos Santos Batista (DDHCT)

COMISSÃO EXECUTIVA DA REVISTA ESPAÇO Aline Pupato Couto Costa André Lima Cordeiro Luciane Cruz Silveira Luis Gustavo Dionysio Priscilla Fonseca Cavalcante Thabata Fonseca de Oliveira Valéria Campos Muniz 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 (UFSM)
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 (UFSM)
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 64

Aline Pupato Couto Costa
André Lima Cordeiro
Thabata Fonseca de Oliveira
Valéria Campos Muniz
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

ARTE DA CAPA

Painel com sinal de união em Libras. Produção dos estudantes surdos Marllon Pereira da Silva, Wallace Silva Coutinho de Oliveira e Ruan Assis Gunther, no projeto Sinais Vivos – Professora Joana Lyra (Núcleo de Artes/INES).

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. 64
(jan / jun 2026) –, – Rio de Janeiro : INES, 2026 –
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: ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA – REFLEXÕES, PESQUISAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	
ENTRE DESENHOS, IMAGENS, SINAIS E PALAVRAS: ARTEVIVÊNCIA NA ESCOLA COM SURDOS <i>Between drawings, images, signs and words: artexperience at school with deaf students</i> Lucia Vignoli, Joana Lyra, Juliana Zarur de Andrade Silva	10
O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA (EF) SURDO E OS DESAFIOS PARA INSERÇÃO NO CAMPO PROFISSIONAL <i>The deaf Physical Education (PE) teacher and the challenges of entering the professional field</i> Rodrigo Ribeiro Nascimento; Neil Franco	23
VISUALIDADE SURDA E O GESTO FOTOGRÁFICO: PRÁTICA ARTÍSTICA COMO INVENÇÃO DO ESPAÇO NO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS <i>Deaf visibility and the photographic gesture: artistic practice as the invention of space at the National Institute for Deaf Education</i> Rafael Schultz Myczkowski	37
CORPOS EM DIÁLOGO: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS <i>Bodies in Dialogue: School Physical Education and the Inclusion of Deaf Students</i> Juliana Maria Cardoso Eiras; Celeste Azulay Kelman	52
EU + VOCÊ = NÓS: EXPERIMENTAÇÕES CROMÁTICAS NA EDUCAÇÃO COM SURDOS <i>Me + You = Us: Chromatic Experimentations in Deaf Education</i> Milena Quattrer; Welton Fernando Zonatti; Maria Clara Cylindro Machado	67
A TRAJETÓRIA ARTÍSTICA DO PROFESSOR ANTONIO EDGARD DE SOUZA PITANGA (1891-1940) NA ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES E NO ENSINO DE ARTES PARA SURDOS NO INES <i>The artistic career of Professor Antonio Edgard de Souza Pitanga (1891-1940) at the National School of Fine Arts and in Arts Education for the Deaf at INES</i> Juliane Cristina Brizola de Oliveira Santos Duarte; Aline Lima da Silveira Lage	82
USO DE RECURSOS VISUAIS NO ENSINO DA DANÇA PARA ESTUDANTES SURDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA <i>Use of visual resources in teaching dance to deaf students in Physical Education classes</i> Joandra Kellen de Souza Coelho; Nilton Munhoz Gomes	94
TEATRO E CULTURA SURDA NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO INES <i>Theatre and Deaf Culture in school: pedagogical experiences at INES</i> Juliana Cavassin	108

A SEREIA SURDA E A LIBRAS NO FUNDO DO MAR: UMA LITERATURA INFANTIL SURDA E SEU POTENCIAL NO LETRAMENTO VISUAL DE ALUNOS SURDOS <i>The Deaf mermaid and Libras at the bottom of the sea: a Deaf children's literature and its potential in the visual literacy of deaf students</i> Rosana Prado; Juliana Rodrigues Pavan; Luiz Cláudio de Oliveira Antonio	121
ESPAÇO ABERTO	
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A LIBRAS NAS CAPITAIS BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE MANAUS, RIO DE JANEIRO E FLORIANÓPOLIS <i>Language Policies for Brazilian Sign Language (LIBRAS) in Brazilian Capitals: A Comparative Analysis Between Manaus, Rio de Janeiro, and Florianópolis</i> Diego Barbosa da Silva; Geceilma Oliveira Pedrosa; Jefferson Osiel Lucinda	135
A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM JANUÁRIA/MG (1990-2010): CONFIGURAÇÕES HISTÓRICAS ANTERIORES AO NÚCLEO DE CAPACITAÇÃO E APOIO PEDAGÓGICO ÀS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E AO CAS <i>Deaf Education in Januária - Minas Gerais (1990-2010): Historical Configurations Prior to the Center for Training and Pedagogical Support for Basic Education Schools and to the CAS</i> José Normando Gonçalves Meira; Suzana Oliveira Santana Teodoro	148
DA PERFORMANCE AO REGISTRO: PADRÕES LEXICAIS, REFRÕES VISUAIS E MEDIAÇÃO TRADUTÓRIA SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS E LINGUÍSTICOS EM LIBRAS <i>From performance to recording: lexical patterns, visual refrains, and translational mediation from the perspective of cultural and linguistic studies in Brazilian Sign Language</i> Rafael Leandro Götz; Luis Fernando Massoni	163
ESCRITA PERFORMANCE: CHANSIGNE, CHORÉSIGNE E PERFOVISUAL NA CRIAÇÃO DE UMA CENA SURDA <i>Performance Writing: Chansigne, Chorésigne, and Perfovisual in the Creation of a Deaf Scene</i> Renata Cristina Fonsêca de Rezende; Lucas Sacramento Resende	177
PRODUÇÃO ACADÊMICA	
SURDOLIMPÍADAS (DEAFLYMPICS): HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DOS ESPORTES SURDOS NO BRASIL (1993-2017) Marco Aurélio Rocha Di Franco	190
VISITANDO O ACERVO DO INES	193
ARTE E CULTURA SURDA	197



EDITORIAL #64

No cenário acadêmico brasileiro, é crescente o número de pesquisas que se dedicam a compreender a educação de surdos em diálogo com diferentes áreas do conhecimento. Nesse movimento, reflexões sobre o fazer pedagógico, as estratégias de ensino e os modos pelos quais esses estudantes apreendem, significam e constroem conhecimentos têm mobilizado professores e pesquisadores. Esses estudos buscam construir caminhos que, ao reconhecer as singularidades da experiência surda, resultem em práticas exitosas e significativas na aprendizagem destes estudantes.

Nesta edição da Revista Espaço, apresentamos o dossiê **Artes e Educação Física: reflexões, pesquisas e práticas na educação de surdos**. Afinal, o que teriam em comuns tais componentes curriculares da Educação Básica? Embora tradicionalmente situadas em campos distintos do conhecimento, essas disciplinas convergem ao utilizar o corpo como instrumento de expressão, comunicação e construção de sentidos, estimulando a criatividade e a experimentação. Ao mesmo tempo, tratam-se de linguagens que favorecem a interação social dos estudantes por meio de propostas pedagógicas desenvolvidas coletivamente, em contextos de aprendizagens marcados pelo encontro, pela colaboração e participação ativa.

Os textos que compõem este dossiê e abordam o ensino de Artes para surdos revelam experiências realizadas com estudantes em distintas vertentes desse campo. Propostas baseadas nas artes plásticas, em oficinas de teatro e percepções do espaço escolar por meio da fotografia promoveram o engajamento dos alunos, ampliando suas possibilidades de expressão e participação. Esses estudos, para além de evidenciar práticas pedagógicas e estratégias de ensino, demonstram que, do encontro entre a arte e a cultura surda, emergem produções pautadas na singularidade de uma experiência estética visual, tecida pelo corpo, pelo olhar e pela língua de sinais.

Os artigos que versam sobre a Educação Física escolar com estudantes surdos, por sua vez, apresentam relevantes discussões em um campo de investigação ainda em construção. Nesta edição, somos convidados a refletir, a partir das pesquisas aqui relatadas, sobre a contribuição das práticas da cultura corporal junto aos alunos surdos, estejam eles em escolas regulares ou em espaços bilíngues de ensino. Os autores, por meio de suas investigações, evidenciaram que as aulas de Educação Física podem constituir momentos fecundos de participação, expressão e interação, nos quais estudantes surdos e ouvintes se encontram e constroem formas de estar e aprender com o outro. O ensino da dança para alunos surdos também foi objeto de discussão, destacando-se o desenvolvimento de uma abordagem metodológica pautada em estratégias visuais e colaborativas, em sintonia com as formas de perceber desses estudantes.

Nas seções Debate Técnico-Pedagógico e Espaço Aberto, amplia-se a diversidade de temas discutidos, demonstrando o quão profícua se mostra a pesquisa em educação de surdos e em temáticas afins. Os textos abordam literatura surda e práticas de letramento, políticas linguísticas para a Libras, história da educação de surdos, estudos linguísticos e da tradução e, em consonância com o dossiê, modalidades teatrais da Arte Surda, nas quais o corpo e a visualidade ocupam lugar central nas expressões artísticas.

Em suma, os textos da 64ª edição da Revista Espaço não apresentam apenas resultados de pesquisa, mas também convidam o leitor a adentrar as vivências dos estudantes surdos com as disciplinas contempladas neste dossiê, reafirmando que desses processos de ensino emergem experiências estéticas e corpóreas singulares.

Que as reflexões aqui tecidas suscitem novos estudos e investigações no campo da educação de surdos!

Boa leitura!
Comissão Executiva Revista Espaço

DOSSIÊ #64

Artes e Educação Física – reflexões, pesquisas e práticas na educação de surdos

ENTRE DESENHOS, IMAGENS, SINAIS E PALAVRAS: ARTEVIVÊNCIA NA ESCOLA COM SURDOS

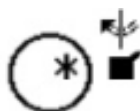
Between drawings, images, signs and words: artexperience at school with deaf students



Lucia Vignoli¹



Joana Lyra²



Juliana Zarur de Andrade Silva³



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

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

³ Colégio Pedro II - CPII, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. juliana.zarur@gmail.com

RESUMO

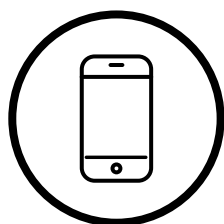
Esse texto vem sendo tecido com pensamentos em torno da ativação de uma ampla escuta visual em aulas de arte com estudantes surdos. A arte e a cultura surda presentes nas produções dos discentes mostram forte carga subjetiva, simbólica e política. Entre desenhos, imagens, sinais e palavras, a artevivência se instala narrando vidas e compondo criações coletivas impregnadas das histórias da comunidade surda, os pleitos, as lutas e a resistência à opressão ouvintista. Ler os discursos em língua de sinais sobre as vidas e produções dos estudantes surdos torna possível vislumbrar a compreensão de corpos-narrativas. As observações aqui brotam da articulação entre nós, integrantes do grupo de pesquisa Artegestoação, sediado no Instituto Nacional de Educação de Surdos, coletivo que lida com pesquisas, práticas e ações pedagógicas transdisciplinares em educação bilíngue de/com surdos, na interface com as linguagens artísticas e outros campos de conhecimento.

Palavras-chave: Arte Surda. Artevivência. Educação bilíngue. Escuta visual.

ABSTRACT

This text has been woven together from reflections on fostering a broad visual listening experience in art classes with deaf students. The deaf art and culture evident in the students' work reveal a strong subjective, symbolic, and political dimension. Through drawings, images, signs, and words, art-living takes root, narrating lives and composing collective creations steeped in the stories of the deaf community, its demands, struggles, and resistance to hearing-centered oppression. Reading the sign language discourses about the lives and works of deaf students makes it possible to glimpse an understanding of narrative bodies. The observations presented here stem from the collaboration among us, members of the Artegestoação research group, based at the National Institute of Deaf Education, a collective engaged in transdisciplinary research, practices, and pedagogical actions in bilingual education of/with the deaf, at the intersection with artistic languages and other fields of knowledge.

Keywords: Deaf Art. Artexperience. Bilingual education. Visual listening.



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

<https://www.youtube.com/watch?v=1oGp7xjiGvg>



Introdução

A historiadora da arte Andrea Giunta, em seus estudos sobre o sexismo no campo da arte, fala da importância de uma “[...] emancipação estética cidadã [...]” (Giunta, 2021, p. 90, tradução própria), conceito que desloca a discussão da arte do campo restrito do gosto individual para o âmbito dos direitos. Para a autora, quando determinadas produções e sujeitos são excluídos do sistema da arte, não são apenas as(os) artistas que perdem espaço de representatividade; toda a sociedade perde, pois lhe é negado o direito de ver, conhecer e construir repertórios diversos. As instituições artísticas, ao limitarem esse acesso, acabam orientando o público a valorizar certas produções e a desconsiderar outras, consolidando padrões de apreciação baseados em critérios consagrados que, historicamente, foram estruturados por lógicas sexistas e racistas e, se deslocarmos a reflexão para o contexto da surdez, também marcadamente ouvintistas.

Esse sistema da arte, estruturado por uma lógica ouvintista, reforça a ausência de artistas surdas(os) em museus, exposições e livros de História da Arte, ausência que também se reproduz nos cursos superiores de bacharelado e licenciatura em Arte. Seguindo a lógica do pensamento de Giunta (2021), essa tendência não pode ser compreendida apenas como uma falha de inclusão, mas como uma violação do direito coletivo à pluralidade estética e ao acesso a diferentes formas de produção e experiência artística.

Como desdobramento da pouca atenção dedicada à representatividade de artistas surdas(os) e às discussões sobre Arte Surda nos cursos de licenciatura em Arte, essas produções e referenciais quase não chegam ao currículo da Educação Básica, o que contribui para a manutenção de um ciclo contínuo de apagamento. Romper com essa lógica implica pensar uma educação para pessoas surdas que se posicione criticamente diante do sistema ouvintista, reconhecendo a potência da Cultura Surda e da experiência visoespacial como dimensões constitutivas da produção estética.

Nesse horizonte, a escola e o ensino de Arte podem assumir um papel estratégico na promoção da “[...] emancipação estética cidadã [...]” (Giunta, 2021, p. 90, tradução própria), ao assegurar que estudantes surdas(os) tenham contato com narrativas, imagens e criações artísticas que dialoguem com suas experiências, com a língua de sinais e modos próprios de perceber e significar o mundo.

“É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que damos a nós próprios uma identidade no tempo” (Larrosa, 1994, p. 69). Partindo dessa compreensão, quando estudantes surdas(os) têm espaço dentro da escola para narrar suas vivências e a trajetória da comunidade surda, não estão apenas compartilhando experiências, mas produzindo sentido sobre si e inscrevendo suas identidades em uma dimensão histórica. Esse gesto narrativo torna-se, portanto, um ato de afirmação e de resistência.

Ao assumirem a palavra sinalizada no espaço ou a produção imagética visual para contar suas próprias histórias, estudantes surdas(os) também problematizam a imposição da cultura “ouvintista”, na qual “[...]o surdo é obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. [...] é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte[...]” (Skliar, 2013, p. 15). Narrar-se a partir de referenciais surdos, e não sob o prisma da falta, constitui um movimento político e pedagógico que desloca a surdez do campo da deficiência para o da diferença cultural e linguística.

VIDAS SURDAS

Oferecer a estudantes surdas(os) imagens produzidas por artistas surdas(os) reconhecidas(os) no campo artístico é fundamental como estratégia de representatividade. No entanto, não basta garantir a presença de autorias surdas nos repertórios escolares; é igualmente necessário apresentar obras e incentivar produções que tematizem a experiência da “surdidade”, conceito formulado por Ladd (2003) para designar a condição de “ser-surdo-no-mundo” e que carrega a ideia de processo, considerando ainda outros marcadores que definem experiências de pessoa surda, como gênero, raça e classe. Ou seja, não se trata apenas de quem produz, mas do que é produzido e de quais experiências são tornadas visíveis.

Nesse sentido, o arsenal da Arte Surda — compreendida aqui como a produção artística que traz à tona a experiência histórica, cultural e política da surdidade — torna-se elemento central para a alfabetização política de estudantes surdas(os). Trata-se de uma arte que, como bem evidenciam os estudos de Neves (2021), articula resistência, denúncia e afirmação: resistência ao padrão normalizador ouvinte; denúncia das violências inscritas em um passado coletivo e de um discurso médico que marcou corpos surdos como anormais e ocupou diferentes espaços sociais, especialmente o educacional; e afirmação da língua de sinais e dos modos próprios de existir, perceber e se relacionar com o mundo, construídos pela coletividade surda.

Neves (2021), ao analisar as produções das artistas surdas estadunidenses Nancy Rourke e Susan Duper, estabelece um paralelo entre as obras dessas artistas e o conceito de “escrevivência”, formulado por Conceição Evaristo. Para Evaristo, escrevivência pode ser

compreendida como uma escrita que, ao falar de si, reflete também a história de uma coletividade. Ainda que as artistas analisadas por Neves não sejam negras e que suas produções não se realizem no campo da escrita, a pesquisadora identifica, nas obras dessas artistas surdas, um movimento semelhante, no qual experiências individuais se entrelaçam a experiências compartilhadas por outras pessoas surdas.

Como afirma Neves:

[...] é impossível para as artistas se desvencilharem do seu corpo-mulher-surda e, como afirma Evaristo (2009), por ser esse corpo e não outro, vivenciam as experiências que um corpo não surdo jamais poderia experimentar, e estas experiências são compartilhadas por outras mulheres surdas de forma semelhante. Ou seja, as artistas contam suas histórias nas telas e, simultaneamente, as histórias de outras pessoas surdas. Não há como dissociar o individual do coletivo, e isso, quando registrado, torna-se escrevivência (Neves, 2021, p. 25).

Partindo do conceito de escrevivência de Evaristo (2009) e estabelecendo um paralelo com produções artísticas de mulheres negras que abordam a experiência de ser mulher negra no mundo, Alves, Vieira e Rodrigues (2024) formulam o termo “artevivência”. O conceito busca transpor para o campo das visualidades a ideia presente na escrevivência, indicando produções artísticas nas quais a experiência vivida, que também diz respeito a uma coletividade, se inscreve nas imagens.

Esse termo parece fecundo também para pensar a arte surda, entendida aqui como a produção artística que expressa a experiência da surdidade. Assim como na artevivência, as narrativas visuais produzidas por artistas surdos e surdas frequentemente articulam experiências individuais às histórias coletivas de sua comunidade.

Empregamos esse termo, contudo, de forma cuidadosa, tomando-o de empréstimo para o campo da Arte Surda com o devido respeito às origens do conceito de escrevivência, formulado por Conceição Evaristo para dar conta das experiências históricas e sociais de mulheres negras. Reconhecemos que esse conceito emerge de uma reflexão situada nas vivências dessas mulheres e nas marcas históricas do racismo.

Ao mobilizarmos o termo artevivência neste contexto, não pretendemos deslocá-lo de sua matriz teórica, mas utilizá-lo como uma chave interpretativa para pensar produções visuais que também emergem de experiências corporificadas e compartilhadas. Nesse sentido, recorreremos a ele para refletir sobre a experiência da surdidade de forma ampla — envolvendo pessoas surdas negras ou não, de diferentes gêneros —, ainda que reconheçamos que marcadores como raça, gênero e classe, entre outros, produzem diferenças significativas nas experiências das pessoas surdas.

Sob essa perspectiva, a Arte Surda não apenas amplia repertórios estéticos, mas convoca uma leitura crítica da história e das estruturas que produziram silenciamentos. Ao falar da experiência coletiva da surdidade, ela transforma memória em linguagem visual e faz da produção artística um espaço de reivindicação de direitos.

Na minha perspectiva, as Artes Surdas representam a expressão da cultura visual e o reconhecimento do valor da Libras como forma de criação e comunicação artística. Diferente das artes tradicionais, geralmente influenciadas pela cultura ouvinte, as Artes Surdas nascem da experiência visual e da identidade da pessoa surda. O termo “Artes Surdas” abrange manifestações como a literatura surda, a poesia em Libras, a pintura feita por artistas surdos, a dança visual e outras formas de expressão que utilizam o corpo, as mãos e o olhar como instrumentos de linguagem.

Para mim, as Artes Surdas são uma forma de valorizar a língua visual e afirmar a identidade cultural surda. Quando mergulho nesse universo, sinto que estou completamente conectado à minha essência: uma arte construída com o olhar, com o corpo e com os sinais, uma arte que é, acima de tudo, visual, viva e cultural (Boaretto, 2025, p. 258 - 259).

A conversa como dispositivo afetivo e pedagógico em Ribeiro e Sampaio (2018), nos impele a iniciar investigando nas conversas, olhares, trocas e partilhas, tecendo as relações na sala de aula, onde somos convocadas a exercer a ampla escuta visual (Vignoli, 2022) para ver-ouvir e viver a artesanaria narrativa presente na corporalidade em ação. O corpo como narrativa, como voz, é sujeito, cenário e paisagem. Corpo-discurso.

MUNDO LIBRAS

O Congresso do INES em 2025 celebrou os vinte anos da regulamentação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, com sistema linguístico de natureza visual-motora e estrutura gramatical própria (Brasil, 2002). Esta regulamentação foi instituída pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, indicando a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005). Posteriormente a Lei nº 14.191/2021, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino independente, caracterizada pela utilização da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua (Brasil, 2021). Nítidos avanços, momento de afirmação mas também de reflexão sobre o quanto ainda necessitamos trilhar na luta por equidade linguística, acessibilidade e cidadania.

As cenas que vamos narrar neste relato se referem às aulas-encontros com a arte no Instituto Nacional de Educação de Surdos, salas com espaço amplo, grandes mesas, nas quais os estudantes sentam-se como numa roda, com variados materiais plásticos, pesquisas e informações visuais para as atividades (impressas ou projetadas). Espaço de afeto e acolhimento onde as crianças, jovens e adultos do colégio de aplicação (ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) se sentem à vontade. Muitas vezes, em momentos que se encontram livres, os estudantes aparecem no espaço das salas de artes para nos saudar, pedir um material que necessitam ou mesmo para saber o que está acontecendo por lá. Cuidar dessa relação, para nós, é afirmar o encontro-aula de artes como a própria obra de arte, o espaço imantado de construção coletiva, no qual docentes e estudantes criam em conjunto. Como professoras-investigadoras-artistas consideramos que a arte contemporânea possui o vetor de conclamar o outro, trazendo novos significados para o vocábulo contemporâneo, se valendo nesse caso do prefixo co, que abarca o cooperar, o coletivo, o conjunto, o colaborar (Corrêa dos Santos, 2015).

Para escrever a escrita-arte, muitos e diversos dispositivos devem ser acionados: disponibilidade de espírito, concentração, capacidade de observar e estar fora, viver intensamente o vivido, guardar, selecionar, espalhar, deslocar, redimensionar, sair de si mesmo, ver de outros pontos, retirar-se, manter-se atento, sonhar as almas e mapear a sinuosidade de cada rede de sentimentos; ler, deixar-se contrapor, examinar os recursos e os processos já inventados por outros e, portanto, em uso na mesma arte ou em diferentes artes (Corrêa Dos Santos, 2015, p.158).

O tema, a Lei de Libras, é lançado ao grupo de estudantes jovens e adultos: pesquisar a importância da língua de sinais para a comunidade surda e a criação de frases e lemas para um mural feito com pedaços de mapas de diversos lugares. Ler os mapas, se localizar e compreender os fluxos de linhas que nos atravessam. Uma defesa nossa, da condição do

desenho como pensamento, das grafias do mundo inscritas na descrição de tudo que vemos, aparece na conversa. O planeta Terra pode ser explicado através de desenhos, nosso corpo, nossos órgãos, os objetos do mundo, evidenciando a força da investigação-vida em gestos sobre nossas práticas na sala de aula (Lenz, Ramallo & Ribeiro, 2023). A conversa segue e os corpos-narrativas transbordam em língua de sinais o não acesso a direitos básicos, a ausência de intérpretes em espaços institucionalizados e a dificuldade de comunicação. Reverenciam a história do instituto, buscando em pesquisas na internet palavras e frases com desejo de afirmar vidas surdas. E as mãos representadas em registros e desenhos sempre presentes, tocam os mapas, os mundos, as vidas. Nos leva ao que diz Vilhalva, sobre a Pedagogia Surda, ancorada na experiência visual e no contato com histórias de vida de surdos.

Nessa direção, vale pensar com o estudante: se língua e vida estão juntas, se retroalimentam e ampliam sentidos mutuamente, não seria o ensurdecer as práticas, no sentido de assumir o compromisso ético e político de uma instrução em Libras, um desafio necessário? E ensurdecer como tornar presente as produções culturais e epistemológicas surdas: artes, poesia, saberes, brincadeiras, experiências surdas como parte constitutiva dos currículos vividos e tecidos nos cotidianos das escolas (Ribeiro; Silva; Vignoli, 2019, p. 255).

Como nos guia Giunta (2021), a produção e difusão da arte em coletividade no sentido de garantir direitos é reconhecer a potência das múltiplas poéticas e estéticas, é legitimar corpos-vozes.

Eleitas e inscritas no mural, as palavras: respeito, felicidade, cuidado, saúde, arte surda, vida surda, paz. Sentimentos e desejos emergem nos desenhos, nos desígnios, nas marcas e nas escrituras. Artevivência surda em novas ressignificações narrativas de vidas, histórias e memórias presente nos corpos-discursos-coletivos.

Figura 1. Mundo Libras, detalhe de mural coletivo para celebrar os vinte anos da Lei de Libras.



UNIVERSOS SURDOS

O trabalho “Universos Surdos”, desenvolvido com estudantes do Instituto Nacional de

Educação de Surdos (INES) em 2016, e posteriormente exposto no XV Congresso Internacional do INES (COINES), articulou estudos sobre a Arte Neoconcreta — especialmente as proposições de Lygia Clark e Hélio Oiticica — com produções da Arte Surda.

A partir dessas referências, os estudantes criaram diferentes objetos sensoriais e interativos, com destaque para as caixas de sensação, reunidas sob o título “Universos Surdos”. Inspiradas nos Bólides de Hélio Oiticica e em obras de artistas que abordam a temática da surdez — como Nancy Rourke e Billy Saga —, essas caixas foram concebidas como narrativas visuais e sensoriais sobre a história, a cultura e as lutas da comunidade surda.

Na elaboração dessas caixas, os estudantes foram convidados a selecionar materiais, texturas e objetos, bem como a criar símbolos capazes de traduzir sensações e memórias associadas à experiência da surdidade. Emergiram, assim, referências à história da educação de pessoas surdas, à imposição do oralismo, às formas de preconceito enfrentadas pela comunidade surda e à luta pelo reconhecimento da Libras e da cultura surda. Temas como as relações entre surdos e ouvintes, as tensões produzidas por uma tradição educacional marcada por perspectivas ouvintistas e as afirmações identitárias da comunidade surda apareceram nessas caixas-narrativas sensoriais, nas quais memória, política e experiência corporal se entrelaçaram.

Essas caixas-discursos, caixas-manifestos, são projeções das individualidades que as criaram e carregam sentidos coletivos. São artevivências de estudantes que se apropriaram da proposta de criar narrativas visuais sobre si e sobre a surdidade. Nesse processo, debateram suas próprias questões e produziram Arte Surda.

Figura 2. Caixa sensorial cujo exterior expressa dor e sofrimento, remetendo ao período de imposição do oralismo e de proibição da Libras como língua de instrução. Ao ser aberta, revela um interior marcado por elementos da natureza e por mãos representadas como borboletas, símbolo da liberdade de se comunicar e da valorização da língua de sinais.



Figura 3. Caixa sensorial que exibe elemento da cultura ouvintista inacessível à pessoa surda.



SINAIS VIVOS

O projeto Sinais vivos, realizado com estudantes da educação de jovens e adultos, teve como culminância a participação na exposição Setembro Azul em 2024, organizada pela equipe de professores do Núcleo de Artes do INES. A partir da obra da artista surda estadunidense Nancy Rourke, grande referência e ativista da comunidade surda, os grupos de estudantes entraram em contato com aspectos da biografia da artista e conversamos sobre seu engajamento na afirmação das identidades surdas através da arte. Observamos, em suas pinturas, possibilidades de expressão da língua de sinais nas artes visuais.

O segundo momento consistiu em experimentações utilizando o retroprojetor, ferramenta que nos possibilitou ampliar a imagem dos sinais realizados pelas/os estudantes, resultando em sombras projetadas sobre papel de grande formato. A proposta foi acolhida e realizada de maneira colaborativa pelos grupos de estudantes. A surpresa de realizar e observar os sinais ampliados em grande escala e a possibilidade de desenhá-los com agilidade conduziu o início do processo.

Figura 4. Sinais Vivos em três momentos do processo: o sinal de união em Libras, a ampliação e produção de pintura em grande formato.



O sinal de união surgiu como uma ideia a ser elevada e ampliada. Riscar este gesto para em seguida partir para o momento da utilização da cor, através da pintura, revela um proces-

so de escrita com os sinais pintados. A experiência de gravar os sinais através das silhuetas das mãos expõem desejos, significados e intenções. Trazem para a cena, nos encontros-aulas, poéticas impregnadas de surdidade, revelando as obras como textos, manifestos. E abarcam a noção de produção de discurso pessoal e coletivo que nos aponta a artevivência, transpondo para o campo das subjetividades surdas presentes nas produções em arte.

Quando nós, como educadores, permitimos que nossa pedagogia se transforme radicalmente ao reconhecer o multiculturalismo do mundo, podemos oferecer aos alunos a educação que eles desejam e merecem (Hooks, 2018, p. 33).

Afetar os espaços da escola intervindo com as produções dos projetos de arte das/dos estudantes é afirmar a vontade de partilhar a conversa com a comunidade escolar, produzir estranhamentos no cotidiano e ver brotar novos discursos e impressões. É também uma das ações que o grupo Artegestoação vem se dedicando: a apropriação dos espaços da escola por projetos que transbordam a produção das/dos discentes. As pinturas amplas feitas com as mãos sinalizantes montadas em longos tecidos e expostas na entrada do instituto nos dizem de uma língua que é corporalidade dinâmica. Nos liga ao que aponta a Pedagogia Surda (Vilhalva, 2004), a afirmação e legitimação da subjetividade de corpos surdos sinalizantes criando sentidos e conhecimentos em coletividade, mostrando a afirmação de uma cultura linguística e culturalmente visual.

Figura 5. Instalação Sinais Vivos no saguão de entrada do INES.



BORDAR A VIDA

O projeto “Bordar a vida” teve início com a realização de fotografias dos rostos das/os estudantes fazendo seus sinais e sua impressão em papel tamanho A4. O prazer em se verem retratadas/os nos leva a refletir sobre a importância da afirmação de suas identidades. Entendemos o acontecimento-aula como ‘feira’, lugar das trocas e partilhas, onde dispomos num ‘balaio’ temas, palavras, informações visuais que adensadas pela conversa em língua de sinais vão criando significados. Numa via de mão dupla os estudantes trazem ao ‘balaio’ suas vivências, dúvidas, questionamentos e demandas. Se olhar nas fotografias impressas fazendo seus nomes em sinais foi um momento sensível; observar a própria imagem, conhecer a imagem do outro, gravar o gesto de seus sinais, de suas identidades, e em seguida intervir. Cada estudante se dedicou ao processo de bordar a si mesma/o com linhas coloridas. Entre conversas e negociações, escolhendo cores e caminhos para inscrever em suas imagens, criaram seus retratos bordados, expressando envolvimento, cuidado e delicadeza.⁴

Figura 6. Projeto Bordar a vida em processo.



Figura 7. Retratos bordados



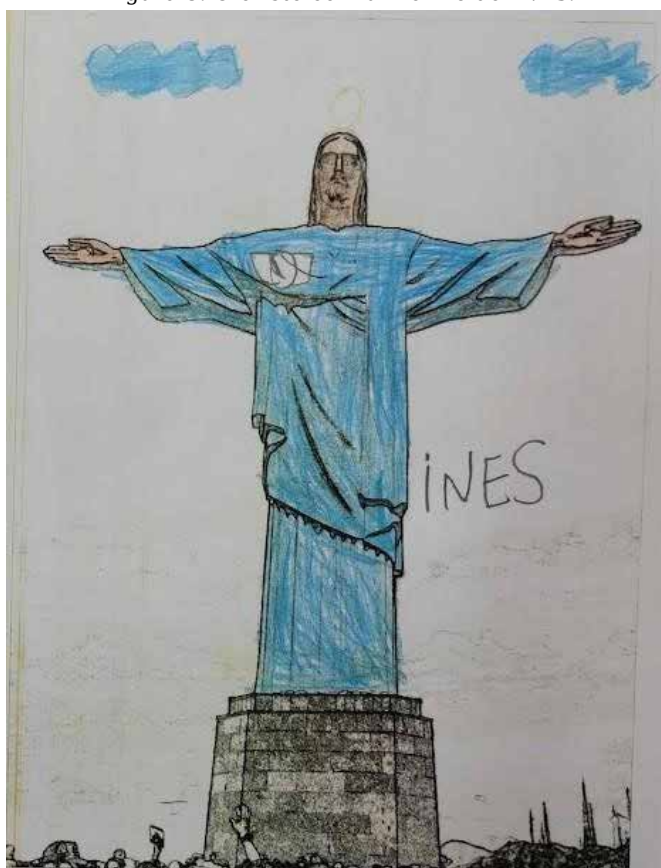
⁴ As fotografias dos alunos Andreia Araújo de Sales e Welton Salles Cecilio Pereira, do Colégio de Aplicação do INES, aqui apresentadas, estão autorizadas a serem veiculadas no presente texto, conforme termo de autorização de uso de imagem.

CRISTO SURDO

Pôr a mesa (Skliar, 2019, p. 40) da sala de aula para receber os grupos de estudantes envolve querer ofertar no 'balaio' uma isca que possa aguçar a curiosidade e sensibilidade. O gesto de arrumar a mesa vem no intuito de despertar a conversa inicial, acolher os temas e as inquietações que produzem narrativas, sentidos e conhecimentos de mundo. A cidade do Rio de Janeiro, nesse encontro-aula, é o ponto de partida. A turma de quinto ano chega agitada, observando e reconhecendo as diversas imagens de paisagens e lugares da cidade dispostas na mesa. A conversa gira em torno dos caminhos que fazem para chegar ao instituto, o que observam crianças e jovens em seus trajetos, como balizam suas direções.

A proposta é lançada: escolher as imagens e criar montagens, pintando, cortando, colando. Surge o Cristo com uniforme do INES. Um sorriso e a afirmação: o Cristo é surdo. A experiência da surdidade, de ser-surdo-no-mundo se projeta na imagem pelo olhar e a inscrição de uma criança e nos encanta por expressar o desejo, a brincadeira, a surpresa e trazer a tona um texto simbólico implícito.

Figura 8. O cristo com uniforme do INES.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (Freire, 1996. p.77).

Aprendemos com nossos estudantes, nos encontros-aula, entre trocas contínuas, atentos às inquietações e surpresas, entendendo que abrir-se ao risco para nós é ampliar a escuta, sensibilizar o olhar, ensurdecer as práticas, transbordar a escola e com-viver. Ramos que brotam na disponibilidade de encontrar sentido no encontro com o outro, com as diferenças, com corpos-discursos em mínimos ou expandidas narrativas em língua de sinais.

Apostamos numa educação sensível, na experiência estética como fortaleza, na arte e nas partilhas poéticas presentes nos corpos e mãos dos estudantes. Nesse gesto-ação pedagógico, convocamos estudantes a olhar para seu passado coletivo, a assumirem-se como narradores de sua própria história e celebrantes da cultura surda. Trata-se de um movimento que remete ao princípio expresso pelo símbolo adinkra Sankofa: aprender com o passado para construir o futuro (Nascimento; Gá, 2022). Ao rememorar as lutas da comunidade surda — articuladas às lutas feministas, raciais, de classe e a tantas outras necessárias — os estudantes são convidados a revisitar essas memórias, reelaborá-las e, a partir delas, abrir-se para novas formas de existência e ação coletiva. Nós, docentes, também. O enunciado Volte e Pegue significado na imagem do pássaro que olha para trás, para o passado para seguir ao futuro de Sankofa, inspirou os professores do Artegestoação e estudantes da educação de jovens e adultos na elaboração de imagem colaborativa para experimentar em serigrafia. O pássaro de Sankofa nesse caso possui mãos. Com o lema Educação de Jovens e Adultos Surdos - Aprender para Transformar.

A política da amizade constelada com palavras e sem palavras, como a manifestação extrema do estar (Skliar, 2014) é dispositivo para acender novos modos de pensar e fazer coletivos, entre nós.

Artegestoação segue esse caminho, de cultivar afetos compartilhando desejos e práticas para habitar uma língua que se espraia no espaço, investigando e se encantando com a Arte e a Cultura Surda pulsante nos encontros-aulas, buscando renunciar ao já consabido para viver e sonhar junto.

Figura 9. Imagem de Sankofa com mãos produzida em serigrafia para estampar camisetas e sacolas por estudantes e professores do Serviço de Educação de Jovens e adultos.



REFERÊNCIAS

- BOARETTO, Ricardo. Arte e Cultura Surda. **Revista Espaço**. n. 63, jul-dez de 2025. p. 258 a 259.
- 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 08 mar. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 08 mar. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/14191.htm. Acesso em 08 mar. 2026.
- CORREA DOS SANTOS, R. Cérebro Ocidente/Cérebro Brasil: **Arte-escrita-vida-pensamento-clínica** – Tratos contemporâneos. Rio de Janeiro: Circuito; Faperj, 2015.
- EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (Org.). **Escrevivência - a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIUNTA, Andrea. **Feminismo y Arte Lationamericano**: história de artistas que emanciparon el cuerpo. 2. ed. Buenos Aires: Sigilo XXI, 2021.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- LADD, Paddy. **Understanding Deaf Culture**: In Search of Deafhood. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LENZ, Rossana Godoy; RAMALLO, Francisco; RIBEIRO, Tiago. Investigações-vida em Educação: escutar, conversar e constelar. **Revista Teias** [online]. 2023, vol.24, n.esp, pp.303-313, 2023.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos. **Adinkra**: sabedoria em símbolos africanos. 2.ed. Rio de Janeiro: Cobogó: Ipeafro, 2022.
- NEVES, Gabriele Vieira. **Corpos surdos na arte De'VIA**: resistências políticas das imagens. 2021. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2021.
- RIBEIRO, Tiago. SOUZA, Rafael. SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: **Conversa como metodologia de pesquisa, por que não?** orgs. Tiago Ribeiro, Rafael de Souza, Carmen Sanchez Sampaio. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- RIBEIRO, Tiago. SILVA, Aline Gomes. VIGNOLI, Lucia. Sobre experiência, currículo e formação docente: tornar-se docente de jovens e adultos surdos no cotidiano de uma escola bilíngue. In: Rafael Marques Gonçalves; Allan Rodrigues; Tiago Ribeiro. (Org.). **Cotidianos e formação docente**: conversas, currículos e experiências com a escola. 1ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.
- SILVA, Sirlene Ribeiro Alves da; VIEIRA, Camila Nagem Marques; RODRIGUES, Maria Cláudia Oliveira. Artevivências: (re) inventando o currículo escolar a partir de mulheres negras. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 29, n. 66, p. 161-187, 2024.
- SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**/ Carlos Skliar; tradução Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- VIGNOLI, Lucia. Escuta Visual. In: **Dicionário de pesquisa narrativa**. Orgs. Reis, G. Oliveira, I B, Baroni, P. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022.
- VILHALVA, Shirley. **Pedagogia Surda**. Petrópolis: Arara Azul, 2004.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA (EF) SURDO E OS DESAFIOS PARA INSERÇÃO NO CAMPO PROFISSIONAL

The deaf Physical Education (PE) teacher and the challenges of entering the professional field



Rodrigo Ribeiro Nascimento¹



Neil Franco²

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, MG, Brasil; Capes; nascimento.ribeiro.rodrigo@gmail.com

² Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, MG, Brasil; neilfranco010@hotmail.com

RESUMO

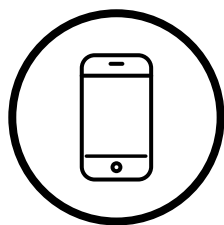
Este estudo teve como objetivo analisar relatos sobre as experiências profissionais de professores de Educação Física (EF) surdos – sujeitos que se constituíram docentes em meio a uma série de desafios. As teorias pós-críticas e pós-estruturalistas subsidiaram as análises. Metodologicamente, foi realizado cruzamento entre múltiplas fontes de dados. Com a participação de 2 professores, os dados empíricos foram construídos através de aplicação de formulário (*Google Forms*) e entrevista. As entrevistas foram baseadas no método de entrevista narrativa *on-line* síncrona. Dentre as primeiras experiências profissionais relatadas, compreendeu-se que ambos passaram por instituições de Educação Especializada e Regular, além de atuaram em projetos esportivos. Concluiu-se que esses professores resistiram às adversidades encontradas e exerceram a docência, indicando que é possível amparar o docente surdo em suas primeiras experiências profissionais na área da EF, caso exista interesse político.

Palavras-chave: Surdez; Formação docente; Educação Física; Professor surdo.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the professional experiences of deaf Physical Education (PE) teachers—subjects who became teachers amidst a series of challenges. Post-critical and post-structuralist theories supported the analyses. Methodologically, multiple data sources were cross-referenced. With the participation of two teachers, empirical data were gathered through a questionnaire (*Google Forms*) and interviews. The interviews were based on the synchronous online narrative interview method. Among the first professional experiences reported, it was understood that both had worked in Specialized and Regular Education institutions, in addition to working on sports projects. It was concluded that these teachers withstood the adversities they encountered and continued to teach, indicating that it is possible to support deaf teachers in their first professional experiences in PE, if there is political interest.

Keywords: Deafness; Teacher training; Physical Education; Deaf teacher.



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

<https://youtu.be/BrmO9-wKkpK?si=8GvbaTP7jpao6W7W>



Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que contextualiza histórias e trajetórias formativas e profissionais de professores de Educação Física (EF) surdos. No presente artigo, afunilamos o tema para abordar as experiências profissionais desses professores com a prática docente (formal e informal), incitando um debate sobre os desafios enfrentados por eles para inserção no âmbito profissional.

É fundamental promover o debate sobre tal temática. A atenção teórica e política conotada a esse assunto é restrita e as produções acadêmicas e os documentos oficiais que orientam as primeiras experiências profissionais desses docentes são escassos. Entretanto, tratam-se de sujeitos que, em alguns momentos de suas vidas, subverteram normas e padrões sociais e educacionais e, mesmo em meio a obstáculos e desafios, conseguiram exercer a docência. De tal modo, defendemos que (caso haja disposição política) é possível resguardar uma atuação profissional inicial e continuada de qualidade para professores surdos.

Neste texto, lançamos um olhar sociocultural para a surdez, tal como discute Carlos Skliar (1999, 2016). Compreendemos que as pessoas surdas são aquelas que experimentam o mundo visualmente e, independentemente de sons, significam sua existência através das experiências visuais, desvelando nuances sobre as múltiplas formas de existência humana.

Para consubstanciar esses apontamentos iniciais, destacamos que, advindos com os anos 2000, uma série de documentos oficiais são relevantes para a temática dos professores surdos, por exemplo: a Lei nº 10.436/2002 (ou Lei de Libras), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma expressão de linguagem específica e uma forma de comunicação das pessoas surdas no Brasil (Brasil, 2002); a Portaria nº 3.284/2003, que resguarda o intérprete de Libras nas Instituições de Ensino Superior (IES) (Brasil, 2003); o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras e torna obrigatório o ensino da língua em todos os cursos de formação de professores (Brasil, 2005); e a Lei nº 13.409, que dispõe sobre a reserva de vagas para as Pessoas com Deficiência (PCD) nas instituições federais de ensino (nos cursos técnicos e superiores) (Brasil, 2016).

A partir dessas e outras normativas, ocorreu um crescimento em relação ao ingresso de estudantes surdos no Ensino Superior. Em pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2006, foi apontado que, em 2003, o número de surdos em IES era de apenas 665. Já em 2004 o número subiu para 974 e, em 2005, chegou a 2.428. Em 2013, o Censo Educacional Superior desvelou que já eram 8.676 alunos surdos cursando uma graduação, dados apontados por Claudia Bisol *et al.* (2010), Noemi Ansay (2010) e Ana Santana (2016).

No entanto, investigações apontam que as IES não estão preparadas para receber estudantes surdos; tal situação reverbera tanto na inserção quanto na continuidade nos estudos, como desdobrado por Cláudia Leucas e Guilherme Oliveira (2013). Os principais entraves estão relacionados à comunicação, à ausência do intérprete e à imposição da língua portuguesa (Bisol *et al.*, 2010; Anasy, 2010; Santana, 2016).

Dois fatos circunstanciam tal problemática: o primeiro é a falta de disposição política para assumir a responsabilidade de se formar docentes de EF surdos; e o segundo é a pouca expressividade teórica identificada na literatura preocupada em discutir o tema e considerar soluções pedagógicas.

Sustentamos a afirmação do primeiro fato a partir de uma análise sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNFP) de 2019 e sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em EF (DCNEF) de 2018. Os documentos reconhecem a necessidade que sejam formados professores para atuarem com alunos com deficiência, no entanto, discussões sobre a formação de professores com deficiência ainda não são abordadas (Brasil, 2018, 2019).

Entendemos que as DCNFP/2019 e as DCNEF/2018 ao desconsiderarem a existência de professores surdos e, ao mesmo tempo, debater sobre a formação de professores para atuarem com alunos surdos, considera-os, exclusivamente, em uma posição de discentes, longe da ascensão de professores. Tal constatação desvela contradições entre essas Diretrizes e outros documentos oficiais que reconhecem e fomentam a existência dos surdos nos cursos de formação de professores.

Em relação à graduação em EF, outras problemáticas são acrescidas à situação vivenciada pelos surdos no Ensino Superior. Historicamente, em acordo com José Chicon (2008), a formação em EF compreende o corpo como uma máquina e uma entidade puramente biológica, dissociada da natureza e da cultura. Por herança da modernidade, trata-se de uma área arraigada de pressupostos do rendimento físico. Nesse raciocínio, o corpo surdo é visto como uma máquina incompleta, quebrada e falha.

Além da falta de disposição política para se formar o docente surdo, um segundo fator constituinte dos problemas que encara a pessoa surda no Ensino Superior, na graduação em EF e na atuação profissional com a docência na área, é o pouco respaldo teórico sobre a temática na literatura. Dado que constatamos por meio de uma revisão bibliográfica.

Vinícius Fin, Eduardo Carmona e Janice Mazo (2015) corroboram com tal apontamento.

Os autores realizaram investigação bibliográfica sobre surdez e EF em diversas bases de dados da área (periódicos, anais de congressos e bancos de teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação de universidades brasileiras), entretanto, não destacam produções relacionadas à formação de professores de EF surdos. Neste trajeto, Hugo Krug *et al.* (2018) reforçam que publicações sobre surdez e EF ainda são incipientes, sobretudo no campo da formação docente.

Partindo dessas premissas, este estudo tem como **objetivo geral** problematizar experiências profissionais de professores de EF surdos, lançando um olhar sobre suas práticas docentes no contexto formal e informal, evidenciando os desafios enfrentados por eles na inserção no âmbito profissional.

Desse modo, evidenciamos a seguinte **questão de pesquisa**: Quais desafios podem ser evidenciados em relação à prática profissional de docentes de EF surdos, em contexto formal e informal de ensino?

Ademais dessa parte introdutória, o texto se estrutura em mais 4 partes: uma especificando o trajeto metodológico; outra, as análises e discussões; seguida das considerações finais e, por fim, as referências do estudo.

TRAJETO METODOLÓGICO

Esta investigação tem abordagem metodológica qualitativa. Trata-se de uma pesquisa aberta à imprevisibilidade, inexatidão e subjetividade, bem como à manifestação de uma multiplicidade de significados que são distantes de qualquer compreensão objetiva sobre a vida social. Desvelando que o conhecimento não precede a pesquisa, ambos são constituídos entre a equipe pesquisadora, os sujeitos que produzem seus significados e os eventos que emergem no processo investigativo, importando haver constante movimento dialógico e de ressignificação (González Rey, 2010).

Para encontrar os sujeitos da pesquisa contamos com informantes-chave e formamos uma cadeia de referência para identificar professores de EF surdos, processo que Juliana Vinuto (2014) conceitua como “bola de neve”. De tal forma, foi possível identificar 9 sujeitos elegíveis ao estudo e conseguimos entrar em contato com 8 deles.

Paralelamente à identificação dos professores, submetemos o projeto de pesquisa ao comitê de ética³. Após parecer de autorização do comitê, em meados de 2021, organizamos as etapas metodológicas de interação com os professores, através de um formulário *online* e entrevista.

1 Primeira etapa de interação com os sujeitos

Antes de estabelecermos contato com os professores, um formulário por meio do *Google Forms* foi elaborado, com a intenção de acessar dados factuais sobre eles – anexado ao formulário destacamos o TCLE e sua respectiva tradução em Libras.

O formulário contou com 7 partes temáticas e 47 perguntas, havendo questões abertas e fechadas. Não era obrigatório responder nenhuma das questões, podendo deixar campos sem resposta, sem que fosse prejudicada a participação do sujeito na etapa. Solicitamos a revisão do questionário a duas intérpretes de Libras com intuito de certificarmos que estabeleceríamos uma ponte de comunicação viável.

A primeira parte do documento é referente à Apresentação da Pesquisa e Registro de Anuência dos participantes por via do TCLE. A segunda se destinava à Identificação Pessoal.

³ O projeto aprovado está cadastrado na Plataforma Brasil/Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob protocolo CAAE: 46586821.6.0000.5147, no ano de 2021.

A Formação Escolar e Acadêmica foi o foco da terceira parte. Na quarta parte, o interesse foi compreender se eram formados em outro curso superior além da EF. Na quinta, indagou-se sobre a formação em âmbito de pós-graduação. Na sexta parte e última parte, enfocou-se a atuação profissional na área da EF.

Com sujeitos elegíveis à pesquisa identificados e o formulário pronto, nosso passo seguinte foi contatá-los. Para isso, entendemos que seria necessário a construção de um recurso que estivesse afinado à linguagem estabelecida e aprovada pelas pessoas surdas (aquela que perpassa as experiências do corpo e do movimento). Ou melhor dizendo, precisávamos falar a língua desses sujeitos, a língua de sinais. Com o auxílio de intérprete de Libras, construímos um vídeo convite⁴ - um vídeo curto, com duração de 1:05 minutos. No vídeo, convidamos os professores para participarem da investigação. Associado ao vídeo, um texto breve e com linguagem coloquial também foi enviado.

O formulário, juntamente ao vídeo e texto convite, foram enviados a 8 professores através de número de *Whatsapp*, *Facebook* ou *Instagram*. Três não responderam ao convite (um deles não visualizou a mensagem). Dois responderam, mas não manifestaram interesse em participar da pesquisa - um disse ter pouco tempo e o outro problematizou a extensão do formulário e as questões de cunho pessoal que teria que responder. Um conversou brevemente conosco sobre sua atuação profissional com a EF via *Whatsapp*, mas não se interessou em responder o formulário ou conceder entrevista.

Temos como hipótese que a realização desta investigação por via de uma equipe pesquisadora ouvinte pode ter sido uma das razões pela qual a grande maioria dos sujeitos identificados não se interessou em participar. Destacamos, porém, que nenhum deles relatou tal desconforto. No entanto, essa é uma questão que aparece na fala de um dos professores que entrevistamos nesta pesquisa. Segundo ele: quando entrou na Associação dos Surdos da sua cidade, os surdos “puros” (aqueles que se comunicam apenas em Libras) demonstravam alguma resistência a ele, visto que ele é oralizado (Goulart, 2022).

Dois sujeitos responderam o formulário e manifestaram interesse em participar da entrevista, sendo descritos no quadro adiante.

Quadro 1. Caracterização dos professores

Identificação ⁵	Eduardo dos Reis	Andy Goulart
Idade	49	36
Identidade de gênero	Masculino	Masculino
Identidade sexual	Heterossexual	Heterossexual
Cor/Raça	Branca	Branca
Estado civil	Casado	Solteiro
Classe social	Classe média	Classe média
Nível de escolaridade	Doutorando	Especialista
Onde reside	Uberlândia/MG	Curitiba/PR
Região	Sudeste	Sul
Forma de comunicação	As duas línguas	As duas línguas
Origem da surdez	Doença ou acidente	Genética
Quando ficou surdo	Entre 1 e 4 anos	Desde o nascimento
Outros surdos na família	A esposa	01 tio

Fonte: Autores, 2022.

⁴ Link do Vídeo Convite para participação na pesquisa: <https://youtu.be/j4XozAuQmpM>.

⁵ Foram dados nomes fictícios aos sujeitos participantes da pesquisa, um deles escolheu um nome com o qual se identifica e o outro deixou tal escolha a critério da equipe pesquisadora.

Diante do quadro, compreendemos que se tratam de dois professores que galgaram alto nível educacional (pós-graduação), além de se identificarem como pessoas do gênero masculino, heterossexuais, de etnia branca, classe média, que vivem nas regiões sudeste e sul do país e que possuem afinidade com ambas as línguas (Libras e o português oralizado).

2 Segunda etapa de interação com os sujeitos

Por meio das entrevistas estabelecemos diálogos e reflexões com os professores, os quais narraram suas histórias educacionais e formativas, experiências profissionais e outras questões sobre a relação entre a família e a surdez. Com o material discursivo em mãos, iniciamos as análises (com inspiração dos estudos pós-estruturalistas).

Elegemos a entrevista como instrumento metodológico visto que, de acordo com González Rey (2010), no processo investigativo é de suma importância haver a comunicação e o diálogo, em especial por meio de “conversações”.

Os dois sujeitos que responderam ao formulário também manifestaram interesse em participar da etapa de entrevista. Após analisarmos as respostas dos professores no formulário, o que fizemos foi entrar em contato com eles por via do *whatsapp* para combinar um dia e horário que melhor os atendia para serem entrevistados. Primeiramente, entrevistamos Eduardo dos Reis, no dia 20 de dezembro de 2021, e, subsequentemente, no dia 04 de janeiro de 2022, Andy Goulart.

As entrevistas ocorreram de forma *on-line*, por meio da plataforma *Google Meet*. O método que utilizamos é denominado por Jeane Félix (2014) como “entrevistas narrativas *on-line* síncronas” e consiste em um diálogo entre pesquisador e sujeito virtualmente e em tempo real, podendo ser feito em salas de bate-papo ou por meio de ferramentas de comunicação instantâneas. Também tivemos como inspiração a pesquisa de Bisol *et al.* (2010), na qual as autoras entrevistaram estudantes surdos no ensino superior e contaram com o suporte de intérprete de Libras e instrumentos de gravação.

As duas entrevistas foram realizadas na presença do pesquisador e do orientador, de uma intérprete de Libras e do sujeito de pesquisa a ser entrevistado (individualmente). Os envolvidos conversaram em tempo real, através do *Google Meet*. Elegemos tal plataforma em razão de haver fácil acesso e a possibilidade de gravar as entrevistas.

Os sujeitos escolheram responder em Libras ou oralizando. Para Eduardo dos Reis, que escolheu responder em Libras, a intérprete fez as traduções simultaneamente. Para Andy Goulart, que escolheu se manifestar predominantemente de forma oral, a intérprete fez algumas interferências pontuais para explicar dúvidas e dar informações. As entrevistas foram registradas através da ferramenta de gravação do *Google Meet*, do gravador de áudio do *Whatsapp* e do aplicativo *oCam* - disponibilizado gratuitamente na internet.

As entrevistas duraram entre 50 e 60 minutos e tiveram um roteiro pré-definido e 3 blocos temáticos de questões. No primeiro bloco, o foco foi na relação dos participantes com a surdez, a origem de sua surdez, a vida da família com a surdez, a relação que possuem com a comunidade surda e a trajetória escolar que tiveram durante a Educação Básica. No segundo, a graduação em EF foi o eixo norteador, além de outros cursos formativos que porventura realizaram, seja de graduação ou pós-graduação.

Por fim, o terceiro bloco foi quanto à trajetória profissional dos sujeitos na docência em EF, definindo o foco analítico deste artigo, em que abordaremos suas experiências profissionais (formal e informalmente) e os desafios enfrentados por eles nesse processo.

O PROFESSOR DE EF SURDO E SUA INSERÇÃO NO CAMPO PROFISSIONAL

Focando na atuação profissional de Reis e Goulart na área da EF, antecipamos que eles possuem poucas experiências com a área da EF na educação formal. Isso porque: para Goulart, a EF não formal se constituiu como espaço de atuação profissional; e Reis atua na Educação Superior formal direcionado aos aspectos que envolvem a surdez, com o ensino de Libras.

Assim, para debater sobre a atuação profissional desses professores com a docência em EF, discorreremos sobre as experiências profissionais vividas por eles durante e após o curso de graduação em EF. Sendo assim, dois eixos de discussão compõem esta seção: no primeiro, debateremos as experiências pedagógicas vividas pelos professores durante o curso de graduação, mais especificamente no período de estágio, na Educação regular e com a Educação Especializada; e, em seguida, abordaremos as experiências profissionais vividas pelos professores com a área esportiva (durante ou após a graduação em EF).

1 Experiências pedagógicas na educação formal

Reis conta que a sua experiência mais próxima da prática pedagógica com a EF na educação formal foi no período de estágio, com crianças ouvintes (Educação Regular) e com crianças surdas (Educação Especializada), em escolas localizadas em Uberlândia/MG. Goulart realizou estágio em um Colégio Militar de Curitiba/PR com (Educação Regular) e em uma APAE da mesma cidade (Educação Especializada). Vivências relatadas a seguir:

Eu fui para uma escola fazer o estágio, primeiro em uma escola de alunos ouvintes, tinha um professor junto comigo lá. Eram crianças de 8, 9 e 10 anos. Quando eu as vi, eu pensei assim: “gente, que bagunça!” Eu ficava preocupado, pedindo para as crianças olharem para mim e o professor ficava olhando. Quando ele falava, as crianças todas já se enfileiravam, eu pensei: “gente, o professor lá fora falando e as crianças conseguiram se enfileirar e comigo as crianças numa teimosia”, eu não conseguia organizar as crianças (Reis, 2021).

Lá tinha esgrima, e toda uma programação que você tem que seguir. O professor não deixa você dar aula, você tem que seguir aquele roteiro. As crianças perguntavam se o meu aparelho (se refere ao aparelho auditivo) era chiclete. Eu conversava com eles, explicava a situação, às vezes, eu falava errado, daí eles riam de mim, mas eu relevava porque são crianças, crianças inocentes, tem que ter a paciência de explicar (Goulart, 2022).

A exposição de Reis nos leva a interpretar que ele não se viu atuando profissionalmente naquele lugar, não houve identificação profissional. Isso pode ter ocorrido porque o professor já havia outro campo de atuação profissional consistente, a Libras. Possivelmente, ele não se sentiu motivado a sair de um campo seguro e ir para outro campo, com o qual não teve uma primeira experiência positiva.

Devemos considerar outra situação relevante, visto que os professores surdos apontam uma série de entraves em relação à formação no Ensino Superior, relacionados à falta de preparo institucional. A vivência de Reis no estágio não foi acompanhada com a devida atenção que um aluno surdo deve ter. O professor não relatou a presença de nenhum programa ou iniciativa institucional que tivesse o objetivo de dar suporte a ele nessa fase.

Segundo Dijnane Iza e Samuel de Souza Neto (2015), a experiência do estágio pode acarretar frustrações ao estudante em formação, levando muitos a desistirem de atuarem profissionalmente na área em que estão prestes a se formar. Para o docente surdo, os desafios são ampliados, pois ele não compartilha do mesmo universo comunicacional dos seus alunos (geralmente ouvintes). Como trazido no relato de Reis, ele sentia dificuldade para se comunicar e organizar os alunos. Tal barreira, somada à falta de amparo da IES, pode ter contribuído

para o afastamento desse professor da docência.

No que se refere a Goulart, compreendemos que sua experiência no Colégio Militar foi diferente da vivência de Reis em uma escola pública. Primeiramente, em relação à organização das aulas, Goulart apenas acompanhava as aulas do professor supervisor; segundo, pela diversidade de conteúdos que eram trabalhados naquela escola, como a esgrima, por exemplo.

A educação dos Colégios Militares brasileiros pode ter um campo de experiências pedagógicas mais vasto, visto que são escolas privadas e mantidas por verbas públicas. No entanto, essas escolas não podem ser acessadas por quaisquer crianças e jovens, apenas por filhos de militares ou por crianças que demonstram ter aptidão nas provas de seleção, a exemplo do Colégio Militar de Juiz de Fora (Brasil, 2023).

Ressaltamos que indícios no relato de Reis apontam que a escola em que ele cumpriu estágio também adotava alguns métodos militares, onde se lê: “Quando ele falava, as crianças todas já se enfileiravam”. Graças à herança militarista que carrega a EF, muitos professores e práticas pedagógicas ainda são baseadas em tal modelo contemporaneamente. Entretanto, como discute Chicon (2008), a EF militarizada desconsidera as subjetividades discentes, tentando homogeneizá-las, além de ser responsável por reforçar gestos preconceituosos e excludentes em relação aos alunos com deficiência.

Em relação às indagações das crianças sobre o aparelho auditivo de Goulart e a estranheza delas em relação ao jeito do professor de falar, esses fatos expostos revelam que ter um professor surdo foi algo inusitado para esses alunos, um professor que é diferente dos demais, é diferente da identidade docente hegemonicamente aceita e aprovada pela sociedade.

Segundo Silva T. (2000), identidade e diferença são conceitos intimamente relacionados, que dependem um do outro para existirem. De tal modo, nossa identidade é aquilo que somos, a forma como nós nos definimos, e as diferenças são as características destoantes da nossa noção de identidade. Acreditamos que os alunos, por se reconhecerem, hegemonicamente, como ouvintes e por lidarem corriqueiramente com outros professores ouvintes, sentiram um certo estranhamento ao se depararem com uma identidade diferente da norma (um professor surdo).

Assim, em acordo com Guacira Louro (2003), acreditamos que Goulart tenha despertado um estranhamento para aqueles alunos, por essa razão, como estranho, ele ficou à margem de relações de poder (e discursivas) que se manifestaram em tal experiência. Ele era visto como um sujeito “excêntrico”, que, de acordo com a autora, é aquele que está distante do centro, da identidade central.

Por ser assim, não há indícios de que o professor tenha tido a oportunidade de contribuir para que aquelas crianças passassem a compreender e a respeitar as particularidades de um sujeito surdo. Duas razões parecem indicar essa proposição. Primeiro, ele não estava inserido em um contexto pedagógico como o que é proposto por Silva (2020), que oportunize os educandos reconhecerem e refletirem sobre as noções de identidade e diferença. Segundo, Goulart não era o professor regente e estava à margem de relações de poder, ou seja, o professor ouvinte é a figura “central” de autoridade.

Diante dos debates trazidos sobre as vivências dos professores com a Educação Regular, compreendemos que é importante haver políticas educacionais de suporte e apoio ao professor em período de formação (nos estágios) e ao recém-formado, auxiliando-o em suas primeiras experiências. Sobretudo, para os professores surdos, sujeitos que já passam por uma série de adversidades na graduação, as quais se ampliam quando tentam atuar profissionalmente (Iza; Souza Neto, 2015).

É importante ressaltar também a dificuldade de se trabalhar nas escolas públicas brasileiras (tal como trazido no relato de Reis). Como discutido por Guiliana Viggiano (2019),

nessas escolas existem muitos alunos – que são advindos de realidades sociais distintas – para apenas um professor, que, muitas vezes, é mal remunerado e precisa desempenhar jornadas de trabalho exaustivas para complementar a sua renda.

Muitos desafios existem e circunstanciam a prática docente com a Educação Regular. De forma semelhante, a Educação Especializada também apresenta alguns impasses e contradições na experiência pedagógica prática.

Sendo assim, inicialmente dialogaremos sobre a experiência de Reis, em uma escola especializada para crianças surdas, e, na sequência, enfocaremos as experiências de Goulart, em uma APAE. Reis relata que:

Na escola para surdos eu pensei que eu conseguiria me adaptar, por ser um ambiente mais de surdos, mas foi a mesma coisa, na verdade foi até pior. Foi pior porque as crianças tinham 7 ou 8 anos (mais ou menos), eu tentava os chamar, mas como chamar as crianças surdas? Não podia oralizar! Eu precisava ir em cada um, olhar para cada criança surda e pedir para que elas olhassem para mim, ah eu não consegui ensinar não! (Reis, 2021).

A partir da fala de Reis, compreendemos que, mesmo que ele possa ter se visto e se projetado naquelas crianças (por ser surdo), ele encarou um grande desafio na escola para surdos. A educação que ele teve em sua vida (instruída ao desenvolvimento da oralidade e da Libras) era diferente da educação que aquele contexto propunha (apenas em Libras). Esse dado reforça o caráter fluido e subjetivo das identidades surdas (nenhum surdo é igual ao outro).

O maior desafio exposto por Reis foi em relação à comunicação (assim como na Educação Regular). Ao tentar projetar profissionalmente as experiências educacionais que ele teve ao longo de sua vida em uma escola de Educação Especializada, que enfocava o desenvolvimento da Libras e solicitava que o professor se comunicasse apenas em tal língua, foi gerada uma certa frustração no professor. Assim, tratava-se de um lugar que exigia uma prática pedagógica diferente.

Já Goulart, vivenciou experiência com a Educação Especializada em uma APAE da sua região, com crianças com múltiplas deficiências.

Eu já tive a experiência de fazer estágio em uma escola especial da APAE. Ali é tenso, porque não tem comunicação verbal, você precisa se comunicar apenas com o olhar, até você aprender isso demanda um tempo. Tinha aluno que se deitava no chão, ele queria se comunicar comigo e não conseguia, eu perguntava a ele o que ele queria falar, pedia para mostra ou indicar alguma coisa, eu batia palmas e, ainda assim, ele não falava (Goulart, 2022).

Assim como a experiência de Reis com a Educação Especializada, Goulart expõe que para atuar na APAE era necessário desenvolver uma comunicação através do olhar (que não fosse apenas gestual ou verbal), mesmo que o seu trabalho não fosse apenas com crianças surdas. Indica-se que o olhar é um recurso pedagógico de fundamental importância para o professor, sobretudo para a atuação profissional com as deficiências.

A comunicação com o olhar é uma qualidade potentemente desenvolvida por pessoas surdas. Skliar (1999, 2016) considera que os surdos são sujeitos que conotam ao olhar e as imagens são de fundamental relevância, sendo a experiência visual seu principal veículo para estar na sociedade como seres produtores de cultura. Assim, por meio do olhar, das imagens e do instinto visual, é possível produzir cultura, comunicar com pares, edificar e ampliar línguas e linguagens.

Os relatos de Reis e Goulart nos levam a refletir que os estágios curriculares deveriam

ser um pilar básico para a formação dos graduandos em EF, visto que são as primeiras experiências profissionais desses sujeitos com a prática docente na área. Entretanto, para ambos professores, as vivências no período de estágio contribuíram (principalmente) para que eles entendessem que a educação formal não era um local em que gostariam de atuar.

Muitos fatores influenciam a desvalorização da educação formal enquanto um campo de atuação profissional para os professores surdos, por exemplo, a disposição (ou a indisposição) política, a falta de documentos oficiais sobre a formação de professores de EF surdos e as barreiras que esses sujeitos encontram em suas primeiras experiências profissionais. A somatória desses fatores auxilia para que a formação e a atuação profissional desse professor seja frágil. São geradas frustrações que os fazem desistir do caminho da docência.

Por certo, a formação docente de Reis e de Goulart não contemplava os elementos necessários para uma atuação profissional na área, sobretudo por se tratar da preparação de docentes surdos. Além disso, devemos ressaltar que tanto a prática profissional em uma escola de Educação Regular quanto a atuação em uma escola de Educação Especializada apresentam lacunas e desafios.

No item a seguir discutiremos sobre as experiências profissionais com a área esportiva vividas pelos professores durante e após a graduação em EF.

2 Experiências pedagógicas na educação informal

Em relação às experiências profissionais dos professores após a graduação em EF, ambos atuaram com projetos de treinamento esportivo na Associação dos Surdos de suas cidades. Reis também trabalhou em um clube da região.

Goulart é um professor que teve grande destaque em sua atuação com o esporte. Durante sua trajetória ocupou o cargo de Diretor do Esporte (por praticamente 10 anos) na Confederação Esportiva de Surdos do seu estado, foi Conselheiro Fiscal e Técnico da Seleção Brasileira de Futsal Feminino. Já Reis, após terminar a graduação em EF, foi trabalhar como treinador de futsal em um clube. Desenvolveu voluntariamente um projeto de treinamento de futsal na Associação dos Surdos de Uberlândia-MG.

A afinidade com os esportes é uma motivação que faz com que muitos estudantes da Educação Básica optem por cursar a graduação em EF. Tal lógica também se manifesta no universo dos surdos, como discutido por Leucas e Oliveira (2013) e Krug *et al.* (2018), o que também foi constatado nas experiências de Goulart e Reis.

A EF recorrentemente é tratada como sinônimo de esporte, quando, na verdade, o esporte é um conteúdo da área, dentre outros conteúdos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para EF de 1997, tal lógica se reforça graças à herança de um discurso militarista e médico-higienista, fortemente aprovado no Brasil dos anos de 1950.

Contudo, de acordo com Chicon (2008), esse olhar “esportivizador” da área é muito problemático, sobretudo para os alunos com deficiência e com outros tipos de necessidades educacionais especiais. De acordo com o autor, os alunos com deficiência foram considerados como improdutivos, sendo deixados à margem das práticas corporais e do desenvolvimento da cultura corporal por muito tempo, graças à noção de que o corpo humano deveria ser perfeitamente treinado e render sucesso no âmbito esportivo.

Ainda assim, devemos reforçar a relevância dos esportes na trajetória pessoal e profissional dos 2 professores, sobretudo de Goulart, que foi atleta de handebol e construiu uma progressão profissional como professor e treinador esportivo. O esporte rendeu a ele projeção profissional e condições de se sustentar após terminar a faculdade – juntamente com outro emprego em uma multinacional. Pelo viés do esporte, o professor obteve muitas conquistas, por exemplo, cargos profissionais de destaque em âmbito nacional. Assim como

realizou diversos projetos e sonhos: viajar para outros países e liderar equipes esportivas com destaque internacional.

Reis não seguiu o mesmo caminho que Goulart. Apesar de também ter se envolvido com os esportes e com o treinamento esportivo, esse não foi o fio condutor de suas experiências profissionais após a graduação em EF. Reis optou por trilhar uma segunda graduação e se dedicou com veemência à docência e ao ensino da Libras.

Mesmo tendo vivido experiências positivas com os esportes, Goulart ressalta que não atuaria com a educação escolar, visto ser um setor mal remunerado, optando por exercer a função de *Personal Trainer* (treinador particular em academias e clubes).

O entendimento do professor sobre a educação escolar não é incoerente. De acordo com Viggiano (2019), sobre o descaso com a educação escolar no Brasil, evidencia-se três aspectos principais, segundo dados disponibilizados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, quais sejam: as desigualdades sociais, a desvalorização do professor (o que influi na má remuneração desse profissional) e a atmosfera negativa do ambiente escolar.

Magda Pozzobon, Fénita Mahendra e Angela Marin (2017) destacam algumas classificações tidas como responsáveis pelo fracasso escolar brasileiro, em que múltiplos fatores estão envolvidos no tema, por exemplo, a influência familiar, da sociedade e do cenário político.

Juntamente à desvalorização da educação brasileira, é relevante debater sobre a fragmentação da carreira docente de EF. Muitas críticas vigoram na literatura em relação as DCNEF/2018, uma vez que o documento respalda tal separação (Cruz *et al.*, 2019). Sobre esse tema, Silva T. (2000) resgata a crítica pós-estruturalista feita por Derrida em relação à noção de estruturas sociais baseadas em binarismos. Essas divisões são aparatos linguísticos que tentam organizar estruturalmente as coisas do mundo. No entretanto, um dos polos da dicotomia sempre será privilegiado e outro renegado, por exemplo, entre ouvinte ou surdo, na noção estrutural da linguagem, o polo ouvinte é socialmente privilegiado.

Esse mesmo raciocínio é válido para refletirmos sobre a situação da formação em EF, visto que, trata-se de uma área que não pode ser separada entre ciências biológicas (ou da saúde) e humanas (sociais / pedagógicas). A EF é uma área que se respalda teoricamente nesses dois campos do conhecimento – além de outros mais – e que se constitui a partir de ambos os saberes.

Diante desses desafios evidenciados, advindos da educação básica à graduação em EF, é inegável que o estudante surdo que acessa tal etapa ainda é um sujeito que possui certo “privilegio social, econômico e educacional” em relação a grande maioria. Destacamos tal dado a partir de uma fala de Goulart, que manifestou pesar e tristeza sobre a situação de muitos surdos que nunca tiveram contato com uma educação de qualidade e imbricada no desenvolvimento da comunicação, seja a Libras ou a oralização. De acordo com o professor, esses sujeitos são impedidos de desenvolverem uma língua ou algum meio de comunicação, passando pela sociedade sem poderem manifestar os seus significados, produzirem cultura e dizerem as coisas que sentem.

Tal como expõe Silva (1997), o predomínio da linguagem oral é um constructo histórico, social e cultural. Atualmente, a língua de sinais também tem ganhado destaque e força política e social, sobretudo no âmbito das comunidades que compartilham a cultura surda.

Nesse ínterim, Reis e Goulart são sujeitos que subvertem o binarismo entre Libras e português oralizado, visto que se tratam de professores que se encontram “entre” discursos que são distintos. E, a partir desse compartilhamento de experiências constituem as suas próprias identidades, histórias e trajetórias.

Diante das discussões empreendidas, é importante discutir sobre a melhoria da educação brasileira, da Educação Básica ao Ensino Superior. As políticas educacionais de incentivo à educação inclusiva precisam lançar olhar atento às crianças e jovens (sobretudo os mais

vulneráveis economicamente, oportunizando-os a desenvolverem sua comunicação e construir seus sonhos e objetivos futuros). Já o Ensino Superior tem como responsabilidade apoiar os jovens a se desenvolverem profissionalmente, oferecendo recursos necessários para tal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em caminhos conclusivos, evidenciamos o questionamento que sustentou esta investigação: Quais desafios podem ser evidenciados em relação à prática profissional de docentes de EF surdos, em contexto formal e informal de ensino?

Em busca de reflexões quanto à questão, consideramos que quatro situações são substanciais no que aflige à formação do docente de EF surdo, quais sejam: indisponibilidade legislativa para apoiar meios de inclusão e continuidade nos estudos em nível superior de discentes surdos; pouco material bibliográfico (pesquisas, livros, artigos etc.) preocupados em discutir questões referentes aos surdos no Ensino Superior e na prática profissional docente em EF; necessidade de reestruturar a sociedade e a educação brasileira para abranger diferenças indetentárias, compreendendo a necessidade de se propor novos métodos pedagógicos e investimento na área da Tecnologia Assistiva, desfazendo barreiras físicas, atitudinais e culturais; e, principalmente, é necessário sanar questões e problemas que estruturalmente afetam a educação brasileira e impactam diretamente o universo dos surdos e dos ouvintes.

Há pouca disposição política (legislativa) e investigativa para se resolver os problemas educacionais brasileiros relacionados ao graduando e ao professor surdo de EF. Assoma-se a isso que pesquisas já produzidas e legislações em vigor, muitas vezes existem apenas na teoria, não conseguem ser validadas no cotidiano educacional, visto que uma série de obstáculos estruturais obstruem o valor prático desses estudos e documentos.

Ainda assim, devemos nos ater que a formação docente de Reis e de Goulart não contemplava os elementos necessários para uma atuação profissional na área, sobretudo por se tratar da preparação de docentes surdos. Porém, importa ressaltar que a maioria das dificuldades atravessadas pelos professores nas escolas em que atuaram são dificuldades de vivência real da prática docente, independentemente de ser surdo ou ouvinte.

Dessa forma, a contextualização sobre as histórias e trajetórias profissionais de Reis e Goulart com a docência em EF nos revela que para a proposição de rumos educacionais e profissionais que sejam inclusivos e que acolham o docente surdo em tal contexto, é preciso, antes, investir na correção das defasagens estruturais existentes na educação brasileira.

Não há como falar em uma educação que seja efetivamente inclusiva até que problemáticas forjadas nas bases do nosso país sejam corrigidas, por exemplo: desigualdade social extrema; famílias em condição de miséria; analfabetismo; baixa remuneração da classe docente e carga-horária exaustiva. Não há educação inclusiva enquanto a educação básica e superior (de forma geral) ainda não é prioridade.

REFERÊNCIAS

ANSAY, N. N. A inclusão de alunos surdos no ensino superior. **Revista InCantare**, Curitiba, v. 1, n.1, p. 120-136, 2010. Disponível em: [http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/174/175] Acesso em: 11 out. 2025.

BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/cp/a/PWzSW9ZCtGWQFRztD85gQFN/?format=pdf&lang=pt] Acesso em: 11 out. 2025.

BRASIL. **Conheça o CMJF**. CMJF. 4 abr. 2023c. Disponível em: https://cmjf.eb.mil.br/conheca-cmjf.php. Acesso em: 11 out. 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. **D.O.U.**, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. **D. O. U.**, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **D. O. U.**, Brasília, DF, 28 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997. 114p.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: Conselho Nacional de Educação. **D. O. U.**, Brasília, DF, 20 dez. 2019.

BRASIL. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **D. O. U.**, Brasília, DF, 11 nov. 2003.

BRASIL. Resolução CNE nº 06, de 18 de dezembro de 2018. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física e dá outras providências. **D. O. U.**, Brasília, DF, 19 dez. 2018.

CHICON, J. F. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 13-38, jan./abr. 2008. Disponível em: [<https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/3760/2123>] Acesso em: 11 out. 2025.

CRUZ, M. M. S. et al. Formação profissional em educação física: história, avanços, limites e desafios. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 227-235, jan./jun. 2019. Disponível em: [<https://erevista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/20408/pdf>] Acesso em: 11 out. 2025.

FÉLIX, J. Entrevistas *on-line* ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais na educação e na saúde. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 23-48.

FIN, V.; CARMONA, E. K.; MAZO, J. Z. A produção de conhecimento acerca da pessoa surda na área da Educação Física. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 3, p. 1-7, jul./set. 2015.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividades**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, p. 1-27, 2010.

KRUG, H. N. et al. Ser futuro professor surdo-mudo de Educação Física: escolha, compreensões e perspectivas. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 14, n. 1, p. 01-19, 2018. Disponível em: [<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/49405/25288>] Acesso em: 11 out. 2025.

LEUCAS, C. B.; OLIVEIRA, G. L. As experiências de um aluno surdo no curso de graduação em educação física da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. In: XVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E V CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, n.18, 2013, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UnB, 2013. p. 1-11.

LOURO, G. L. Currículo gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 41-52.

POZZOBON, M.; MAHENDRA, F.; MARIN, A. H. Renomeando o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 387-396, set./dez. 2017. Disponível em: [<https://www.scielo.br/j/pee/a/vCKgzC7TyrCzNyhyKVvZkrf/?format=pdf&lang=pt>] Acesso em: 11 out. 2025.

SANTANA, A. P. A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Tamworth, v. 16, n. s1, p. 85-88, 2016. Disponível em: [<https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12128>] Acesso em: 11 out. 2025.

SILVA, T. T. A política e a epistemologia do corpo normalizado. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, v.8, n.3, p. 3-15, dez. 1997. Disponível em: [<http://seer.ines.gov.br/index.php/revistaespaco/article/view/159>] Acesso em: 11 out. 2025.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999. Disponível em: [<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373/33644>] Acesso em: 11 out. 2025.

SKLIAR, C. et al. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8 Ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

VIGGIANO, G. **3 pontos para entender por que o Brasil evoluiu (mas não muito) em educação**. Galileu. 4 dez. 2019. Disponível em: [<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2019/12/3-pontos-para-entender-por-queo-brasil-evoluiu-mas-nao-muito-em-educacao.html>] Acesso em: 11 out. 2025.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Revista Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago/dez. 2014. Disponível em: [<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2144>] Acesso em 11 out. 2025.

VISUALIDADE SURDA E O GESTO FOTOGRÁFICO: PRÁTICA ARTÍSTICA COMO INVENÇÃO DO ESPAÇO NO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Deaf visibility and the photographic gesture: artistic practice as the invention of space at the National Institute for Deaf Education



Rafael Schultz Myczkowski¹



RESUMO

O ensino de arte para surdas(os) constitui um campo de investigação essencial, dada a importância que a experiência artística assume na construção de conhecimento e existência social dessa comunidade. No âmbito do Ensino Fundamental I, o ensino das Artes Visuais deve se aproximar de uma pedagogia crítica da visualidade, capaz de valorizar a comunidade e a cultura surda. Neste sentido, busquei refletir sobre as conexões e os tensionamentos entre surdez e o ensino-aprendizagem de arte, a paisagem e o espaço, e o ensino da fotografia. Como ponto central de análise, discuto uma sequência didática que resultou em um processo de (re)conhecimento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Metodologicamente ancorada em referenciais bibliográficos e na análise contextualizada dos resultados fotográficos, a pesquisa englobou desde o processo artístico-pedagógico até a exposição pública dos resultados. Concluo que a fotografia atuou não apenas como registro, mas como um dispositivo de produção de subjetividade, de inscrição corporal e de pertencimento espacial.

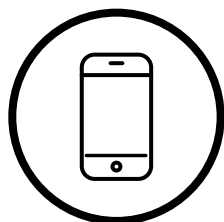
Palavras-chave: Educação de Surdas(os); Visualidade; Ensino de Arte; Fotografia; Espaço Escolar.

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

ABSTRACT

Art education for deaf individuals constitutes an essential research field, given the importance that the artistic experience assumes in the construction of knowledge and the social existence of this community. Within the scope of primary education, the teaching of Visual Arts must approach a critical pedagogy of visibility, capable of valuing the deaf community and culture. In this sense, I sought to reflect on the connections and tensions between deafness and the teaching-learning of art, landscape and space, and the teaching of photography. As a central point of analysis, I discuss a didactic sequence that resulted in a process of (re)cognition of the National Institute of Education of the Deaf (INES). Methodologically anchored in bibliographic references and the contextualized analysis of photographic results, the research encompassed everything from the artistic-pedagogical process to the public exhibition of the results. I conclude that photography acted not only as a record, but as a device for the production of subjectivity, bodily inscription, and spatial belonging.

Keywords: Deaf Education; Visibility; Art Education; Photography; School Space.



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

<https://youtu.be/oC1bMJogOnk?is=qdVvdfFNdjQmvCA4>



A VISUALIDADE COMO RELEVO NA EDUCAÇÃO DE SURDAS(OS)

Para a(o) estudante surda(o) vidente, a imagem não é um recurso acessório, mas um signo central que suscita leituras e interpretações fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e identitário. A linguagem imagética compreende uma multiplicidade de suportes e técnicas, assim como diferentes perspectivas de estudo que relacionam a visualidade à educação (Campello, 2007, 2008). A experiência visual e seus desdobramentos pedagógicos no ensino da arte devem ser compreendidos como uma alternativa que respeita a forma como as(os) surdas(os) videntes apreendem o espaço e extraem informações do mundo por meio da visão. Certamente, o ensino de arte transpõe vínculos essencialistas com a visão, assim como a experiência sensorial e artística da surdez não está limitada à imagem. Contudo, a imagem e a visualidade são parte da base da identidade e cultura surda, desafiando a hegemonia dos modelos ouvintistas (Campello, 2008). A arte é parte fundamental de uma série de artefatos a partir dos quais, segundo Campello:

criam-se [sic] um pertencimento cultural que, por meio da visualidade, se apropria, se media e transmite a cultura proporcionando vários significados capazes de promover a sociabilidade e a identidade através da visualidade e da “experiência visual” como protagonistas dos processos culturais da comunidade Surda (2008, p. 91).

Assim, a visualidade é uma ferramenta capaz de proporcionar à pessoa surda apropriar-se do conhecimento de forma crítica, enquanto a imagem é um meio pelo qual essa apropriação pode ocorrer e se manifestar. A visualidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) integra-se organicamente a essa experiência. Como língua de instrução e não apenas como recurso de acessibilidade, a Libras oferece uma base visual para a construção de conceitos abstratos, permitindo que o pensamento imagético se aprimore através da prática artística. No contexto do ensino de artes, essa perspectiva permite que a(o) aluna(o) surda(o) desenvolva plenamente suas capacidades intelectuais, criativas, expressivas e críticas; acessando campos onde a comunicação convencional apresenta barreiras.

No contexto educacional apresentado neste artigo, a relação entre o gesto sinalizado

e o gesto fotográfico criou uma simbiose onde a mão que sinalizava era mesma que enquadrava e capturava fragmentos da realidade, estabelecendo uma continuidade estética entre a língua e a linguagem fotográfica. Ao longo de três semanas, com a imersão de alunas(os) surdas(os) em práticas fotográficas, pude observar a emergência de questões fundamentais sobre a autoria, a memória institucional e a apropriação/ativação do espaço escolar. Esta investigação propôs uma análise detalhada de como o gesto fotográfico atua como uma ação sobre a realidade, transformando o cenário da escola em um território de vivências, encontros, pertencimento e atualizações.

Para as(os) alunas(os) do Ensino Fundamental I, especificamente alunas(os) dos segundos e quartos anos, inventariar o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) por meio da fotografia significou mapear *errantemente* um labirinto que é, simultaneamente, físico, histórico, artístico e simbólico. O conceito de labirinto, aplicado ao INES, refere-se tanto à complexidade da sua arquitetura que se desdobrou durante os anos e a racionalização do espaço com suas inúmeras siglas e setores; como quanto à percepção da criança surda que, ao se deparar com um espaço não linear, é convidada à uma descoberta lúdica, onde a desorientação apura a percepção e posiciona a prática artística no processo. A fotografia, nessa etapa da sequência didática, funcionou como um instrumento de navegação. Ao percorrerem as áreas e a rotina do Instituto, as(os) alunas(os) realizaram uma desnaturalização da noção de espaço, percebendo que a instituição é um fenômeno espacial pulsante e uma composição de práticas sociais e materiais.

O inventário fotográfico não buscou uma catalogação fria da infraestrutura, mas uma apropriação afetiva. Fotografar o labirinto do INES permitiu que a(o) aluna(o) imprimisse uma ordem pessoal à agitação aparente da rotina escolar. O ato de registrar os corredores, as salas de aula e os pátios onde a Libras circula livremente transforma o prédio em um objeto de reconhecimento e pertença.

INVENTARIANDO O MUNDO INES: A PAISAGEM E SEUS LABIRINTOS

A paisagem, segundo Milton Santos (2006), deve ser compreendida como a materialização de instantes passados, um conjunto de formas herdadas que cristalizam as relações históricas entre a sociedade e o meio, permanecendo no presente como um testemunho físico e transversal do tempo. No contexto institucional, essa materialidade funciona como um *palimpsesto*², no qual as estruturas físicas — com as suas modificações sucessivas — atuam como rugosidades que condicionam as ações atuais e preservam a memória coletiva de gerações que a permearam.

O prédio histórico, atual sede do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), projetado pelo arquiteto Gustav Lully e construído entre 1913 e 1915, é a materialização de inúmeras camadas educacionais, sociais, políticas e históricas. Erguido quase em sua totalidade sobre os escombros da antiga sede de estilo neoclássico ocupada pelo Instituto desde 1881, essa construção, segundo Renato da Gama-Rosa Costa:

[...] guarda muitas semelhanças com o edifício do Museu Nacional de Belas Artes, especialmente na composição simétrica da fachada principal, com bastiões laterais e corpo central ligados por corpos intermediários avarandados. O acesso principal ao edifício se destaca pela bela escada de mármore, pelo relógio e pela cúpula revestida originalmente por placas de cobre. Tal cúpula, de desenho francês, oriundo mais precisamente de um dos pavilhões do Museu do Louvre, de Paris, assim como toda a

² Refere-se a determinados suportes empregados na escrita de manuscritos antigos que eram apagados — seja por processos mecânicos ou químicos — e reutilizados. Serve aqui como metáfora. Nas palavras de Milton Santos, a paisagem e espaço são sempre uma espécie de palimpsesto onde, mediante acumulações e substituições, a ação das diferentes gerações se superpõe. O espaço constitui a matriz sobre a qual as novas ações substituem as ações passadas. É ele, portanto, presente, porque passado e futuro (2006, p. 67).

inspiração no renascimento francês, também está presente nos dois projetos (Costa, 2007 *apud* Rocha, 2007).

Não por acaso tal prédio veio a substituir o anterior. O plano arquitetônico visava atender às necessidades políticas e culturais de um projeto republicano, espelhando o desejo de construir a imagem de um Brasil moderno e desenvolvido, mesmo que à custa de sublimar e apagar o passado colonial e escravocrata. Afirma Rosa Fátima de Souza, em relação ao projeto republicano de difusão da educação popular, que:

em determinado momento, políticos e educadores passaram a considerar indispensável a existência de casas escolares para a educação de crianças, isto é, passaram a advogar a necessidade de espaços edificadas expressamente para o serviço escolar (1998, p. 122).

Vinculado aos propósitos educacionais, o prédio também cumpriu a função de internato, modalidade esta descontinuada progressivamente a partir da década de 1970. A reconstrução do edifício tem características próprias do seu tempo: fachada majestosa de estilo eclético, simetria, rigor arquitetônico, referências eurocêntricas, grandes janelas e conjunto de símbolos que representavam os valores desse período. Em 1920, o então Presidente da República Epitácio Pessoa manifestou-se desfavorável ao uso das instalações para abrigar a instituição educacional de surdos, considerando a suntuosidade do edifício incompatível com o trabalho que denominou como assistência pública. Dessa forma, justifica-se o uso da edificação por diferentes órgãos federais até cerca de 1940 (Rocha, 2018; 2021). Esta configuração acabou por restringir o acesso das(os) estudantes a grande parte do prédio; no entanto, também proporcionou encontros com outros grupos que frequentavam as áreas comuns da edificação, acontecimento que escapa à previsão disciplinar e de controle. Sabe-se também que um dos argumentos que ampararam a expansão das instalações da instituição estava pautado na ampliação do ensino para mulheres, algo que somente ocorre em 1932, quase dezessete anos após o encerramento das obras (Rocha, 2021).

Em análise contextualizada realizada por Souza (1998, p. 138) a respeito de outras construções educacionais desse período, percebemos que:

no interior do edifício-escola configura-se uma gramática espacial na qual a distribuição do espaço corresponde aos usos e às funções diferenciadas, à fragmentação e às especializações de atividades, à disposição de objetos, ao deslocamento e encontro dos corpos, enfim, a toda uma geometria de inclusão e exclusão.

Se na extinta sede esta já era uma realidade, nas novas instalações a racionalização do deslocamento e do tempo tornou-se concreta em seus indícios arquitetônicos como, por exemplo, a disposição disciplinar das salas e o controle dos acessos, a exemplo das escadas laterais para alunas(os), refletindo aquilo que foi denominado por Michel Foucault (1999) como a “arte das distribuições”.

Apesar de não haver concordância entre as modificações e períodos, sabe-se que houve uma longa reforma de ampliação da estrutura do Instituto entre 1937 e 1942, resultando em melhorias como as instalações do ginásio, de um auditório e a ampliação vertical do prédio principal. Mais à frente, também foram sendo anexadas à instituição outras construções vizinhas já existentes. Para além de outras modificações, entre o período de 2009 a 2011, o prédio principal passou por um processo de restauro, assim como a adequação às normas de acessibilidade vigentes no período.

É fundamental perceber que as construções e reformas não atendem a uma materialidade neutra. Carregam em seu projeto concepções políticas, econômicas, sociais e educacionais. Mesmo que fragmentários, os objetos concretos da instituição e sua disposição po-

dem transparecer tendências pedagógicas características do desenvolvimento da educação de surdas(os) no Brasil, perpassando tendências oralistas, uso da linguagem articulada ou língua de sinais, Comunicação Total, culminando no Bilinguismo assim como modalidades e níveis de ensino como a Educação Básica, o Ensino Profissionalizante, a Educação Superior, a Pós-Graduação.

À primeira vista, trata-se de uma totalidade já dada, como um todo de representação, mas a estrutura física não representa o todo. Trata-se daquilo que nos chega ao presente em suas múltiplas camadas, mas só pode ser vivo, ativado e atualizado pela sua comunidade, tornando-se processo de construção de espaço e de lugar. A grandiosidade arquitetônica suscita uma aparente contradição. Por um lado, impunha uma narrativa espacial, visual e educacional em disputa sendo vertical, hegemônica, de poder e muitas vezes ouvintista — o sujeito surdo a ser amparado, normalizado e consertado pela ciência médica/educacional do Estado. Por outro, esse mesmo espaço monumental acabou se tornando, ao longo do tempo, um território fundamental de apropriação, resistência, luta e participação na construção da própria cultura surda. Ao analisar a importância de espaços educacionais voltados à comunidade surda, em uma perspectiva foucaultiana, Maura Corcini Lopes vem colaborar com esta discussão quando afirma que:

Dentre todos estes espaços, a escola parece se constituir como o *locus* principal e mais produtivo de articulação e resistência cultural. Assim, é nela e por ela que os movimentos surdos parecem ganhar mais notoriedade e força política. Isso é tão mais fácil de compreender quando se compreende que a escola é, por excelência, a maquinaria na qual se articulam o saber e o poder (2007, p. 54-55).

As qualidades adjetivas e funcionais do todo que chamarei de *paisagem INES* estão subordinadas às qualidades sistêmicas de uma dada sociedade. Neste ponto, o sistema de objetos que constitui a instituição, como um sistema material, é ativado por uma existência relacional. Diante desse sistema material, definido pelo sistema de objetos, a sociedade e comunidade escolar podem alterar as suas qualidades e o papel de tais objetos, atualizando a paisagem. Portanto, é dessa paisagem que nos chega ao presente que partimos para estabelecer um sistema provisório de ação, de investigação e de movimentação artística.

DO GESTO FOTOGRÁFICO À EXISTÊNCIA DO ESPAÇO PELO USO

Para Milton Santos (2006, p. 65), o espaço não é apenas materialidade, mas o resultado da inseparabilidade entre sistemas de objetos e sistemas de ações. Em seu devido redimensionamento, o espaço escolar, portanto, não existe apenas como uma estrutura de concreto: ele ganha existência através do uso, do reconhecimento e das relações sociais que nele se estabelecem. Na sequência didática fotográfica, a deriva propôs que as(os) alunas(os) habitassem a escola de uma forma diferenciada, transformando o prédio em um campo de experimentação.

A escola é um produto de relações e está essencialmente em movimento, nunca sendo um objeto acabado. Ao fotografarem o cotidiano, as(os) estudantes surdas(os) capturaram a escola como um fenômeno espacial que ultrapassa sua institucionalidade. A vivência do espaço escolar é marcada por encontros em diferentes escalas: desde o micro-espaço de um detalhe arquitetônico até a macro-escala da história da educação de surdas(os) que o INES representa.

A perspectiva espacial proposta pelas aulas buscou reintegrar o espaço como uma dimensão que carrega as marcas da produção de subjetividades. Quando a(o) aluna(o) surda(o) escolhe enquadrar um determinado local da escola, ele está realizando uma ação sobre a rea-

lidade, transformando a paisagem em um testemunho de sua própria presença, posição e uso. A fotografia não é neutra. Ela é um rastro de uma presença em um tempo e espaço específicos, funcionando como uma ponte entre o visível e o invisível. Ela carrega intencionalidade, a decisão e o gesto daquele que a produz (Kossoy, 2020).

Neste sentido, alguns conjuntos de fotografias nos dão indícios de como estas crianças percebem o espaço escolar e como seus corpos relacionam-se com este espaço. No conjunto de fotografias do Quadro 1, selecionamos algumas imagens que foram tema recorrente durante todo o processo e apresentam grades, telas e portões. Barreiras que, pela perspectiva da visualidade, são porosas. Continuam a expor aquilo que pretendem dividir.

Quadro 1. Grades, telas e portões. 2025. Fotografia digital.



Fonte: acervo do autor.

Ora o foco da imagem está no primeiro plano, evidenciando a superfície da grade, ora busca planos para além das barreiras físicas, alcançando visualmente outras paisagens. Essas grades transitam entre a relação de proteção e segurança, mas também parecem compor o repertório de índices de impedimento e controle, do aberto e fechado. Carregam em si camadas de história de uma instituição centenária, e apresentam-se de diferentes formas e períodos: grades possivelmente oriundas da primeira ocupação do prédio pelo INES em 1915; a porta pantográfica que data da implementação dos elevadores entre os anos 1937 a 1942; alambrados que protegem e condicionam o acesso a determinados espaços abertos. A arquitetura do INES, a partir dos detalhes presentes em toda a estrutura do Instituto, cria um

repertório de materialidades. Rugosidades, como define Milton Santos:

Chamemos *rugosidade* ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares. As rugosidades se apresentam como formas isoladas ou como arranjos. É dessa forma que elas são uma parte desse espaço-fator. (2006, p. 92, grifo do autor).

São formas do passado que persistem, bem como têm o poder de condicionar as ações do presente, testemunhas silenciosas que compõem a história da comunidade surda.

Após a experimentação livre e visualização dos primeiros resultados, as(os) estudantes entram em contato com imagens de fotografias(os) profissionais as quais tinham a capacidade de estimular diferentes usos e processos de criação fotográfica, como a manipulação de planos, ângulos, composições e enquadramentos. Notou-se que, progressivamente, as fotografias passaram a ser compostas por gestos criativos e intencionais, mesmo mantendo o caráter experimental. Entre os pequenos fotógrafos, os termos sinalizados específicos da fotografia passaram gradualmente a ser utilizados durante o processo de criação e nos debates sobre os resultados visualizados instantaneamente na tela da câmera, assim como na projeção em sala de aula.

Em certo momento, os olhares fotográficos passam a buscar brechas na arquitetura e muros, perseguindo tudo aquilo que a arquitetura não pode isolar do mundo externo. O disparador artístico de investigação visual proporcionou uma descontinuidade do olhar que passa a perceber relevos da paisagem antes não identificados ou, ao menos, não questionados. Entre frestas e muros, o INES passa a compor uma paisagem ampliada e situada no bairro. Como na Imagem 1, inicia-se uma busca pelas aparições do céu ou então o registro dos altos prédios que surgem com frequência e emparedam as ruas e as bordas da instituição, como na Imagem 2.

Imagem 1. Pátio central do edifício histórico. 2025. Fotografia digital.



Fonte: acervo do autor.



Fonte: acervo do autor.

O interesse das(os) estudantes pela dialética dos espaços externos e internos passa a contrastar espaços herméticos e espaços porosos, estes que estabelecem relações espaciais e de visualidade com a *paisagem INES*.

Naquilo que revela as impressões das(os) estudantes a respeito dos traços arquitetônicos da instituição, destaca-se um conjunto de imagens que focaram exclusivamente o mapeamento de texturas, fazendo uso da movimentação do corpo e do *zoom* da câmera para enquadrar e isolar esses padrões. O chão — com seus ladrilhos hidráulicos, blocos de cimento, pisos pintados — e seus padrões que se reorganizam a cada mudança de ambiente, apresentam-se marcados por anos de uso. O foco nas texturas, cores e nos padrões do chão evoca uma visão *háptica*, termo revisitado por Gilles Deleuze (1985; 2007); aqui, a fotografia abdica da distância contemplativa para convidar o olhar a uma *tateação* da superfície. A textura torna-se a própria arquitetura da imagem, substituindo a profundidade ilusória por uma presença imediata. Esse convite ao detalhe é um fenômeno que transforma o plano visual em uma experiência de proximidade, conforme vemos no Quadro 2.

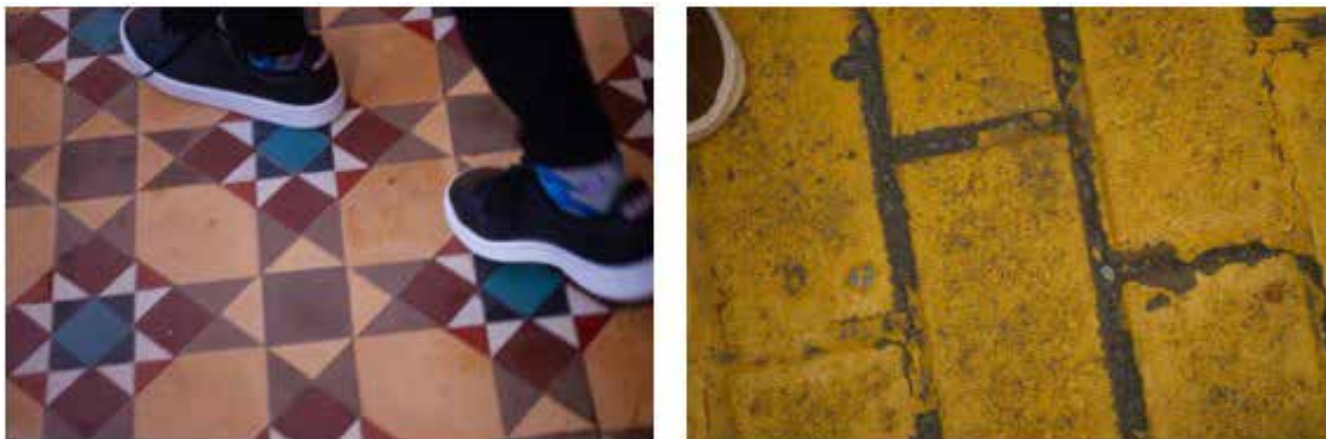
Quadro 2. Padrões e texturas. 2025. Fotografia digital.



Fonte: acervo do autor.

Na vontade de firmar suas existências, como medida para esse mapeamento, dentro da mesma sequência ocorreu uma série de fotografias onde pés e pernas são propositalmente registrados em justaposição aos padrões e texturas, como revelado nas imagens que compõem o Quadro 3.

Quadro 3. Padrões, texturas e incorporação. 2025.



Fonte: acervo do autor.

Ao enquadrar seus próprios corpos e o chão que pisam, as(os) estudantes realizam o processo de *incorporação*: o surgimento de um sujeito que resiste à abstração institucional e afirma sua presença corporal e sensível no mundo (Jacques, 2012). As(os) estudantes não estão apenas registrando; eles estão a *inscrever-se* no mundo.

Na série de fotografias apresentadas no Quadro 4, percebe-se o interesse dos fotógrafos em registrar o cotidiano escolar a partir da presença das pessoas que o compõem. Temos uma série de fotografias que investigam e apresentam visões amplas do Núcleo de Artes, suas salas, a disposição dos móveis e, principalmente, a presença pulsante de estudantes que circulam e criam em seu interior. Outro objetivo de alguns estudantes foi criar uma série de detalhes das atividades artísticas que ocorriam naquele momento.

Quadro 4. Núcleo de Artes. 2025. Fotografia digital.



Fonte: acervo dos autores.

No contexto externo ao Núcleo e seus ateliês, o mapeamento vai acontecendo como em um processo de contaminação, no qual cada novo encontro torna-se capaz de gerar uma

nova rota, rota essa guiada pelo encontro entre as pessoas em espaços onde habitualmente circulam e o contato afetoso ao posarem para os pequenos cartógrafos fotógrafos³. Entre esses retratos, surgem detalhes físicos, silhuetas, fotos dirigidas e posadas (Quadro 5). Ficou evidente a preocupação das(dos) estudantes em registrar a maior quantidade possível de profissionais terceirizados, com os quais cotidianamente têm contato. Entre esses grupos, destacam-se os profissionais da limpeza, manutenção, cozinheiros e cozinheiras.

Quadro 5. Fotografias do cotidiano. 2025. Fotografia digital.



Fonte: acervo do autor.

A espontaneidade e organicidade do grupo na decisão de quem seria fotografado e qual espaço seria explorado na sequência relaciona-se também com um exercício de horizontalidade, um processo de humanização da narrativa escolar.

Também os pais e responsáveis foram retratados. Os primeiros retratos apresentaram

³ Desse mapeamento, surge uma vasta série de retratos e fotografias de grupos que, por uma questão ética, não podem ser publicizadas por meio deste artigo.

uma nítida influência da estética massificada de redes sociais em poses, composições e orientação da câmera. No entanto, à medida que acontecimentos e propostas instigadoras eram lançadas durante o processo pelos colegas e pelo professor, os desdobramentos ocorriam.

Inicialmente, antes mesmo de apresentar às(aos) alunas(os) a primeira etapa da proposta, investimos tempo para conhecer os equipamentos fotográficos, seus procedimentos de conservação e cuidados, assim como suas principais funcionalidades. À medida que as(os) estudantes foram suprindo a curiosidade em manipular os equipamentos e conhecer seus componentes, iniciamos o uso consciente e intencional, introduzindo funcionalidades a cada etapa das aulas. Entraram em jogo elementos como *zoom*, foco, velocidade de exposição, orientação da imagem, enquadramento, composição e utilização de *grids* em tela. Junto desta etapa, as(os) estudantes foram se apropriando dos termos e sinais específicos da fotografia, compondo um conjunto lexical.

Tornou-se notório o desenvolvimento experimental e intencional do pensamento fotográfico em ângulos e enquadramentos menos óbvios, mas não menos intencionais. A cada novo surpreendente resultado para o grupo, a câmera era revezada entre as(os) estudantes e transformava o processo em um laboratório coletivo de estudo, experimentação e criação.

Espaços abertos e fechados do Instituto foram percorridos, vivenciados e ressignificados para as(os) estudantes. Os encontros foram pautados na curiosidade e na diversão, atuando como um jogo relacional proporcionado pela prática artística. Esse caminhar fotográfico demonstrou aos estudantes que o espaço não é um mero receptáculo, mas um híbrido de materialidades e relações sociais. Ao focarem no movimento e nas atividades artísticas, as(os) estudantes capturam o que Milton Santos chama de “quinta dimensão” do espaço: o cotidiano, ou seja, a espessura e a profundidade do acontecer humano que dá vida aos objetos técnicos da instituição. A proposta artística estimulou o compartilhamento de concepções pessoais e coletivas a respeito da sua vivência na instituição. Ao se sentirem parte de um sistema de ações, acredita-se que as(os) estudantes tenham aumentado o sentimento de pertença.

A FOTOGRAFIA-PRETEXTO

Imagem 3. Estudante com uma câmera fotográfica. 2025. Fotografia digital.



Fonte: acervo do autor.

As aulas de fotografia prezaram pelo uso da câmera como um prolongamento do brincar. O equipamento fotográfico foi explorado de forma lúdica, assim como a explicação das suas funcionalidades foi contextualizada para o ensino de alunas(os) surdas(os) do Ensino Fundamental I. Nesse contexto, a fotografia, além da importância própria como meio de criação em arte, atuou como um pretexto para acessar pessoas, espaços e histórias que, de outra forma, poderiam permanecer inacessíveis. O ato de apontar a lente para um colega ou para um funcionário da escola abre um canal de comunicação não verbal, onde a imagem se torna a ponte para o reconhecimento do outro, mas também uma ação sobre o outro, a qual demanda um posicionamento ético, colocando a aluna(o) fotógrafa(o) como protagonista na produção de relações, reações e gestos. Como coloca em questão Roland Barthes em uma passagem clássica do livro *A câmara clara* (2012),

Ora, a partir do momento que me sinto olhado pela objetiva, tudo muda: ponho-me a “posar”, fabrico-me instantaneamente um outro corpo, metamorfoseo-me antecipadamente em imagem [...]. Sem dúvida, é metaforicamente que faço minha existência depender do fotógrafo. Mas essa dependência em vão procura ser imaginária (e do mais puro Imaginário), eu a vivo na angústia de uma filiação incerta: uma imagem - minha imagem - vai nascer: vão me fazer nascer de um indivíduo antipático ou de um “sujeito distinto”? (p. 18 -19).

Ao perceberem este desconforto e compreender a força simbólica que a câmera e o ato fotográfico detêm, passaram a negociar os retratos, solicitando permissão e exibindo imediatamente as fotos aos retratados.

Ao “brincar” de fotografar, a(o) estudante surda(o) não está apenas registrando o que vê, mas está intervindo na realidade. O gesto fotográfico é uma ferramenta de desvio, que permite à(ao) aluna(o) fugir dos clichês visuais para buscar o cuidado estético e a singularidade do detalhe que a(o) sensibiliza. Para esse acontecimento o professor/propositor é fundamental, buscando o equilíbrio entre sugerir, intervir e manter o processo criador vivo e poroso.

Uma questão provocativa na arte e no ensino de arte é a definição de autoria. Isso é particularmente importante no processo de desenvolvimento de estudantes do Ensino Fundamental I, tanto para o processo de descentralização da criação — compreendendo que a produção dos colegas também é válida —, quanto para retirar o peso do sucesso individual. Na oficina do INES, a prática de compartilhamento da câmera entre as(os) alunas(os) estimulou o sentimento de autoria compartilhada. Quando a criação é coletiva, a obra de arte deixa de ser o produto de um gênio individual para se tornar o resultado de interações, diálogos e influências mútuas dentro de um grupo. Este intercâmbio de criação, para além do planejado, ocorreu espontaneamente e evidenciou-se no momento da visualização das imagens, uma vez que as(os) estudantes não conseguiam mais discernir quais fotografias eram de sua autoria. A autoria compartilhada contribui para a produção de sentidos e significados das experiências escolares. No entanto, em momento algum significou a padronização dos discursos visto que, como alerta Maura Corcini Lopes:

Não há uma forma única de ser surdo e não há uma essência acima de qualquer atravessamento cultural; há, sim, representações, códigos, sentimentos compartilhados por um grupo de pessoas, todos forjados nas experiências vivenciadas por sujeitos surdos diferentes e em espaços distintos. (2007, p. 88).

Por outro lado, o colaborativo e o compartilhado são pontos de negociação, influências, consenso e dissenso que precisam ser administrados democraticamente pelo grupo. Ao utilizarem os mesmos equipamentos e percorrerem em grande parte os mesmos trajetos, as(os) alunas(os) percebem que, ora seus olhares se cruzam e se complementam, ora divergem e sugerem uma leitura desviante do ordinário. Esse processo legitima a construção coletiva da

pesquisa artística, onde o conhecimento é gerado através das ações produzidas pelo grupo no entremeio das subjetividades, no contato direto com as visualidades criadas e no poder da fotografia de gerar novas percepções, entendimentos e realidades.

A fase de organização das imagens produzidas pelas(os) estudantes foi um momento de curadoria pedagógica crucial. Em vez de uma categorização técnica imposta pelo professor, a atividade propôs a criação de conjuntos baseados na seleção afetiva e temática. Implica que a escolha da imagem é movida por aquilo que toca e reverbera no sujeito, aplicando um filtro baseado na sensibilidade e na identidade. As imagens escolhidas pelas(os) alunas(os) surdas(os) não são apenas registros visuais, mas o resultado de uma manipulação voluntária de narrativas, de um esforço de pensamento e de um gesto que carrega o desejo e a criação artística. Para tanto, foram estimuladas as capacidades de interpretar as imagens de forma crítica, analítica e estética. Após debates, ao organizarem as fotos em blocos temáticos, as(os) estudantes realizaram uma seleção dialógica das fotos a serem impressas, reforçando sua pertença identitária. Esse processo transformou o conjunto de fotos em um arquivo onde a atualidade institucional do INES é filtrada pela poética da infância surda. Entre o emaranhado de imagens que virtualmente compunham afetos, trajetos, narrativas, brincadeiras, investigações, texturas, lugares e cores, desenhou-se a organização dos grupos fotográficos fortemente orientados pela visualidade apresentada nas imagens e seus temas, estabelecendo-se conjuntos temáticos compostos em *retratos, cotidiano, detalhes e arquitetura*. No total, foram impressas setenta imagens, a maioria em tamanho A4 e alguns destaques na dimensão A3, proporções estas atribuídas pelas(os) autoras(es) das fotografias.

A criação desses conjuntos permitiu que a(o) aluna(o) refletisse sobre sua própria trajetória criativa durante as semanas de aulas. A organização por afetividade rompe com a lógica de representação mimética para instaurar uma política cognitiva de criação e narração, onde a potência da imagem evoca uma experiência vivida. Contudo, até chegar o momento de montagem e exposição dos trabalhos, tivemos a oportunidade de compreender que o processo de apreciação, debate, seleção e organização das imagens geradas são parte fundamental do processo de criação. A exposição foi montada na Galeria de Arte, Cultura e Tecnologia do INES como um grande mosaico de imagens e esteve aberta à comunidade escolar e externa pelo período de dois meses.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS SOBRE A PRÁTICA ARTÍSTICA E A ATIVAÇÃO DO ESPAÇO SURDO

Ao concluir esta pesquisa, observo que a relação entre surdez, ensino-aprendizagem de arte, paisagem e espaço, e ensino da fotografia no Instituto Nacional de Educação de Surdos demonstra que a prática artística é um território privilegiado. Ela atua na promoção da diversidade humana, na construção de uma relação crítica com a visualidade, no reconhecimento espacial e como peça fundamental na valorização da comunidade e da cultura surda. As aulas, ao longo de seu desdobramento, provaram que a visualidade não é apenas um canal de recepção de informações, mas um potente meio de intervenção na realidade e de construção da identidade surda.

O gesto fotográfico, exercido como um brincar parcialmente condicionado, permitiu que as(os) alunas(os) surdas(os) se apropriassem do labirinto do INES, reforçando o espaço físico como um lugar de vivência afetiva e pertencimento. A metodologia errante e cartográfica foi o suporte necessário para que a multiplicidade de olhares e os imprevistos do percurso fossem valorizados como elementos constituintes do saber, e não como desvios de uma norma pedagógica.

A autoria compartilhada e a seleção afetiva das imagens revelaram a capacidade das(os)

estudantes de operarem como curadores de suas próprias histórias, estabelecendo pontes com o passado institucional e projetando novas visualidades para o futuro. A relação entre as fotografias produzidas pelas(os) alunas(os) e as fotografias históricas do acervo do INES estabeleceu um diálogo entre temporalidades distintas. Posteriormente à produção das imagens, ao confrontarem suas próprias fotos com esses registros antigos, as(os) alunas(os) perceberam a escola também como um produto imagético, cultural e histórico. Quando as(os) estudantes fotografaram os mesmos pátios que aparecem em fotos de 1936, realizaram um gesto de conexão com aqueles que vieram antes, trazendo para o presente gravuras luminosas de uma nova geração de surdas(os) que encontra na instituição uma forte relação de pertencimento.

Concluo, portanto, que o ensino de artes visuais para surdas(os) videntes, pautado pela visualidade e por uma relação cartográfica, deixa de ser uma mera disciplina curricular para se tornar um ato de invenção. Tomando de empréstimo a figura dos *homens lentos* de Milton Santos (2006), permear a instituição artística e errantemente possibilitou o encontro das(os) estudantes com as *rugosidades*, com os *espaços opacos* e com os *espaços lisos* da escola — zonas onde a improvisação e a liberdade criativa fogem à racionalização técnica. Em uma sociedade que vive sob os signos da pressa e da certeza como uma virtude, as descontinuidades operadas pela proposta artístico-pedagógica puderam recuperar o tempo de criação, de meditação e de reflexão não imediatista. Tratou-se, afinal, de devolver o ritmo e o tempo da criança à sua lógica curiosa e errante de conhecer o mundo artisticamente; um sentimento profundo que a pressa, cotidianamente, destrói.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2012.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, Ronice Muller; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- CAMPELLO, Ana Regina Souza (2008). **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.. Disponível em: [http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91182]. Acessado em 20 de jan. 2026
- DELEUZE, Gilles. **Cinema 1**: a imagem-movimento. Tradução de Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**: lógica da sensação. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1999. 288p.
- JACQUES, Paola Berenstein. **Elogio aos errantes** / Paola Berenstein Jacques. Salvador, BA: EDUFBA, 2012. 331 p.
- KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 6ª ed.. São Paulo: Ateliê Editorial. 2020.
- LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs.). In: **Exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.
- RIEGL, Aloïs. **Le culte moderne des monuments**. Son essence et sa genèse. Tradução de Daniel Wiczorek. Prefácio Françoise Choay. Paris: Éditions du Seuil, 1984.
- ROCHA, Solange Maria da. **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. MEC/INES, 2007.

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

ROCHA, Solange Maria da.. Visitando o acervo do INESE. **Revista Espaço / Instituto Nacional de Educação de Surdos.** Revista Espaço, v.1, n. 56, p. 317 – 320. 2021.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção** / Milton Santos. - 4. ed. 2. reimpr. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização.** A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo, SP: UNESP, 1998.

VINAO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa/** Antonio Vinao Frago e Agustin Eseolano. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 2. Edição. Rio de Janeiro, RJ: DP& A, 2001. 152 p..

CORPOS EM DIÁLOGO: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

Bodies in Dialogue: School Physical Education and the Inclusion of Deaf Students



Juliana Maria Cardoso Eiras¹



Celeste Azulay Kelman²



¹ Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro – PCRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; prof.juliana.eiras@gmail.com

² Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/FE/PPGE (aposentada), Rio de Janeiro, RJ, Brasil; celeste@kelman.com.br

RESUMO

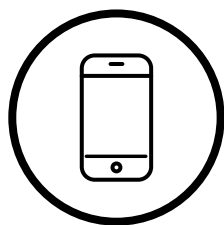
A Educação Física Escolar constitui um campo de conhecimento propício à inclusão, visto que o envolvimento dos alunos é facilitado pelas características diferenciadas das aulas, permitindo maior liberdade e troca de relações sociais. O presente artigo tem como objetivo entender o papel da Educação Física na inclusão de alunos surdos, bem como analisar como professores deste componente curricular lidam com este processo e quais estratégias pedagógicas utilizam. Para a realização da investigação, adotamos a pesquisa de abordagem qualitativa, determinando como campo empírico duas escolas públicas da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Utilizamos como instrumentos a análise documental, a observação participante e entrevistas. Os resultados apontaram que as aulas de Educação Física são promotoras de construções e interações comunicativas, manifestando formas de comunicação e linguagens distintas, capazes de contribuir para a inclusão do aluno surdo.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Educação de surdos; Inclusão

ABSTRACT

School Physical Education is a field of knowledge conducive to inclusion, since the involvement of students is facilitated by the differentiated characteristics of the classes, allowing greater freedom and exchange of social relationships. This article aims to understand the role of Physical Education in the inclusion of deaf students, as well as to analyze how teachers of this curricular component deal with this process and what pedagogical strategies they use. To carry out the investigation, we adopted the qualitative research, determining as an empirical field two public schools of the City of Rio de Janeiro. We used documentary analysis, participant observation and interviews as instruments. The results showed that Physical Education classes are promoters of communicative constructions and interactions, manifesting different forms of communication and languages, capable of contributing to the inclusion of the deaf student.

Keywords: School Physical Education; Deaf education; Inclusion



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

<https://youtu.be/qA6e4FHpXUs?si=zw4OXvUwkX7FIWGQ>



Introdução³

A história da educação de surdos foi trilhada, ao longo dos séculos, por diferentes caminhos. Nas últimas décadas, transformações na legislação nacional e internacional apontam para uma perspectiva de educação inclusiva, sendo necessárias estratégias que possibilitem a educação de surdos em escolas regulares. A política educacional vigente em nosso país garante o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de expressão e comunicação das pessoas surdas e o desenvolvimento de práticas de ensino nos espaços escolares assegurando a educação bilíngue a estes indivíduos (Lei nº10.436/2002 e Decreto nº5.626/2005). Além disso, a Lei nº 12.319/2010 regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras, conquista que visa viabilizar a participação e inclusão dos surdos nos ambientes sociais, incluindo o ambiente escolar.

A Educação Física Escolar, enquanto componente curricular obrigatório em toda a educação básica, não pode ausentar-se desse processo inclusivo, pois consiste em um campo do conhecimento que é capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento cogniti-

³ Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulada "Educação Física Escolar e inclusão de alunos surdos: diálogo entre corpos, línguas e emoções".

vo, psicomotor, afetivo e social de todos os estudantes. Esta disciplina trata, pedagogicamente, da compreensão de uma área denominada cultura corporal, configurada com temas ou formas de atividades particularmente corporais, como o jogo, o esporte, as danças, as lutas e as ginásticas, que constituirão seu conteúdo (Coletivo de Autores, 1992).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (1998), as aulas de Educação Física têm a tarefa de viabilizar o acesso às práticas da cultura corporal, oferecer instrumentos para que os alunos sejam capazes de apreciá-las criticamente, além de oportunizar o desenvolvimento de suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Desta maneira, todos os estudantes possuem o direito de vivenciar e dar uma conotação pessoal aos conteúdos culturais da Educação Física, tendo acesso aos conhecimentos que conferem sentido e significado ao movimento humano. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (2016), é fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças na educação básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural, que não se restringe à racionalidade típica dos saberes científicos, que comumente orienta as práticas pedagógicas na escola.

Durante as aulas de Educação Física na escola, a participação e o envolvimento de todos os alunos são facilitados, uma vez que as atividades lúdicas que manifestam a expressão e a cultura da motricidade humana geram um ambiente de aprendizado e troca, propício à educação inclusiva. Sendo assim, Palma & Carvalho (1999) entendem que esta área pode ser facilitadora das formas de comunicar do estudante surdo, através da expressão corporal e do movimento. Os autores afirmam ainda que neste componente curricular tem-se um aliado na superação das barreiras comunicacionais e no desenvolvimento dos níveis motores, cognitivos e socioculturais para todas as pessoas e, em especial para os surdos, visto que as aulas possuem características diferenciadas, permitindo maior liberdade e produzindo uma constante troca de relações sociais. Nesta troca interativa, libera-se a criatividade, as emoções e produzem-se formas diferenciadas de comunicação que influenciam no processo de ensino e aprendizagem.

Aprofundando a reflexão sobre a inclusão dos alunos surdos nas aulas de Educação Física, nos deparamos com um campo do conhecimento cuja prática pode ser congruente a uma das formas de comunicar do surdo, através da expressão corporal e do movimento, já que estes constituem parâmetros da Libras. Ao correlacionar essa inclusão com as concepções e propostas já mencionadas para as aulas de Educação Física, entendemos esta práxis propícia e motivadora para o desenvolvimento destes educandos, visto que os surdos não apresentam restrições cognitivas, tampouco motoras que os impeçam de desfrutar das práticas propostas de forma lúdica e participativa.

É importante salientar a visão da surdez como uma diferença política e uma experiência visual, pensando nas identidades surdas a partir do conceito de diferença e não de deficiência (Skliar, 2012). Nesse contexto, o professor de Educação Física deve ser capaz de promover um espaço para a construção de atitudes inclusivas e de interações valiosas, uma vez que os "(...) alunos surdos possuem as mesmas capacidades motoras de seus pares ouvintes, estando as maiores diferenças vinculadas às dificuldades linguísticas e às experiências vividas por cada aluno" (Torres; Goldfeld, 2006, p. 376). Assim, as expectativas docentes em relação a estes alunos devem ser as mesmas que possuem em relação aos ouvintes, devendo o professor acreditar nas capacidades dos educandos surdos, além de investir nelas, especialmente através de experiências visuais e corporais.

Vale mencionar também que durante o processo educacional inclusivo, os estudantes surdos, por muitas vezes, têm suas diferenças históricas, culturais e linguísticas ignoradas pelo professor, que geralmente não sabe se comunicar através da língua de sinais. Isso pode

dificultar a interação deste aluno com o grupo e prejudicar a compreensão dos conteúdos e objetivos, fazendo com que o surdo esteja presente na aula apenas fisicamente (Campbell, 2009).

Kelman (2015a) evidencia que existem, na prática, muitos desafios ao se ensinar à criança surda em uma classe inclusiva. Dentre eles, cita a dificuldade do ensino em uma perspectiva bilíngue (Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2), a dificuldade na comunicação (ausência parcial de intérprete educacional nas unidades escolares ou falta de proficiência dos próprios educandos surdos na língua de sinais) e a falta de recursos pedagógicos adaptados. Deste modo, no que diz respeito à educação de surdos, é imprescindível que sejam propiciados padrões educacionais eficientes, que deem conta de oferecer a língua de sinais como instrumento de comunicação e de pensamento para facilitar a formação dos processos psicológicos destes indivíduos, além de encontrar mecanismos para que possam desenvolver suas identidades surdas, biculturais e bilíngues, dentro do espaço escolar (Kelman, 2015b).

Em síntese, a educação inclusiva requer a convivência com as diferenças, sejam elas físicas, sociais, culturais, étnicas, religiosas ou linguísticas, no mesmo espaço de aprendizagem. Para alcançar objetivos educacionais que maximizem a participação e minimizem as barreiras à aprendizagem para todos é necessária a realização de um trabalho pedagógico consciente (Salgado, 2008). Este trabalho deve ser orientado para os pontos fortes dos alunos e para o respeito às diferenças, no caso do aluno surdo, a capacidade de desenvolver a língua de sinais, não só por conta de uma predisposição para o processamento visual, mas principalmente porque é nessa língua que as interações e comunicações podem e devem acontecer (Silva, 2015).

Nesse sentido, as aulas de Educação Física são um locus privilegiado na promoção das interações humanas e relações sociais. Quando brincam, dançam ou praticam esportes, as práticas corporais constituem formas de expressão e comunicação, conhecimentos, emoções, formas de ver o mundo, enfim, um patrimônio cultural (Neira, 2011). Esse ambiente de troca, que ocorre através da utilização da linguagem verbal ou não verbal, é capaz de propiciar um espaço inclusivo, especialmente para os alunos surdos, que poderão expressar livremente suas potencialidades e subjetividades no ambiente escolar.

A partir dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo entender o papel da Educação Física Escolar no processo de inclusão de alunos surdos, destacando a relevância da construção de interações comunicativas e a manifestação de diferentes linguagens nas aulas deste componente curricular. Pretendemos ainda enfatizar como os professores de Educação Física lidam com esse processo. Quais as estratégias pedagógicas eles utilizam?

Este trabalho constitui-se em um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulada “Educação Física Escolar e inclusão de alunos surdos: diálogo entre corpos, línguas e emoções”, defendida no ano de 2019.

METODOLOGIA

Para a investigação realizada neste trabalho, adotamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, baseada na perspectiva histórico-cultural. Esta abordagem apresenta-se como a mais adequada, visto que o processo de desenvolvimento ocorre quando as atividades dos sujeitos são mediadas a partir da observação cotidiana da construção coletiva de signos e da valorização das ações dos sujeitos envolvidos (Prestes, Tunes, Nascimento, 2017).

O estudo ocorreu em duas escolas denominadas inclusivas, polo de educação bilíngue para surdos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, pertencentes a 7ª Coordenadoria Regional de Educação (7ª CRE) da Secretaria Municipal de Educação. A fim de garantir o

anonimato das escolas envolvidas, identificaremos as mesmas, ao longo deste trabalho, como escola A e escola B⁴.

Ambas as escolas possuíam intérpretes de Libras nas turmas com alunos surdos incluídos (somente uma turma participante desta pesquisa não possuía intérprete). Na escola A, um dos intérpretes de Libras também era surdo e, na escola B, havia um professor surdo, que ministrava aulas de Libras semanais nas classes com alunos surdos incluídos.

Os participantes da pesquisa foram seis professores que lecionavam Educação Física nas escolas A e B, em classes que possuíam alunos surdos incluídos, sendo três professores em cada escola. Além deles, os estudantes surdos e ouvintes envolvidos no momento das aulas. Os intérpretes de língua de sinais não acompanhavam as aulas práticas de Educação Física na quadra. Essas aulas foram a fonte principal de observação e construção dos dados, conforme detalharemos mais adiante. Na escola A, participaram quatro alunos surdos, matriculados no 1º ano, 3º ano e 6º ano do Ensino Fundamental. Na escola B, foram três os alunos participantes, matriculados no 2º ano, 3º ano e no 5º ano do Ensino Fundamental.

Ao longo da descrição dos dados, utilizaremos nomes fictícios para denominar os professores e alunos envolvidos, de modo a garantir o anonimato de todos os indivíduos.

A presente pesquisa utilizou três instrumentos para a construção dos dados: análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP), do Projeto Pedagógico Anual (PPA) e do Plano de Gestão das escolas pesquisadas; observação das aulas de Educação Física, apenas nas turmas que possuíam alunos surdos incluídos; realização de entrevistas com os professores de Educação Física das turmas envolvidas na pesquisa.

Através da análise dos documentos, buscamos elementos que evidenciassem, no âmbito teórico, as perspectivas de inclusão educacional adotadas e, se os alunos surdos naquelas unidades escolares estavam envolvidos nos processos políticos e pedagógicos daqueles espaços, sendo alvo dos objetivos e prioridades estabelecidas nos registros. A análise documental ofereceu um importante instrumento para compor os dados, enriquecendo e conferindo maior fidedignidade aos resultados encontrados.

O registro das observações foi por meio de diário de campo, onde foram descritas todas as informações que não fizeram parte do material formal envolvido na pesquisa, envolvendo uma parte descritiva (compreendendo um registro do que ocorreu no campo) e uma parte reflexiva (incluindo as observações pessoais da primeira autora). Seleccionamos, após o contato inicial com o campo empírico, três turmas na escola A e três turmas na escola B, correspondentes aos seis professores de Educação Física envolvidos. As seis classes selecionadas tinham duas aulas de Educação Física semanais, com duração de 50 minutos cada. Tais aulas compreenderam um total de 40 horas/aula de observação.

As entrevistas realizadas com os professores regentes de Educação Física pretenderam investigar como esses professores lidavam com a inclusão dos alunos surdos e se utilizavam estratégias e adaptações didáticas e pedagógicas que pudessem contribuir para a evolução constante deste processo. A entrevista realizada envolveu questões relativas (a) à experiência que os professores possuíam na área da educação de surdos e inclusão educacional, (b) ao conhecimento acerca dos conceitos de identidade e cultura surdas (incluindo a vivência e domínio da Libras), (c) à perspectiva sob a qual o entrevistado via a inclusão destes estudantes e (d) qual o papel da Educação Física Escolar neste processo. Utilizamos um tipo de entrevista denominada semiestruturada, baseada em esquemas mais livres, que se desenrolava a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador fizesse as necessárias adaptações durante o desencadeamento das questões (Lüdke, André, 2017). Pretendemos com essa escolha, deixar o entrevistado mais livre e à vontade para rela-

⁴ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CEP/CFCH) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob o parecer número 2.854.619.

tar suas experiências, concepções e opiniões a respeito do tema.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Com a finalidade de apresentar de maneira mais didática os dados levantados, apresentaremos a discussão dos resultados em três seções, de acordo com os instrumentos utilizados na pesquisa.

Análise documental

Através da análise e interpretação dos dados contidos em alguns registros escolares substanciais, buscamos elementos que demonstrassem o posicionamento político e pedagógico das escolas acerca da inclusão educacional. Como ambas eram consideradas polo de educação bilíngue para surdos na rede municipal, procuramos identificar se a inclusão dos alunos surdos aparecia como uma prioridade nos registros oficiais destes estabelecimentos. É pertinente assinalarmos que as Escolas-Piloto de Educação Bilíngue foram criadas no ano de 2012, pelo Instituto Helena Antipoff, órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, visando garantir um atendimento educacional especializado para alunos surdos.

Ao consultarmos o PPP da escola A, nos deparamos com um documento desatualizado. A coordenadora pedagógica não soube informar a data da construção e afirmou que estava passando por uma atualização, ainda sem previsão para ser finalizada. A parte introdutória do documento, que descrevia o quantitativo de alunos e turmas atendidos pela escola, ainda mencionava a existência da “classe especial de deficientes auditivos” (a rede não oferece o atendimento de alunos surdos em classes especiais desde 2011). No registro também constava a nomenclatura “4ª série do primeiro grau” para se referir às classes atualmente denominadas de 5º ano do Ensino Fundamental, o que atestava que o texto havia sido elaborado há mais de dez anos. Além disso, verificamos a menção apenas à inclusão social dos educandos, sem referência à inclusão educacional. A parte do texto relativa aos objetivos também não citava a inclusão de educandos com deficiências, tampouco a inclusão de alunos surdos.

Ao analisarmos o PPP da escola B, deparamo-nos com um documento organizado, consistente e rico em informações, dando ênfase à inclusão educacional e citando particularidades pertinentes aos estudantes surdos. Segundo a diretora geral, a última atualização havia ocorrido no ano letivo vigente. Na introdução do registro, encontramos a seguinte frase: “A escola é uma instituição que trabalha com as diferentes formas de linguagem e conhecimento.”, que sugeriu uma referência à língua de sinais e a forma de comunicar dos surdos. Outras partes do documento também fizeram menção à inclusão dos alunos surdos, à aquisição da língua de sinais e à mediação dos intérpretes de Libras durante as aulas.

O PPA é um documento, exigido anualmente pela Secretaria Municipal de Educação, que visa subsidiar e determinar a prática pedagógica da unidade escolar para o ano letivo. Deve apresentar um tema geral e subtemas, de onde emergirão as possibilidades, estratégias e recursos necessários para atingir objetivos traçados para o ano, além de estar em consonância com o PPP da instituição. A unidade escolar goza de autonomia para a escolha do tema gerador. Ao analisar os documentos, interpretamos que ambas as escolas, ao traçarem seus planejamentos e objetivos para o ano letivo, não atribuíram destaque à inclusão escolar, nem mencionaram os alunos surdos. Entretanto, houve referência a valores inclusivos como solidariedade, dignidade e respeito à diversidade, tendo a escola A seu ano letivo norteado pela relevância das relações sociais no espaço escolar e a escola B citado a valorização das diferenças culturais entre os seus objetivos específicos anuais.

Através da análise do Plano de Gestão das unidades escolares, buscamos alguma refe-

rência à inclusão educacional ou qualquer informação que destacasse o espaço de ensino e aprendizagem como promotor da educação bilíngue de alunos surdos em classes inclusivas. Pudemos perceber que, embora as escolas tivessem mencionado constantemente os alunos incluídos nos seus respectivos Planos de Gestão, ambas não traçaram metas, nem determinaram estratégias administrativas ou pedagógicas especificamente destinadas à promoção da inclusão do aluno surdo. Apenas a escola B se identificava no referido documento como “escola bilíngue (Português/Libras)”.

Observações das aulas de Educação Física e anotações do diário de campo

Nas circunstâncias deste trabalho, serão considerados protagonistas os seis professores de Educação Física e seus respectivos alunos surdos. Deste modo, descreveremos os seis contextos de ensino e aprendizagem que ambientaram as observações, a fim de facilitar a compreensão de suas particularidades. Em seguida, citaremos exemplos ocorridos nas aulas que foram capazes de destacar o papel da Educação Física Escolar no processo de inclusão de indivíduos surdos. A análise e interpretação desses dados foram baseadas na relevância atribuída à comunicação, à metacomunicação e ao diálogo no âmbito da pesquisa qualitativa.

Tab. 1. Descrição dos seis contextos de ensino e aprendizagem compostos pelas aulas de Educação Física observadas na pesquisa de campo

Escola	Professor (a)	Ensino Fundamental	Aluno(a) surdo(a) incluído(a)
Escola A	Amanda	6º ano	Ana Julia - 12 anos - com implante coclear; oralizada; usa língua de sinais.
			Kamila - 14 anos - com implante coclear; oralizada; usa língua de sinais.
Escola A	Paulo	3º ano	Lucas - 8 anos - usa aparelho de amplificação sonora individual; não usa língua de sinais; não oralizado.
Escola A	Márcia	1º ano	Sérgio - 7 anos - com implante coclear; usa língua de sinais; não oralizado.
Escola B	Aline	2º ano	Iago - 8 anos - usa aparelho de amplificação sonora individual; usa língua de sinais; não oralizado.
Escola B	Vera	5º ano	Gustavo - 12 anos - não usa aparelho de amplificação sonora individual; usa língua de sinais; não oralizado.
Escola B	Maria	3º ano	Patrick - 10 anos - usa aparelho de amplificação sonora individual; usa pouco a língua de sinais; não oralizado.

A escola A possuía na entrada um grande cartaz que fazia referência à inclusão. Nos corredores da escola, também foram encontrados murais que retratavam curiosidades, explicações e figuras com abordagens acerca da cultura e identidade surdas. De acordo com a coordenadora pedagógica, todos os alunos surdos incluídos nesta unidade frequentavam a sala de recursos multifuncionais. Nos três contextos de ensino e aprendizagem observados nesta escola, os professores de Educação Física não utilizavam língua de sinais e os intérpretes de Libras não acompanhavam as aulas de Educação Física ocorridas na quadra.

A escola B possuía murais nos seus corredores que fomentavam a inclusão no espaço escolar. Algumas salas de aula com alunos surdos incluídos apresentavam o alfabeto manual em Libras. Em um dos dias da realização da pesquisa de campo, deparamo-nos com o instrutor de Libras da escola (também surdo) almoçando com um grupo de alunos surdos e nomeando os alimentos na língua de sinais. Nesta escola, as professoras de Educação Física participantes da pesquisa também não utilizavam a Libras para comunicação e somente o aluno Patrick

não possuía um intérprete, por motivo de carência desse profissional na unidade escolar. De acordo com a diretora, todos os alunos surdos envolvidos nesta pesquisa frequentavam a sala de recursos multifuncionais.

a) Comunicação, toques e diálogos entre corpos

No desenvolvimento da pesquisa, percebemos que a interação entre surdos e ouvintes durante as aulas de Educação Física se dava primordialmente através da comunicação pelo corpo, sendo beneficiada quando existia a utilização concomitante da língua de sinais. Este diálogo entre os corpos se fez presente em todos os contextos de ensino e aprendizagem observados, seja na interação entre professor e aluno surdo ou entre aluno surdo e alunos ouvintes. Foi possível constatar que as relações sociais e afetividade presentes nos espaços observados (geradas naturalmente pelo caráter lúdico e prazeroso das aulas) promoviam a manifestação de sentimentos e emoções capazes de contribuir para o sucesso do processo inclusivo.

Na concepção de Kelman e Martins (2012), a comunicação não-verbal, através dos gestos, movimentos corporais, expressões faciais, posturas, toque, mímicas ou outros recursos visuais são estratégias metacomunicativas que visam a comunicação com estudantes surdos, contribuem para a efetivação de trocas afetivas e cognitivas, trazendo um sentimento de aceitação e pertença ao grupo no qual estão inseridos. Em uma das aulas acompanhadas na escola A, houve um episódio onde a professora Amanda, ao perceber a expressão de dúvida da aluna Ana Julia no momento de executar um arremesso lateral no jogo de basquete, tocou no corpo da aluna e a posicionou no local correto para a execução do movimento. Visto que o intérprete de Libras não acompanhava as aulas de Educação Física na quadra, o toque e movimentação corporais utilizados pela professora facilitaram a compreensão das regras do jogo pela aluna surda, que conseguiu realizar o movimento da maneira exata e acompanhou normalmente a partida.

Na escola B, antes de iniciar um jogo de queimado, a professora Aline dividiu os times e pediu que as crianças chamassem o aluno surdo através do toque, a fim de fazê-lo prestar atenção à explicação que se iniciaria. Quando o menino se voltou para a professora, ela disse pausadamente a qual time ele pertencia, apontando para o lugar em que o menino deveria ficar. Um dos alunos ouvintes, alertou Aline para o fato de Iago não ouvir. Ela respondeu que sabia que ele não ouvia, mas que estava compreendendo a instrução.

Iago participava atento, com um bom desempenho na brincadeira. Quando conseguiu queimar um dos colegas, o aluno surdo comemorou com uma dança, demonstrando prazer e segurança em realizar a atividade. Ao ser queimado, ficou confuso sobre onde deveria se posicionar e um dos ouvintes o pegou delicadamente pelo braço e conduziu ao local correto. Mais uma vez, foi possível constatar que a utilização dos movimentos e do toque colaboraram para o entendimento, promovendo uma participação mais ativa. Este episódio também evidencia a cooperação do aluno ouvinte com o aluno surdo na atividade. Constatação semelhante foi realizada por Alves et al. (2014), em pesquisa com oito alunos surdos de duas escolas públicas, no interior da Bahia. “O auxílio dos colegas ouvintes, durante as aulas de Educação Física, foi um aspecto bem evidenciado pelos alunos surdos, em que os mesmos afirmam que se sentem também integrados e incluídos nas atividades propostas” (Alves et al., 2014, p. 71).

Ainda na escola B, em uma das aulas da professora Vera, alguns alunos estavam realizando o jogo denominado “pedra, papel e tesoura”, que contava com um caminho de bambolês e duas equipes dispostas em filas opostas. Um aluno por vez deveria percorrer o caminho e, ao se deparar com o adversário, deveriam “jogar pedra, papel e tesoura”. O vencedor da disputa seguia até encontrar outro oponente e o perdedor se retirava da disputa. Quem concluiu o

caminho seria o vencedor. O jogo exigia agilidade e raciocínio rápido, não necessitava da fala nem audição e o aluno surdo jogou entusiasmado. Foi possível perceber que o uso exclusivo do corpo favoreceu bastante o desempenho deste estudante, que jogou com bastante confiança e foi o vencedor do desafio. Kunz (2014) aponta que a linguagem verbal é apenas uma das formas de comunicação do ser humano e que “as crianças, especialmente, comunicam-se muito pelo seu *se movimentar*, pela linguagem do movimento” (p. 48). Este autor destaca que nas aulas de Educação Física na escola, a tematização da linguagem ganha uma maior importância, pois na sua prática todo o “ser corporal” do sujeito se torna linguagem, o que faz com que a linguagem verbal não ganhe tanta expressão. Nesse cenário, a linguagem corporal se torna instrumento de mediação e facilitadora das interações, que não poderão acontecer no contexto das aulas de Educação Física sem a participação deste componente.

b) Língua de sinais no processo inclusivo

Ainda que a utilização da linguagem corporal presente nas aulas de Educação Física tenha favorecido notavelmente a comunicação entre surdos e ouvintes, houve episódios que destacaram a essencialidade da presença da língua de sinais no processo inclusivo de alunos surdos, ainda que se tratasse de aulas de Educação Física, conforme descreveremos a seguir.

A professora Márcia, na escola A, destinou uma aula à confecção de um brinquedo de material reciclável, que ocorreu na própria sala de aula. Após terminar seu brinquedo, o aluno surdo Sérgio ficou um pouco disperso e chamou o intérprete para brincar de queda de braço. Alguns colegas ouvintes se interessaram pela brincadeira. O intérprete então, organizou um revezamento entre os estudantes. Enquanto o intérprete disputava com os ouvintes, Sérgio se colocava no papel de árbitro. Quando chegou sua vez, o menino surdo ficou bastante concentrado e demonstrou animação. O intérprete (surdo e oralizado) mediu todos os momentos da atividade, utilizando a Libras com o menino surdo e a Língua Portuguesa com os demais. Embora a brincadeira contasse com a utilização de movimentos corporais, a atuação e mediação do intérprete fizeram grande diferença no envolvimento do menino surdo na atividade, pois a utilização da Libras facilitou a compreensão não só das regras, mas também de toda a circunstância em que o jogo se realizava, como esperar o comando de início e a necessidade de revezar com os amigos.

Na escola B, temos outro relato que evidenciou a importância da língua de sinais na trajetória escolar do estudante surdo. A professora Aline, em conjunto outras professoras, organizou um evento denominado “Soletrando”, que aconteceu no auditório da escola, no horário destinado às aulas de Educação Física. Durante a disputa, alguns alunos do mesmo ano de escolaridade deveriam soletrar palavras sorteadas, no palco do auditório. Ao passo que iam errando a soletração, eram eliminados da competição e a criança que restasse no final venceria. O evento durou alguns dias, devido ao quantitativo elevado de turmas participantes. No dia da competição do 2º ano, a intérprete do aluno Iago estava no palco, sentada à mesa com a equipe organizadora do evento, interpretando o que se passava e utilizando a datilologia para soletrar as palavras em Libras (é importante lembrar que a intérprete não frequentava as aulas de Educação Física na quadra). Iago estava sentado na plateia, torcendo e vibrando bastante a cada acerto de seus colegas e, quando um deles venceu a final da disputa, o menino comemorou imediatamente, demonstrando ter compreendido o teor e as regras da competição. Foi possível constatar que a atuação da intérprete garantiu percepção, entendimento e inclusão do estudante surdo na atividade. Em contrapartida, durante a participação do 5º ano, a intérprete do aluno Gustavo não traduzia o que estava acontecendo, nem se comunicava com este estudante. A profissional estava atenta aos fatos ocorridos e comemorava bastante, mas não transmitia as informações ao aluno surdo. Deste modo, Gustavo não

demonstrou tomar conhecimento dos acontecimentos, não comemorava quando seus colegas soletravam corretamente, não demonstrava envolvimento emocional e, ao final da disputa, se retirou com uma expressão facial de desânimo. Também não houve interação do estudante surdo com os colegas de turma durante o evento. É importante ressaltar que Gustavo era um aluno extremamente ativo e participativo nas aulas práticas de Educação Física, mesmo sem a presença da intérprete. Este fato nos leva a concluir que no evento “Soletrando”, que contava exclusivamente com a via de comunicação oral-auditiva, o envolvimento de Gustavo não ocorreu e o aluno esteve presente apenas fisicamente. A interpretação em Libras poderia ter contribuído profundamente para uma inclusão neste cenário, onde os corpos não estavam livres para se expressar através do movimento.

Ao descrever e analisar a inclusão de alunos surdos em classes regulares do primeiro segmento do Ensino Fundamental, em uma escola pública do Distrito Federal, Kelman e Buzar (2012) constataram situações, em sala de aula, onde os estudantes surdos tornaram-se “invisíveis” perante os olhos de seus professores, colegas de classe e até mesmo dos intérpretes de Libras. As autoras relatam, dentre os resultados da pesquisa, episódios onde os alunos surdos foram isolados (em vários momentos em que tentaram participar) e ignorados durante o ensaio para uma festividade da escola (onde a turma toda participava e os surdos continuavam sentados conversando), além de terem sido privados de várias informações transmitidas no decorrer das aulas pelas próprias intérpretes de Libras (que selecionavam o que seria ou não interpretado). Todos os episódios de exclusão, descaso, desrespeito e de “ausência na presença” descritos naquele estudo ocorreram no contexto da sala de aula, ou seja, em um ambiente que não era capaz de oferecer a naturalidade do movimento, a expressão e comunicação espontânea pelo corpo e com o corpo, e a facilidade do estabelecimento de interações sociais que as atividades motoras e lúdicas podem trazer.

Entrevistas

Este estudo contou com seis entrevistas, realizadas com os seis professores de Educação Física implicados nos seis contextos de ensino e aprendizagem já descritos. A entrevista semiestruturada se deu através de perguntas fechadas e abertas. A pesquisadora procurou deixar claro aos entrevistados que poderiam se sentir à vontade para fazer considerações que julgassem pertinentes ou relatar fatos ocorridos no cotidiano que pudessem estar relacionados ao processo de inclusão dos seus alunos surdos.

Todos os professores entrevistados haviam concluído a graduação há mais de quinze anos na data de realização da pesquisa de campo e metade deles possuía especialização. Os professores mencionaram que, durante a graduação, a Libras ainda não fazia parte do currículo das licenciaturas e poucas ou nenhuma disciplina no curso abarcavam o tema inclusão.

Ao serem perguntados a respeito do conhecimento e domínio da Libras, todos os envolvidos demonstraram ter ciência da existência da língua, apesar de não a conhecer (ou conhecê-la muito pouco), nem a dominar na prática. Os professores também não demonstraram nenhum conhecimento acerca dos conceitos de identidade e cultura surdas.

No que se refere às adaptações no planejamento curricular ou no uso de recursos pedagógicos que visassem a participação dos alunos surdos, obtivemos respostas variadas. O professor Paulo declarou fazer uso constante de demonstrações gestuais, falando com calma e olhando para o aluno. A professora Vera disse fazer adaptações quanto aos sinais sonoros utilizados (substituindo-os por sinais visuais), além de articular bem os lábios durante a fala, a fim de fazer com que seu aluno conseguisse entender alguma coisa. A professora Márcia e a professora Aline asseguraram que estas adaptações não eram necessárias, pois seus alunos surdos já participavam ativamente das aulas. A professora Amanda disse que precisava fazer

adaptações no momento da avaliação dos trabalhos teóricos, pois, segundo ela, a aluna Ana Júlia demonstrava não compreender o que era perguntado, mas que mesmo assim atribuía uma nota pela entrega do trabalho e dedicação, evidenciando que utilizava critérios de avaliação diferenciados com a estudante. O depoimento desta professora sugeriu dificuldade da aluna surda com a Língua Portuguesa escrita, embora a menina se comunicasse muito bem oralmente.

Durante as entrevistas, também perguntamos aos professores de Educação Física suas opiniões a respeito da educação de alunos surdos em classes inclusivas. Todos se colocaram a favor e alguns fizeram ressalvas. O professor Paulo e a professora Maria criticaram a falta de suporte por parte da rede municipal, ressaltando que deveria haver capacitações para os professores que possuem alunos incluídos. Ao falar sobre inclusão educacional, a professora Vera se declarou totalmente a favor, relatando o encantamento que lhe causava a maneira como os alunos na escola B tornavam natural a convivência com as deficiências. A professora Amanda elogiou a maneira como se dava o processo de inclusão na escola A, destacando o comprometimento de todos os funcionários, dando ênfase à presença numerosa de intérpretes de Libras. Contudo, esta última relatou não necessitar da presença do intérprete no momento da prática das aulas de Educação Física, e, considerando que a professora não usava a língua de sinais para se comunicar com suas alunas surdas, concluímos que ela achava imprescindível a atuação do intérprete de Libras em contextos inclusivos, porém tornava-se dispensável quando as aulas em questão eram de Educação Física.

Em relação ao desempenho dos alunos surdos durante as aulas de Educação Física, a professora Amanda classificou suas alunas como bastante participativas, dando destaque ao excelente desempenho psicomotor da aluna Kamila, que sempre ficava no time das melhores da turma. O professor Paulo denominou a participação do aluno surdo como ativa, mas comentou que às vezes o menino ficava disperso e impaciente, não participando do jeito que deveria e sugeriu que se houvesse um acompanhamento do intérprete durante as aulas de Educação Física a participação de Lucas seria mais satisfatória. A professora Márcia julgou as habilidades motoras do estudante surdo excelentes, porém destacou que Sérgio era uma criança muito agitada e agressiva e a chegada do intérprete tornou o menino mais participativo, tranquilo e entrosado com os demais colegas de classe.

A professora Aline avaliou a participação do aluno Iago como bem ativa, descrevendo os aspectos psicomotores, cognitivos, afetivos e sociais como muito bons, não apresentando dificuldade em nenhum momento. Quanto ao desempenho do aluno Gustavo, a professora Vera expôs que não o analisava como diferente devido à surdez, pois o fato de ele não ouvir não afetava o seu rendimento na aula de Educação Física. Quanto ao desempenho do aluno Patrick, a professora Maria relatou que os aspectos psicomotores do estudante eram perfeitos e que ele compreendia bem o que era solicitado, pois ela fazia uso de mímicas o tempo todo.

No que diz respeito ao papel da Educação Física Escolar no processo de inclusão dos alunos surdos, destacamos que a professora Amanda foi a única professora entrevistada que não apontou especificamente uma diferença entre o papel da Educação Física, se comparada aos outros componentes curriculares. Os demais professores estabeleceram relações significativas entre as aulas de Educação Física e a inclusão educacional e alguns a relacionaram diretamente com a inclusão de alunos surdos.

Para o professor Paulo, a Educação Física trabalha muito com o corpo e com o gestual, o que ajuda bastante, pois é uma ótima forma de inclusão e de participação, no que diz respeito aos alunos surdos. A professora Marcia afirmou que a Educação Física é uma aula fundamental para a inclusão, pois é uma aula que todos gostam, e que em suas aulas o aluno Sérgio se soltava e se realizava. A professora Aline estabeleceu claramente uma associação entre a linguagem corporal predominantemente utilizada nas aulas de Educação Física e a maneira

visual como o indivíduo surdo apreende as informações, acrescentando também a influência do aspecto afetivo, sugerindo que é a disciplina que mais contribui no processo inclusivo, pois tem uma linguagem diferente, que não se limita ao aspecto cognitivo. De acordo com Aline,

A Educação Física é uma coisa que a linguagem corporal já te ajuda a saber o que você tem que fazer. O corpo fala. (...) Você imagina a professora da sala de aula? Que ela quer explicar uma coisa, ela quer dar uma adição, ela quer dar uma leitura, você imagina isso, que dificuldade!

A professora Vera também apontou essa associação com a linguagem corporal inerente às aulas de Educação Física e destacou a diferença presente entre essas aulas e as aulas ministradas em sala de aula, salientando a importância da informação visual na facilitação da comunicação com indivíduos surdos. Vera acrescentou que as aulas de Educação Física na escola facilitam a visão de mundo dos estudantes surdos através dos outros sentidos e que os surdos são os alunos incluídos que mais se beneficiam da inclusão em classes regulares, pois são os que conseguem interagir melhor com os colegas nas atividades de aula e realizar melhor as tarefas. Abaixo, apresentamos um trecho da transcrição da entrevista de Vera:

(...) ao meu ver... sem falsa modéstia, né...porque eu acho que tem a relação com a disciplina. É ela que talvez mais ajude. Justamente pela questão deles (surdos) é... também assim: se por acaso eles não entendem alguma coisa, eles conseguem visualizar a execução, eles conseguem é... de alguma forma, compreender através da visão. Mas muitas vezes é a própria liberdade do movimento, né? Uma aula que facilite inclusive a percepção do mundo através de outros sentidos, do tato, da visão, do próprio corpo mesmo, né, se movimentando e interagindo. Diferentemente da sala de aula onde ele está sentado. Eu acho que isso facilita a interação dele, assim, a aprendizagem, o desenvolvimento dele. Pra mim, acredito que seja a disciplina que mais facilite isso.

A professora Maria, ao apontar a contribuição das aulas de Educação Física ao processo de inclusão dos alunos surdos, também mencionou o trabalho com o corpo e a afetividade, dando ênfase ao papel das relações sociais presentes no contexto de suas aulas. Para ela, essas relações que se estabelecem no momento das aulas de Educação Física estreitam o vínculo, especialmente entre professor e aluno, o que pode contribuir para o sucesso da inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional é um processo contínuo, garantido por um conjunto de documentos legais e que vem percorrendo um caminho perseverante, de crescimento constante. O presente estudo investigou as contribuições que as aulas de Educação Física na escola poderiam oferecer à evolução da inclusão de alunos surdos nesse processo.

Nas duas escolas pesquisadas, encontramos elementos favoráveis à inclusão dos estudantes surdos envolvidos nesta investigação. Ao circular pelas escolas, observar as aulas de Educação Física de diferentes professores e analisar alguns documentos, realizamos interpretações acerca da realidade vivenciada, conferindo um papel de destaque às subjetividades manifestadas nos contextos pedagógicos em questão.

A escola A apresentava registros documentais que não mencionavam os alunos surdos incluídos e sua condição de escola-polo bilíngue. No entanto, encontramos algumas demonstrações práticas, no cotidiano da instituição, que enalteciam a inclusão naquele ambiente. A escola B se autodenominava inclusiva e bilíngue em seus registros e dispunha de uma documentação bem fundamentada teoricamente, que apontava a delineação de uma filosofia marcada pelos valores inclusivos, mencionando a atenção e importância dedicadas à educa-

ção das crianças surdas ali inseridas. Ao vivenciar alguns momentos da rotina da instituição, presenciamos cenas de valor significativo para nossa pesquisa e obtivemos depoimentos que corroboravam os relatos documentais. No entanto, algumas situações desfavoráveis à educação inclusiva dos estudantes surdos também foram constatadas e descritas no decorrer deste trabalho.

Ao observarmos as aulas de Educação Física, nos deparamos com alunos surdos engajados, motivados e participativos. Verificamos que a utilização constante dos movimentos corporais e do toque, as dinâmicas em grupos, a possibilidade de um ambiente mais livre e a atmosfera de ludicidade proporcionada pela Educação Física Escolar, de fato, contribuíram para a inclusão e envolvimento das crianças surdas nos procedimentos práticos das aulas. Enfatizamos que nenhum dos estudantes surdos envolvidos nesta pesquisa foi encontrado alheio aos acontecimentos da aula de Educação Física, muito menos excluídos ou ignorados por seus professores.

Como pudemos constatar através da análise e interpretação dos dados obtidos com as entrevistas, as aulas de Educação Física podem contribuir significativamente para a inclusão dos alunos surdos em classes regulares. A linguagem corporal inerente a estas aulas, aliadas ao caráter afetivo presente nas relações sociais construídas neste âmbito, segundo os professores entrevistados, conferem ao estudante surdo uma participação mais ativa e consistente, conforme verificado durante a observação das aulas.

Ao abordar a inclusão escolar, Santos (2008) se refere à construção de todas as formas possíveis que buscam, no decorrer do processo educacional, minimizar a exclusão, maximizando a participação do aluno no processo e produzindo uma educação consciente para todos, que leve em consideração a superação de barreiras para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Notoriamente, nos deparamos, nas escolas pesquisadas, com professores de Educação Física comprometidos com esse propósito e dispostos a engajar os alunos surdos em todas as atividades propostas, embora não fizessem uso da Libras em nenhuma situação. A ausência constante dos intérpretes nas aulas de Educação Física na quadra não impedia a comunicação entre professores e estudantes surdos, já que os docentes conseguiam promover as explicações através de movimentos, toques e demonstrações corporais, além da utilização de outras estratégias didáticas e pedagógicas. A atenção, dedicação e afeto que os professores envolvidos na pesquisa dispensavam aos alunos surdos, também sinalizavam o comprometimento com a inclusão.

Consideramos imprescindível para os resultados deste estudo, destacar o ocorrido no evento denominado “Soletrando”, ocorrido na escola B, onde a presença e atuação das intérpretes de língua de sinais seriam indispensáveis, uma vez que se tratava de uma atividade exclusivamente oral-auditiva, voltada para o objetivo da escrita em Língua Portuguesa. Nesta ocasião, a movimentação e demonstração visual das professoras não ofereciam ganhos à compreensão dos estudantes surdos acerca do que se passava, devido à proposta do projeto, a soletração. Notamos deste modo, através de expressões metacomunicativas, como olhares, sorrisos ou posturas corporais, que o único aluno surdo que contou com o desempenho satisfatório de sua intérprete, que foi além dos processos de comunicação, demonstrou boa percepção e gosto pelos fatos que lhe cercavam. O menino surdo que não contou com a interpretação durante o evento mostrou-se indiferente e disperso, embora estivesse inserido fisicamente naquele espaço.

Ao pesquisar a inclusão de alunos surdos em classes regulares ressaltamos a importância do signo visual e dos movimentos corporais neste processo. Primeiramente, devido ao fato de a Língua Brasileira de Sinais consistir em uma língua visuogestual e ágrafa que, como tal, utiliza-se do corpo e do movimento como canais primordiais para que a comunicação se estabeleça. Ademais, consideramos que a maioria dos profissionais e estudantes presentes

no âmbito escolar, ao não conhecer, nem dominar a Libras, acaba por fazer uso de gestos corporais espontâneos, a fim de construir diálogos e interações com os estudantes surdos. Para Lebedeff (2017), a experiência visual e o uso de estratégias visuais permitem a possibilidade de construção de conhecimento pelos sujeitos surdos, devendo ser este recurso mais bem aproveitado pelos profissionais que lidam com estes indivíduos. Na prática, constatamos que os conteúdos das aulas de Educação Física beneficiam a compreensão e comunicação dos alunos surdos através destes canais.

Em um contexto inclusivo que envolva alunos surdos, é primordial que se procure usar e valorizar a língua de sinais. Ressaltamos aqui, a importância do conhecimento da Libras por parte dos docentes que ministram aulas para surdos, bem como por responsáveis e estudantes ouvintes. Contudo, diante da inviabilidade de se contar com uma comunidade escolar que conheça e domine a Libras, é fundamental buscar a construção e estabelecimento de um sistema de configurações comunicativas e metacomunicativas no espaço escolar que auxiliem a produção de vivências emocionais positivas aos alunos surdos, favoráveis à inclusão e ao aprendizado (Kelman, 2005). Os professores entrevistados nesta investigação endossaram as aulas de Educação Física Escolar como veículo promotor destas construções e interações comunicativas entre surdos e ouvintes, capazes de contribuir sobremaneira para o êxito da inclusão educacional, visto que a comunicação através do corpo é favorecida nas aulas desta disciplina.

Procuramos apontar, desde o início deste texto, as aulas de Educação Física na escola como espaço privilegiado de promoção de trocas (cognitivas, sociais e afetivas) constantes entre surdos e ouvintes, por meio da realização de práticas lúdicas e prazerosas, que abarcam o corpo e o movimento. Concluída a pesquisa de campo, corroboramos a concepção de que a Educação Física Escolar pode ser capaz de promover o diálogo entre as diferenças através dos temas da cultura corporal, proporcionando a manifestação de formas de linguagens distintas (verbais e não-verbais) comunicativas e metacomunicativas nas interações sociais.

REFERÊNCIAS:

ALVES, T. P et.al. Representações de alunos surdos sobre inclusão nas aulas de Educação Física. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 65-78, jan./abr. 2014, Santa Maria - RS.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**:

Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.

_____. **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.

_____. **Lei nº 12.319 de 1 de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas faces da Inclusão**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

EIRAS, J. M. C. **Educação Física Escolar e inclusão de alunos surdos: diálogo entre corpos, línguas e emoções**. 2019. 126 f. Dissertação. [Mestrado em Educação], Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

KELMAN, C. A. **Aqui tudo é importante!** Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo. 2005. 173 f. Tese. [Doutorado em Psicologia], Universidade de Brasília, Brasília.

_____. O educando surdo na escola. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. (Orgs). **Desenvolvimento Humano, Educação**

e Inclusão Escolar. 2ª. ed. Brasília: UnB, 2015a, p.143-156.

_____. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015b, p. 49-69.

KELMAN, C. A.; BUZAR, E. A. S. A (in) visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões. **Revista Espaço**, n.37, p.4-13, jan./jun. 2012, Rio de Janeiro – RJ.

KELMAN, C. A.; MARTINS, L. M. B. Peculiaridades da significação no letramento de adultos surdos. In: ORRÚ, S. E. (Org.). **Estudantes com necessidades especiais:** singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de Janeiro: Wak, 2012, p. 115-145.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

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

LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p.165-183.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2017.

NEIRA, M. G. **Educação Física.** São Paulo: Blucher, 2011. (Coleção A reflexão e a prática no ensino; 8).

PALMA, L. E.; CARVALHO, S. **Comunicação:** um jogo de movimentos entre a Educação Física e a criança surda. In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e Conhecimento, 1999, Florianópolis. Caderno 3 Textos e Resumos. v. 21.

PRESTES, Z.; TUNES, E. & NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, A. M. & PUENTES, R.V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimento:** vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Ed. Da Universidade Federal de Uberlândia, 2017, p. 47-65.

SALGADO, S. da S. Inclusão e Processos de formação. In: SANTOS, M. P. dos & PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em Educação:** culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, J. M. F. dos. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para inclusão. In:

SANTOS, M. P. dos. & PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação:** culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-30.

SILVA, A. C. da. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de & FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 89-104.

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

TORRES, E. & GOLDFELD, M. Educação Física para crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais. In: FROTA, S.; GOLDFELD, M. (Orgs.). **Enfoques em audiologia e surdez.** São Paulo: Editora AM3 Artes, 2006, p. 373-386.

EU + VOCÊ = NÓS: EXPERIMENTAÇÕES CROMÁTICAS NA EDUCAÇÃO COM SURDOS

Me + You = Us: Chromatic Experimentations in Deaf Education



Milena Quattrer¹



Welton Fernando Zonatti²



Maria Clara Cylindro Machado³



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

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

³ Rio de Janeiro, RJ, Brasil; clarithmachado97@gmail.com

RESUMO

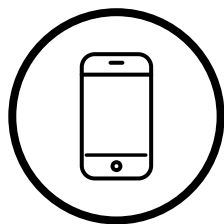
Este artigo apresenta a proposta artístico-pedagógica, desenvolvida com alunos surdos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A iniciativa investigou noções de identidade, alteridade e pertencimento por meio de práticas visuais e experimentações cromáticas. Foram realizadas atividades como autorretratos, retratos de observação, colagens com papéis coloridos, mistura de cores, construção de silhuetas corporais e experimentações com tinta. As atividades permitiram aos alunos surdos explorar representações de si e do outro, promovendo reflexões sobre identidade, diversidade, pertencimento e questões antirracistas. A abordagem valorizou experiências visuais e sensoriais, essenciais à comunicação e aprendizagem nesse contexto, e evidenciou que práticas artísticas favorecem ambientes educativos mais inclusivos, que reconhecem diferentes ritmos, habilidades e formas de participação. Os resultados indicam que experiências artísticas sensíveis e colaborativas ampliam as possibilidades de expressão, participação e construção de sentidos no ambiente escolar contemporâneo e plural.

Palavras-chave: Artes visuais; ensino da cor; educação com surdos; educação básica.

ABSTRACT

This article presents an artistic-pedagogical proposal developed with deaf students in the 6th and 7th grades of K-12 at the National Institute of Deaf Education (INES). The initiative explored notions of identity, otherness, and belonging through visual practices and chromatic experimentation. Activities included self-portraits, observational portraits, collages with colored paper, color mixing, body silhouette construction, and painting experiments. These activities enabled students to explore representations of themselves and others, fostering reflections on identity, diversity, belonging, and anti-racist issues. The approach emphasized visual and sensory experiences, which are essential for communication and learning in this context, and demonstrated that artistic practices support more inclusive educational environments that recognize diverse rhythms, abilities, and forms of participation. The results indicate that sensitive and collaborative artistic experiences expand possibilities for expression, participation, and meaning-making in a contemporary and plural school environment.

Keywords: DVisual arts; color education; deaf education; K-12 education.



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

<https://youtu.be/uyxky0WioVQ?si=UMTiL-g8vkCW2INV>



Introdução

A experiência como docentes de Artes no Departamento de Educação Básica (DEBASI) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, e a atuação no Grupo de Pesquisa *Literacia Visual: pesquisa, ensino e formação docente em Artes* (CNPq/INES) nos possibilitam aprofundar investigações acerca do estudo e do ensino da cor no contexto da educação com surdos, especialmente no âmbito da Educação Básica. Inseridos em um ambiente escolar no qual a visualidade constitui elemento central da experiência educativa, nossas práticas pedagógicas e pesquisas em Artes têm se configurado como importantes disparadores de propostas de ensino-aprendizagem que dialogam com as vivências, inquietações e produções visuais dos alunos surdos.

Compreendemos Artes na educação com surdos como campo privilegiado de construção de sentidos e de elaboração simbólica, no qual a visualidade ocupa papel fundamental na constituição de processos de comunicação e expressão. Como afirma Nicolas Bourriaud, “Quando um artista nos mostra alguma coisa, ele expõe uma ética transitiva que situa sua obra entre o ‘olhe-me’ e o ‘olhe isso’” (Bourriaud, 2009, p.33 – destaque no original). No cotidiano escolar do INES, observamos que as experiências artísticas frequentemente assumem papel relevante na constituição da identidade, no reconhecimento da diferença e na constru-

ção de vínculos de pertencimento à comunidade surda.

Nesse contexto trago também minha contribuição como artista surda e reitero a importância da arte na vida do surdo, como forma de enxergar o mundo, sua cultura e possibilidade de escrever através dela sua própria história (Depoimento de Maria Clara Cilyndro Machado, artista, pesquisadora e professora surda).

A aula de Artes se configura como um espaço potente em diversos aspectos. Na educação com surdos, em especial no Núcleo de Artes do INES, buscamos sempre oportunizar procedimentos de ensino-aprendizagem que possibilitem que alunos com diferentes habilidades e modos de aprendizagem encontrem caminhos próprios para participar das atividades. Estimulamos práticas mais inclusivas, nas quais a diversidade de ritmos, sensibilidades e modos de participação são reconhecidos como parte constitutiva do processo educativo. A presença dos cuidadores⁴ é fundamental nesse processo. Esses profissionais acompanham os alunos durante as atividades, oferecendo apoio quando necessário. Sua atuação contribui para ampliar a participação dos alunos e favorecer um ambiente inclusivo nas práticas artísticas.

No que se refere especificamente ao ensino da cor na Educação Básica, pesquisas e a nossa prática docente indicam que a abordagem não deve se restringir à apresentação de conceitos técnicos ou teóricos, mas envolver a promoção de experiências sensíveis que permitam aos estudantes experimentar, investigar e compreender a cor em suas dimensões perceptivas, culturais e expressivas (Quattrer, 2019). Buscamos sempre articular experimentações cromáticas, técnicas artísticas e reflexões críticas, de modo a contribuir para o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem em cor a partir de princípios antirracistas e com a promoção de relações mais inclusivas.

Assim, desenvolvemos a proposta *Eu + você = nós*, concebida como um projeto artístico-pedagógico voltado à investigação das noções de identidade, alteridade e pertencimento por meio de práticas visuais e experimentações cromáticas. A seguir, apresentaremos as atividades desenvolvidas que contemplam a produção de retratos e autorretratos, desenhos de memória, desenhos de observação, fotografia, colagens com papéis coloridos, pintura, projeção, experimentações corporais com tinta e utilização do acervo de figurinos da Modateca - INES.

DESENVOLVIMENTO

No que diz respeito à fundamentação teórica para o desenvolvimento da proposta *Eu + você = nós*, buscamos respaldo nas orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), documentos que orientam a organização do ensino de Artes na Educação Básica brasileira e enfatizam a importância da experimentação, da fruição e da reflexão nos processos de aprendizagem artística. Consideramos também a Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa (2012), que propõe a articulação entre o fazer artístico, a leitura de imagens e a contextualização cultural como princípios fundamentais para o ensino de Artes.

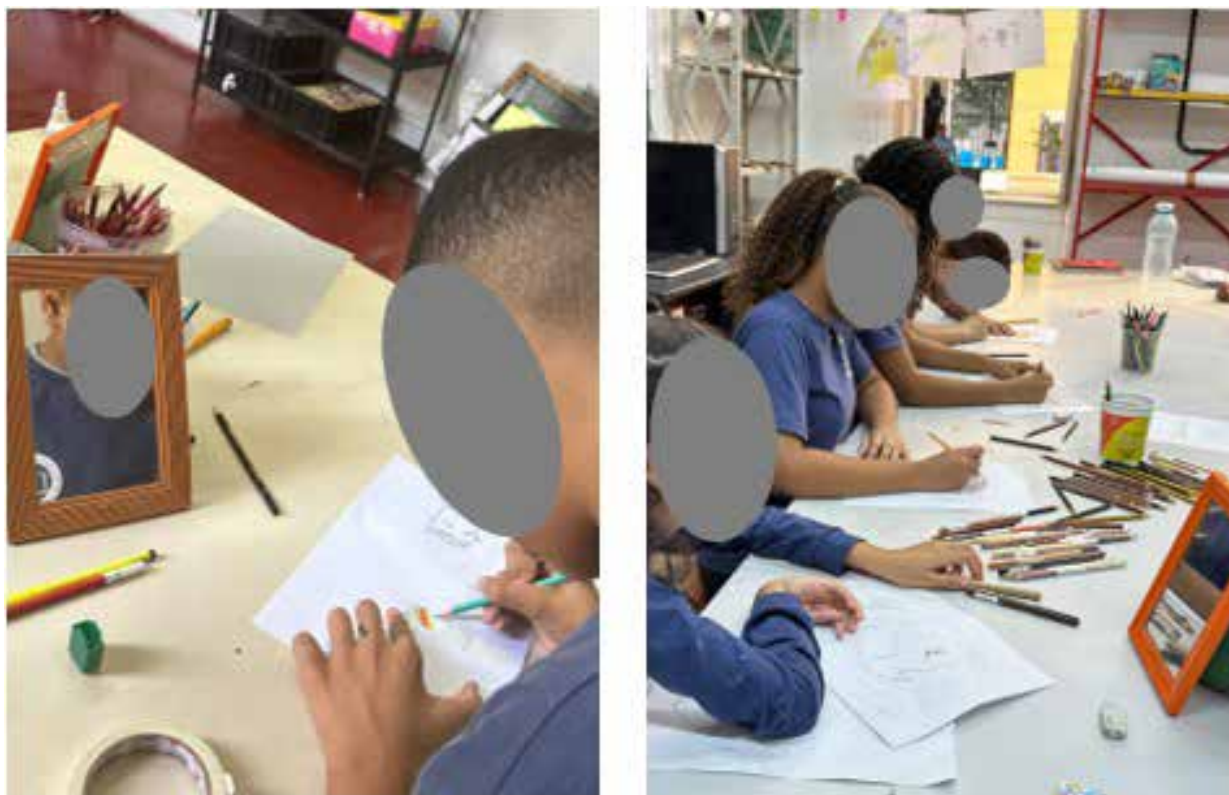
Além dessas referências, recorreremos às contribuições de autores que se dedicam ao estudo da cor nas áreas das Artes Visuais, Design e Educação, tais como Andrea Frova (2008), Elide Monzeglio (1972), Luciano Guimarães (2004) e Milena Quattrer (2019). Esses autores abordam questões importantes para a compreensão dos conceitos de teoria da cor, sistemas de organização, processos de percepção e abordagens de ensino-aprendizagem.

⁴ No INES, os cuidadores apoiam a participação dos estudantes na rotina escolar. Eles auxiliam no acompanhamento de alunos que necessitam de apoio motor, contribuindo para garantir condições de acesso e participação nas práticas educativas.

Cabe ressaltarmos as contribuições da artista brasileira Angélica Dass, especialmente seu projeto *Humanae*, em nossa prática pedagógica no INES. A partir das reverberações da oficina ministrada pela artista na instituição, incorporamos, em nosso cotidiano, a técnica, proposta pela artista, de mistura das cores vermelho, amarelo e verde, como estratégia para investigarmos as cores de pele dos alunos (Lyra *et al*, 2023).

Desenvolvemos a proposta *Eu + você = nós* ao longo do ano letivo de 2025, com turmas de alunos surdos do 6º e do 7º ano do SEF2/INES. Iniciamos com a realização do autorretrato, historicamente presente na produção artística, e aplicado na nossa atividade como um recurso para trabalharmos o autoconhecimento e o reconhecimento de si como parte do coletivo, no caso, a turma. Os alunos utilizaram papel sulfite, lápis grafite, lápis de cor, giz de cera e canetinha hidrocor na construção dos retratos. Como recurso de observação e de investigação de suas próprias características, os alunos também utilizaram espelho e a câmera do celular, e foram estimulados a explorar suas cores de pele a partir dos materiais disponíveis (Fig. 1, Fig. 2).

Fig. 1 e Fig. 2: Alunos de 7º e 6º ano na produção de seus autorretratos. Uso de espelho e câmera do celular como recursos de observação para a produção de autorretratos e investigação das cores de pele.



Fonte: Própria.

Ao longo dos anos de atuação como docentes de Artes, um dos avanços mais significativos observados foi a disponibilidade de materiais como lápis de cor e gizes de cera com maior variedade de cores de pele.⁵ A presença desses materiais na sala de aula amplia as possibilidades de representação e identificação dos alunos em suas produções, contribuindo para reflexões sobre identidade, diferença e pertencimento.

⁵ No Brasil, uma das principais iniciativas voltadas à criação de gizes de cera em diferentes tons de pele surgiu a partir de uma parceria entre o programa UNIAFRO, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e a Pintkor. O projeto resultou no desenvolvimento de um estojo com 12 tonalidades de pele, criado como material pedagógico para apoiar professores no trabalho com educação das relações étnico-raciais nas escolas.

Cada aluno recortou seu autorretrato e o colou em uma cartolina maior, junto aos autorretratos dos colegas, formando o retrato coletivo da turma. A atividade proporcionou um momento de reconhecimento de si e do outro, possibilitando a observação e comparação entre os desenhos, as cores de pele e as diferentes soluções adotadas pelos alunos (Fig. 3).

Fig. 3: Retrato coletivo da turma de 6º ano.



Fonte: Própria.

Ao longo do desenvolvimento dos autorretratos, observamos que alguns alunos manifestaram inquietações e inseguranças relacionadas ao seu desenho. Essas falas evidenciaram percepções de dificuldade no ato de desenhar, especialmente no que diz respeito à representação do nariz e das orelhas, por exemplo. Compreendemos que tais observações são parte do processo de ensino-aprendizagem e devem ser acolhidas.

Assim, utilizamos tais inquietações como ponto de partida para uma segunda etapa da proposta: a realização do retrato do outro. Também muito explorado na produção artística, foi utilizado para incentivar a prática da observação, empatia, reconhecimento e valorização das semelhanças e diferenças. Nessa atividade, convidamos os alunos a produzirem o retrato de um colega - e também a serem retratados - sem o uso do lápis, utilizando apenas tesoura, cola e papéis coloridos. Os alunos se organizaram em pares e se sentaram à mesa, posicionados um de frente para o outro. Buscamos, desse modo, incentivar a experimentação com diferentes materialidades, estimular a observação do outro e valorizar a diversidade de soluções possíveis no fazer artístico (Fig. 4, Fig. 5).

Fig. 4 e Fig. 5: Alunas do 6º ano na atividade de retrato por colagem com papéis coloridos.



Fonte: Própria.

No início da atividade, alguns alunos ainda tentaram recorrer ao uso do lápis para desenhar as formas. Contudo, reforçamos que as figuras deveriam ser construídas diretamente com a tesoura, a partir do recorte dos papéis coloridos. Quando questionavam essa orientação, reforçávamos que o procedimento proposto constituía, ao mesmo tempo, um recurso para aqueles que manifestavam dificuldades em desenhar com lápis certas formas e um desafio criativo para todos, incentivando a experimentação e a busca por novas soluções.

À medida que a atividade se desenvolvia, tanto nós quanto os alunos nos surpreendíamos com as soluções encontradas para representar elementos como cabelos, cílios e lábios por meio do recorte e da colagem (Fig. 6). O processo foi marcado pelo entusiasmo e pela descoberta de diferentes possibilidades de construção das imagens. Para um de nossos alunos surdos com baixíssima visão, a experiência mostrou-se particularmente significativa e enriquecedora, uma vez que a atividade mobilizava fortemente aspectos táteis e perceptivos. Aproveitamos para promover a sensibilização das turmas sobre a surdocegueira, discutindo questões relacionadas à acessibilidade e às diferentes formas de percepção do mundo.

Fig. 6: Retrato em papel colorido elaborado por aluna do 6º ano, com destaque para cabelos, cílios e lábios construídos por meio do recorte e da colagem.



Fonte: Própria.

Cabe ressaltarmos que os próprios alunos tomaram a iniciativa de investigar as cores de pele de seus colegas durante o desenvolvimento da atividade. Ao selecionar, comparar e combinar papéis coloridos, buscaram aproximar as tonalidades disponíveis das características observadas nos colegas, enfrentando os desafios de representar a diversidade das cores de pele por meio dos materiais disponíveis (Fig. 7).

Fig. 7: Aluna do 7º ano compara tonalidades de papéis coloridos com a pele da colega durante o processo de investigação das cores de pele.



Fonte: Própria.

Esse movimento surgiu espontaneamente no processo de criação. Em nenhum momento foi estabelecido como objetivo da proposta a produção de retratos fidedignos, mas sim a exploração das possibilidades expressivas do recorte, da colagem e das combinações das cores na produção dos retratos. Assim, os alunos experimentaram diferentes soluções como, por exemplo, peles azuis e laranjas, evidenciando um processo de investigação e liberdade criativa na produção dos trabalhos. (Fig. 8, Fig. 9).

Fig. 8 e Fig. 9: Retratos produzidos por alunos do 6º e 7º ano a partir de recortes e colagens com papéis coloridos, explorando diferentes cores de pele.



Fonte: Própria.

O trabalho com recorte de papéis coloridos estimulou a observação atenta, a experimentação e a reflexão sobre os atributos da cor, isto é, as características ou atributos que percebemos quando observamos uma cor isoladamente (FROVA, 2008, p. 72). Tais atributos são: (i) matiz – posição no espectro eletromagnético; (ii) claridade – variação de clareamento e escurecimento da cor; (iii) e saturação – força ou pureza cromática. Aqui cabe ressaltarmos que, apesar de universais, os atributos da cor recebem denominações e definições diversas em língua portuguesa de acordo com o autor (GUIMARÃES, 2004, p.55). E, no que diz respeito à Língua Brasileira de Sinais (Libras) ainda há uma escassez de sinais e materiais em teoria da cor acessíveis, o que impacta diretamente as práticas pedagógicas na educação básica.⁶

Ao comparar papéis coloridos, os alunos observaram que duas cores “parecidas”, quando justapostas, aparentavam derivar de diferentes matizes. Esse fenômeno tornou-se particularmente evidente na análise das tonalidades de marrom: algumas pareciam tender ao vermelho, enquanto outras se aproximavam do laranja. Nesse processo de observação e comparação, demonstramos, de forma prática, noções como matiz saturado, matiz dessaturado, variação de clareamento e escurecimento da cor e os efeitos perceptivos produzidos pela interação entre as cores.

A partir dessa experiência, introduzimos um conceito fundamental para o trabalho em Artes Visuais: o contraste simultâneo. Esse fenômeno foi identificado pelo químico francês Michel Eugène Chevreul em meados do século XIX e pode ser compreendido como o efeito de influência recíproca entre cores justapostas. Em outras palavras, a percepção de uma determinada cor é diretamente afetada pelas cores que se encontram ao seu redor, de modo que cada cor modifica e é modificada pelas cores ao seu redor (Quattrer, 2019, p.146).

Demos prosseguimento à proposta *Eu + você = nós* com a atividade de construção de silhuetas do corpo em papel kraft, concebida como um retrato coletivo. Isto é, a partir do contorno dos corpos de alguns alunos, desenhados em escala real, o grupo foi convidado a intervir sobre essa forma, recortando, incorporando diferentes materiais, tais como pedaços de papel colorido, tinta guache, retalhos de tecido e aviamentos do acervo da Modateca – INES, expressando ideias, identidades e características individuais e compartilhadas (Fig. 10, Fig. 11).

Fig. 10 e Fig. 11: Alunos do 6º ano no processo de criação das silhuetas em papel kraft.



Fonte: Própria.

⁶ Estruturamos em 2020, o Projeto de Pesquisa ‘LabCor – INES: estudo e ensino da cor na educação de surdos’. Entre seus objetivos, destaca-se a proposição e o desenvolvimento de um glossário terminológico em Libras, fundamentado em pesquisa acadêmica e na produção de material audiovisual acessível, contribuindo para o fortalecimento da educação bilíngue e inclusiva no Brasil. A partir de 2025, estabelecemos parceria com o Projeto de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), intitulado SinalArt – Sinalizando Artes, coordenado pela Profa. Dra. Valeria Fernandes Nunes.

Nesse processo colaborativo, cada aluno contribuiu com sugestões, recortes e composições, transformando a silhueta em um espaço de experimentação visual-tátil e de construção coletiva de significados (Fig. 12). Aproveitamos também esse momento para dar continuidade às discussões sobre a surdocegueira, ampliando a reflexão dos alunos acerca das diferentes formas de percepção, comunicação e interação com o mundo

Fig. 12: Alunos do 7º ano no processo de criação das silhuetas em papel kraft.



Fonte: Própria.

A Modateca - INES, por sua vez, demonstrou-se mais uma vez um importante recurso pedagógico na Educação Básica, ao disponibilizar um conjunto diversificado de materiais e texturas que ampliam as possibilidades de experimentação sensorial e de exploração plástica. O acesso a esse acervo favoreceu a investigação da cor, forma e textura, contribuindo para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas.

Na etapa seguinte, propusemos o desenvolvimento de autorretratos em bandeirinhas para a tradicional Festa Junina do INES. Para confeccionar as bandeirinhas, inicialmente, os alunos dobraram e recortaram folhas de papel branco no formato A3, definindo o suporte para o autorretrato. O trabalho com a dobradura constituiu um momento importante do pro-

cesso, pois envolveu noções de organização espacial, coordenação motora e compreensão de formas, habilidades relevantes no contexto da educação básica e no ensino de Artes.

Em seguida, fotografamos os alunos e essas imagens foram projetadas no quadro branco da sala de aula (Fig. 13).

Fig. 13: Alunas do 7º ano no processo de criação dos autorretratos nas bandeirinhas juninas.



Fonte: Própria.

Fig. 14 e Fig. 15: Autorretratos nas bandeirinhas juninas de alunos do 6º e 7º ano.



Fonte: Própria.

Mais uma vez, a investigação das cores de pele mostrou-se um aspecto de grande interesse para os alunos (Fig. 16).

Fig. 16: Aluna do 7º ano investiga sua cor de pele com giz de cera.



Fonte: Própria.

Ao final do processo, os autorretratos passaram a compor a decoração da Festa Junina do INES, articulando a prática artística ao contexto cultural das festas tradicionais brasileiras e ampliando a circulação das produções dos alunos no espaço escolar.

Na continuidade das atividades, os alunos produziram autorretratos sobre papel, utilizando tinta guache e tinta PVA, explorando as noções de lateralidade – esquerda e direita. Nesta etapa, estabelecemos um diálogo com a professora Loyana Souza, de Educação Física, que havia observado dificuldades dos alunos do 6º ano em compreender e diferenciar essas referências espaciais (Fig. 17).

Fig. 17: Aluno de 6º ano explorando as noções de lateralidade em seu autorretrato.



Fonte: Própria.

O interesse dos alunos na investigação de suas cores de pele e das cores de pele de seus colegas manteve-se presente nesta atividade. Para tanto, utilizamos a técnica de mistura das cores vermelho, amarelo e verde, proposta pela artista Angélica Dass. Essa estratégia permitiu aos alunos refletir sobre a diversidade de cores de pele (Fig. 18, Fig. 19).

Fig. 18 e Fig. 19: Alunos do 6º e 7º ano investigam suas cores de pele com tinta guache e tinta PVA.



Fonte: Própria.

Dando sequência à proposta *Eu + você = nós*, no intuito de acolhermos e trabalharmos algumas dificuldades e inquietações apresentadas pelos nossos alunos, propusemos o desenvolvimento de autorretratos a partir da associação entre cores, emoções e expressões faciais. De acordo com Luciano Guimarães, “a utilização da informação cromática pela cultura pode determinar sistemas de agrupamento, identificação, armazenamento e transmissão diferentes” (Guimarães, 2003, p.91).

Realizamos exercícios voltados à representação gráfica e simplificada de expressões faciais, sentimentos e emoções. Em seguida, os alunos desenvolveram autorretratos sobre papel, utilizando tinta guache e tinta PVA. Em um primeiro momento, os trabalhos foram realizados apenas em tons de cinza (Fig. 20, Fig. 21).

Fig. 20 e Fig. 21: Autorretratos em tons de cinza de alunos do 6º e 7º ano.



Fonte: Própria.

Desse modo, trabalhamos o atributo da cor denominado “claridade”, explorando valores acromáticos que correspondem ao branco, preto e cinza – este último obtido pela mistura de branco e preto – e suas variações de clareamento e escurecimento.

Posteriormente, os estudantes exploraram uma paleta restrita composta por azul, cinza, branco e preto e, em seguida, por vermelho, cinza, branco e preto com o objetivo de trabalhar o conceito de ‘saturação’(Fig. 22).

Fig. 22: Autorretratos azul, cinza, branco e preto e, por fim, por vermelho, cinza, branco e preto de alunos do 6º e 7º ano.



Fonte: Própria.

A saturação refere-se à força ou pureza cromática de uma cor, isto é, à variação que vai do matiz mais puro ao seu correspondente acinzentado (Quattrer, 2029, p.133). Este costuma ser um dos conceitos mais desafiadores para os alunos compreenderem e diferenciarem. Mais uma vez, alguns alunos demonstraram interesse em utilizar suas próprias cores de pele; contudo, o desafio proposto consistia justamente em investigar outras possibilidades expressivas dentro da paleta cromática definida.

Finalizamos a proposta com a produção de pegadas coloridas sobre grandes folhas de papel dispostas no chão, em uma atividade inspirada nas investigações visuais da artista brasileira Regina Silveira. Utilizando tinta guache aplicada diretamente nos pés, convidamos os alunos a caminhar sobre o papel, registrando as marcas do corpo em movimento e criando um percurso coletivo de impressões. Durante o deslocamento, as cores aplicadas nos pés se misturavam sobre o suporte, produzindo novas cores e evidenciando, de forma sensível e experimental, os processos de mistura das cores (Fig. 23).

Fig. 23: Pegadas coloridas de alunos do 7º ano.



Fonte: Própria.

Alguns alunos demonstraram inicialmente certa timidez em expor os pés, o que gerou risos e comentários entre os colegas; entretanto, à medida que a atividade se desenvolvia, o clima de descontração e confiança favoreceu a participação da turma. A experiência foi particularmente emocionante para nós: havíamos preparado a sala para que a aluna cadeirante pudesse registrar suas marcas com as rodas da cadeira, mas ela preferiu caminhar, com o apoio da professora e dos cuidadores, deixando também suas pegadas no papel (Fig. 24). Esse momento reforçou o caráter coletivo e afetivo da proposta, ampliando a compreensão das possibilidades expressivas do corpo, da cor e da marca no espaço.

Fig. 24: Aluna cadeirante do 6º ano sendo preparada para participar da atividade, com auxílio da professora e dos cuidadores.



Fonte: Própria.

Alguns trabalhos da proposta *Eu + você = nós* integraram o *Percurso Expositivo: Ainda bem que a gente tem a gente*, apresentado no 24º Congresso Internacional e 30º Seminário Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos – COINES 2025, juntamente com outras propostas desenvolvidas pela equipe do Núcleo de Artes do INES. A nossa participação no COINES constituiu um momento significativo para os alunos surdos, que puderam apreciar seus próprios trabalhos e de seus colegas, reconhecendo-se como autores e participantes de um espaço coletivo de produção e fruição artística. A experiência colaborou na valorização das produções dos alunos e ampliou as possibilidades de circulação e visibilidade das práticas desenvolvidas no Núcleo de Artes do INES entre a comunidade escolar e o público externo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta *Eu + você = nós* evidenciou o potencial das práticas artísticas como espaço de experimentação, diálogo e construção coletiva de sentidos na educação com surdos. Ao longo das atividades desenvolvidas, observamos que a investigação da cor, associada ao desenho, colagem, fotografia, pintura e experimentações corporais, foi potencializada por procedimentos de ensino-aprendizagem que articulam percepção, expressão e reflexão crítica.

As atividades propostas possibilitaram aos alunos surdos explorar modos de representação de si e do outro, promovendo reflexões sobre identidade, diversidade e pertencimento. Ao mesmo tempo, a abordagem adotada valorizou experiências sensoriais e visuais, aspectos particularmente relevantes no contexto da educação com surdos, nos quais a visualidade desempenha papel central nos processos de comunicação e aprendizagem.

Destacamos ainda que práticas pedagógicas baseadas na experimentação artística contribuem para a construção de ambientes educativos mais inclusivos, nos quais diferentes ritmos, habilidades e formas de participação são reconhecidos e valorizados. A participação ativa dos cuidadores e o uso de recursos pedagógicos como o acervo da Modateca – INES também demonstraram ser elementos importantes para ampliar as possibilidades de acesso e envolvimento dos alunos nas atividades.

Por fim, a circulação de parte das produções no COINES 2025 ampliou a visibilidade dos trabalhos e fortaleceu o reconhecimento dos alunos como autores de suas próprias produções artísticas, contribuindo para o fortalecimento da cultura visual e da valorização das práticas desenvolvidas no Núcleo de Artes do INES

REFERÊNCIAS:

- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BOURRIAUD, N. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- FROVA, A. **Luce, colore, visione: perchè si vede ciò che si vede**. Milano: BUR Scienza, 2008.
- GUIMARÃES, Luciano. **A cor como informação**. São Paulo: Annablume, 2004.
- MONZEGLIO, E. **Interpretação do significado de módulo/cor: contribuição ao estudo da cor e sua aplicação na programação de mensagens visuais**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.
- QUATTRER, M. **A cor no livro didático de arte**. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.
- LYRA, J., VIGNOLI, L., QUATTRER, M., CUCCO, M., CAVASSIN, J., TUTTMAN, A. M. **Nossa cor: o encontro com Humanæ e Angélica Dass**. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 59, jul-dez, 2023. Disponível em: [https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1761]. Acesso em: 3 mar. 2026.

A TRAJETÓRIA ARTÍSTICA DO PROFESSOR ANTONIO EDGARD DE SOUZA PITANGA (1891-1940) NA ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES E NO ENSINO DE ARTES PARA SURDOS NO INES

The artistic career of Professor Antonio Edgard de Souza Pitanga (1891-1940) at the National School of Fine Arts and in Arts Education for the Deaf at INES



**Juliane Cristina Brizola de Oliveira
Santos Duarte¹**



Aline Lima da Silveira Lage²



¹ Professora da Prefeitura Municipal de Volta Redonda, RJ; Mestrado Profissional em Educação Bilíngue (PPGEB DESU/INES); brizolaju@gmail.com.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Bilíngue do Departamento de Educação Superior do INES (PPGEB-DESU/INES) e do Curso de Graduação em Pedagogia Bilíngue; Doutora em Educação (PPGE-UFRJ); alinelage@ines.gov.br

RESUMO

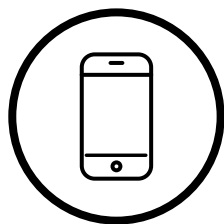
Na formação de pessoas surdas promovida pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), os saberes relacionados às Artes têm destaque. Neste artigo lembramos a trajetória de *Antonio Edgard de Souza Pitanga* (1891-1940), escultor Surdo formado pela Escola Nacional de Belas Artes e um dos primeiros professores Surdos do Instituto, na década de 1930, atuando na Disciplina de Desenho e Trabalhos Manuais. Os resultados apresentados são parte de pesquisa para mestrado e alcançados por meio de pesquisa bibliográfica e documental, sobretudo em arquivos digitalizados. Reconhecer esse artista e professor contribui para compreender a importância do ensino de Artes no INES e para incentivar a memória de professores e artistas Surdos.

Palavras-chave: Ensino de artes; Artista surdo; Professor surdo; Antonio Edgard de Souza Pitanga; INES.

ABSTRACT

In the education of deaf people promoted by the National Institute of Deaf Education (INES), knowledge related to the Arts is highlighted. This article recalls the trajectory of Antonio Edgard de Souza Pitanga (1891-1940), a Deaf sculptor trained at the National School of Fine Arts and one of the first Deaf teachers at the Institute in the 1930s, working in the subject of Drawing and Manual Works. The results presented are part of a master's thesis and were obtained through bibliographic and documentary research, especially in digitized archives. Recognizing this artist and teacher contributes to understanding the importance of arts education at INES and to encourage the memory of Deaf teachers and artists.

Keywords: Arts education; Deaf artist; Deaf teacher; Antonio Edgard de Souza Pitanga; INES.



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

<https://youtu.be/Ar8cLHgLD6U?si=xBazZpSMp9gHa4Mj>



Introdução

Figura 1. Fotografia de Antonio Pitanga de 1913



Fonte: <https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/27637>

O campo das Artes tem desempenhado um papel significativo na formação de pessoas surdas no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), tanto na preparação profissional quanto no incentivo à constituição de artistas. Ao longo da história da Instituição, as atividades artísticas contribuíram para o desenvolvimento da expressão visual, da criatividade e da identidade cultural dos estudantes Surdos (Duarte, 2025).

No século XIX, período em que o Instituto foi fundado, Desenho era uma disciplina do ensino primário relacionada com o progresso industrial. Avançando no século XX, mesmo após o “movimento modernista da ‘Semana de 22’ e a criação das universidades nos anos de 1930” (Zanellato, 2016, p. 41), Arte como Desenho “se manteve como preparação de mão de obra operária” (p. 41). A autora investigou as interconexões entre escolas e museus de Arte, focando a educação bilíngue de surdos e apresentando repercussões do ensino de Artes e produção artísticas do INES. Entre elas está uma publicação intitulada *A Arte dos Surdos-Mudos*, de 1938, na qual Yolanda Mendonça se vale de conceitos psicanalíticos para comentar os desenhos, por exemplo, de Geraldo Soares de Almeida, aluno do Instituto (Zanellato, 2016).

Nesse contexto, destaca-se a trajetória de *Antonio Edgard de Souza Pitanga* (1891–1940), escultor Surdo (Fig. 1) formado pela Escola Nacional de Belas Artes e um dos primeiros professores Surdos do INES, na década de 1930. Atuou como professor na disciplina de Desenho e Trabalhos Manuais. Abordamos a sua formação, o seu reconhecimento artístico, como estratégias para compreender a importância do ensino de Artes no INES e de incentivar a memória de artistas Surdos. Sua atuação representa um marco na História da Educação de Surdos no Brasil.

Ainda que problematizemos as concepções sobre ensino de Artes e classes sociais, somando-se os preconceitos contra a população surda, não se pode negar que ao estudarmos o Ensino de Artes no INES notamos como Professores Surdos são pouco percebidos ou ignorados na Educação Brasileira em geral. Por isso, a premência por pesquisas e divulgações realizadas, por exemplo, do historiador Surdo Antonio Abreu. Ele sublinha que “foram descobertos 23 ex-professores surdos funcionários em 1857 no INES, em sala de aula, na gráfica que funcionava lá dentro, além de inspetores surdos de alunos” (Lage, 2024, p. 114).

Os dados sobre o artista e professor Antonio Pitanga foram obtidos por meio de pesquisa bibliográfica, iniciando por publicações do INES. Quando buscamos na internet mais detalhes sobre as informações apresentadas, deparamo-nos com mais registros. Assim sendo, consideramos que a digitalização de acervos e a disponibilização gratuita de fontes de diferentes tipos têm o potencial de auxiliar populações como as das pessoas surdas na recuperação da memória, no (re)conhecimento daqueles e daquelas que enfrentaram desafios para expressar suas formas de ver e estar no mundo. Nossas principais fontes foram: a Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional; a Brasileira Fotográfica da Biblioteca Nacional; a Biblioteca Digital Luso-Brasileira; e, o Acervo Digital da Escola Nacional de Belas Artes (UFRJ)

Sublinhamos ainda que é significativo que quem agora rememora um professor Surdo de Artes do Instituto de Surdos brasileiro é uma professora Surda de Artes, formada mestra em Educação Bilíngue por essa mesma escola.

DESENVOLVIMENTO

Segundo a pesquisadora Solange Rocha (2010), ao longo da história da Instituição, há pelo menos dois surdos que se distinguem de maneira significativa no campo de Artes, especialmente nas áreas de *Desenho, Caligrafia, Pintura, Litogravura*. Um dos surdos é *Antonio Pitanga*, que atuou como professor de Desenho e Trabalhos Manuais na década de 1930. O outro foi *Flausino José da Gama* que foi aluno da instituição e atuou na função de “repetidor” no período de 1871 a 1878, auxiliando os professores não surdos.

Flausino Gama foi um grande desenhista e esteve envolvido com a tradução da obra iconográfica francesa (*Iconographie des signes faisant partie de l'Enseignement primaire des sourds-muets*³, 1856), de Pierre Pélissier, que ajudou a divulgar na Língua Portuguesa, em 1865. O objetivo era promover a língua de sinais que o livro apresentava (Sofiato; Reily, 2011; Diniz, 2010).

No século XX, na época da direção de Armando Lacerda, o trabalho de Pitanga foi valorizado:

O diretor apresenta, entre outras coisas, o seu projeto de ensino, as oficinas profissionalizantes, a seção feminina e, também, o professor surdo Antonio Pitanga, premiado artista, destacando, nessa oportunidade, a importância para os surdos serem instruídos por seus semelhantes que atingiram um lugar de prestígio na sociedade (Mourão, 2016, p.75).

Essa valorização demonstra o reconhecimento da relevância da presença de professores Surdos na educação de estudantes Surdos, especialmente em áreas de expressão visual, como as Artes. Apesar disso, vale ressaltar que não há muita divulgação sobre professores Surdos atuando nas disciplinas artísticas da instituição, deixando a interpretação de que houve poucos.

Um dos primeiros professores Surdos do INES era justamente artista e escultor. A pesquisa sobre a história da Instituição e de outros locais em que se formou nos trazem informações sobre *Antonio Edgard de Souza Pitanga* (Fig. 2).

Figura 2. Retrato fotográfico de Antonio Pitanga, 1913.



Fonte: Biblioteca Digital Luso-Brasileira - <https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/27656>

Além de lecionar as disciplinas de *Desenho e Trabalhos Manuais* foi um escultor premiado; mencionado em registros das instituições por onde passou.

No livro *Histórias da Escola de Belas Artes*, encontramos uma relevante citação a Antonio Pitanga (Fig. 3). No capítulo *Entre perdas e danos: separação do acervo da Escola Nacional de Belas Artes e a constituição do Museu Nacional de Belas Artes*, Marize Malta (2016) aborda como se deu a constituição do acervo daquela instituição. Interessante é que uma das

³ Iconografia de sinais utilizados na educação primária para crianças surdas e mudas.

fotos na qual o destaque está para uma estátua de D. Pedro I, a legenda cita nosso personagem. Pois, mostrava a Galeria dos Envios dos Pensionistas da Escola que estudam na Europa.

Figura 3. Malta (2016) mostra trabalho de Antonio Pitanga na Escola Nacional de Belas Artes



Imagem 7. Galeria dos Envios dos Pensionistas da Escola que estudam na Europa. Nela figuram obras de: Magalhães Corrêa, Augusto Bracet, Dinorah de Azevedo, Antonio Pitanga e outros, assim como os prêmios de viagem dos salões de Belas Artes, como: João Baptista da Costa, Corrêa Lima, Pedro Bruno, Arthur Timotheo, Helios Seelinger, Antonino Mattos, Angelina Agostini, Carlos e Rodolpho Chambelland, Modestino Kanto e Raimundo Cella. Fonte: MATTOS, Adalberto. Uma visita à Escola de Bellas Artes. A Ilustração Brasileira, nov. 1920. Hemeroteca Digital da BN.

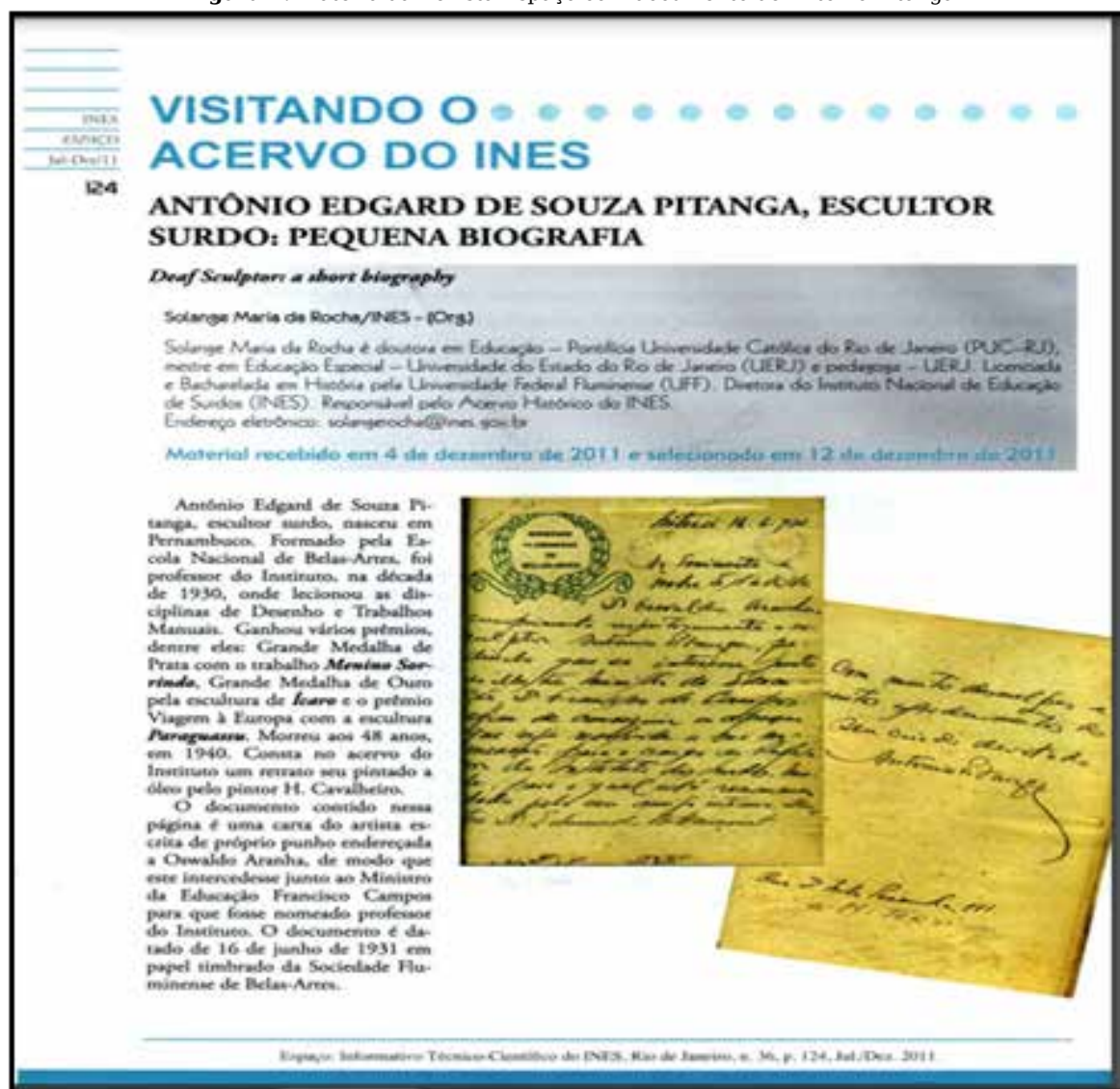
As publicações do INES lembram a trajetória dele em diferentes momentos. Como podemos observar numa carta escrita por Pitanga em 16 de junho de 1931 enviada a Oswaldo Aranha, ele solicitava intermediação junto ao Ministro da Educação, Francisco Campos, para que fosse nomeado professor do Instituto. O documento foi escrito em papel timbrado da Sociedade Fluminense de Belas-Artes e hoje integra o acervo do INES (Rocha, 2011).

Na *Revista Espaço* de 2011, na seção *Visitando o Acervo do INES* (Fig. 4) o texto com a pequena biografia do artista e professor está assim:

Antonio Edgard de Souza Pitanga, escultor surdo, nasceu em Pernambuco. Formado pela Escola Nacional de Belas-Artes, foi professor do Instituto, na década de 1930, onde lecionou as disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais. Ganhou vários prêmios, dentre eles: Grande Medalha de Prata com o trabalho Menino Sorrindo, Grande Medalha de Ouro pela escultura de Ícaro e o prêmio Viagem à Europa com a escultura Paraguassu. Morreu aos 48 anos, em 1940. Consta no acervo do Instituto um retrato seu pintado a óleo pelo pintor H. Cavaleiro. O documento contido nessa página é uma carta do artista escrita de próprio punho endereçada a Oswaldo Aranha, de modo que este intercedesse junto ao Ministro da Educação Francisco Campos para que fosse nomeado professor do Instituto. O documento é datado de 16 de junho de 1931 em papel timbrado da Sociedade Fluminense de Belas-Artes (Rocha, 2011, p. 124).

A coluna “Visitando o Acervo do INES” divulgou material recebido em 2011.

Figura 4. Matéria da Revista Espaço com documento de Antonio Pitanga



Retomando o início de sua vida, nosso importante personagem nasceu em 1891. Foi na primeira infância em que ele se tornou “surdo-mudo”. Uma matéria original do INES, de 1950, afirma que ele venceu “com porfiados estudos essa tremenda deficiência, pôde competir com seus colegas normais e ganhar, sucessivamente, na Escola de Belas Artes, a Grande Medalha de Prata, a Grande Medalha de Ouro e, em 1917, o Prêmio de Viagem à Europa” (INES, 1950, p. 6 *apud* Lage, 2019). Apesar do discurso higienista e normalizador presente na publicação, a matéria destaca “a amplitude da expressão artística dessa pessoa surda [que] venceu, com porfiados estudos, uma sociedade extremamente deficiente” (Lage, 2019, p. 131). Ou seja, ele superou barreiras sociais enfrentadas pelas pessoas surdas e frequentou, junto com seus colegas ouvintes, a Escola Nacional de Belas-Artes e o Preparatório de *Escultura*, no período de 1905 a 1916. Hoje, vivemos nova perspectiva, uma vez que entendemos que a sociedade deve identificar as barreiras que as populações enfrentam para seu desenvolvimento pleno e dignidade e as eliminar, não atribuindo os esforços aos indivíduos ou suas famílias.

Vale ressaltar que Antonio Edgard de Souza Pitanga era um dos ilustres alunos e único surdo, até onde sabemos, a ingressar no *Curso Geral de Belas Artes e de Escultura* da Escola Nacional de Belas Artes. Localizamos a sua ficha de matrícula no ano de 1916 (Figuras 5 e 6).

Figura 5. Matrícula no Curso de Belas Artes e Preparatório de Escultura - Turma de 1916.

O Sr. Antonio Edgard de Souza Pitanga, filho de Antonio Ferreira de Souza Pitanga e de S. Candida Rosa L. Pitanga de anos de idade, natural de Rio de Janeiro, Estado de Pernambuco, residente em Santa Miguel de Farias, n.º 41, havendo satisfeito todas as exigencias do Regulamento desta Escola, matriculou-se na serie do curso de Escultura, em 25 de Março de 1916.

Assinado: Antonio Edgard de Souza Pitanga

SERIES	CURSO GERAL	OBSERVAÇÕES
PRIMEIRA - <u>Desenho Figurado</u>	<u>Classificado em 4.º lugar (5-12-1905)</u>	<u>Repetiu des. figurado (1.º ano)</u>
<u>Mithologia</u>	<u>Aprovado grau 3 (24-11-1905) L. de 8/11/14</u>	<u>Repetiu em forma resumida (1.º ano) em 24-11-1905</u>
<u>Desenho Geométrico</u>	<u>Aprovado grau 3 (27-11-1905) L. de 14/12</u>	<u>Requererá concurso ao prêmio de viagem</u>

Fonte: <https://app.docvirt.com/museudjoaovi/pageid/21206/search/Antonio%20Edgard%20Pitanga>

Uma das observações anotadas nesse documento é que Pitanga, no primeiro ano de estudo, em 1905, destacava-se na área de Desenho Figurado, classificando-se em 4º lugar, enquanto nas outras disciplinas de *Mithologia* foi reprovado, no segundo ano. Conseguiu ser aprovado no ano de 1914. Na área de História de Artes, ele apresentava um maior interesse nas suas habilidades artísticas com grau 7, além de obter várias menções honrosas na área de Escultura. No Desenho Geométrico também foi aprovado; e assim, indicado para concorrer o concurso cujo prêmio era uma viagem, na qual participaria de exposições artísticas em outros países.

Figura 6. Matrícula na Escola Nacional de Belas Artes - Universidade do Brasil (Turma de 1916)

UNIVERSIDADE DO BRASIL - ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES

LIVRO DE MATRÍCULA Nº 1 - ÍNDICE - TURMA DE 1916 (continuação)

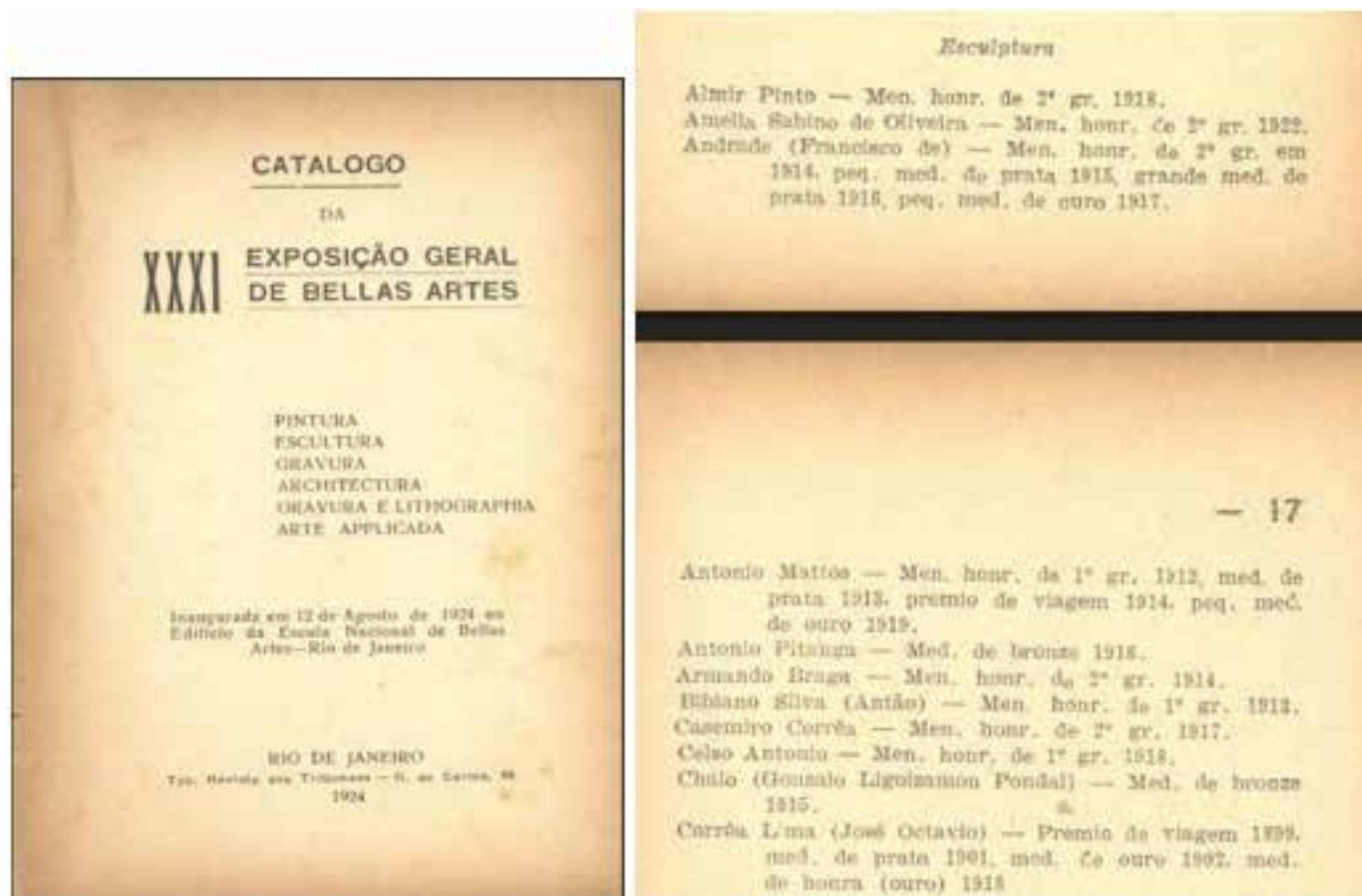
56 - Margarida Lopes de Almeida	Pág. 56
57 - Antonio Edgard de Souza Pitanga	" 57
58 - Adelaide de Lopes de Souza Gonçalves	" 58
59 - Joaquim Maurity Sobrinho	" 59
60 - Augusto José Marques Junior	" 60
61 - Nelson Gonçalves Netto	" 61
62 - Maria José Gomes	

Fonte: O Novo Museu de D. João VI - <https://app.docvirt.com/museudjoaovi/pageid/20945>

No ano de 1916, o professor e escultor Antonio Pitanga se destacou academicamente. Entre suas obras estão as esculturas *Menino Sorrindo*, *Ícaro* e *Paraguassu*, que lhe renderam reconhecimento artístico e várias premiações.

Nota-se que há a menção de que Pitanga participou de várias exposições no Brasil e nos outros países da Europa, na categoria de Escultura, ganhando, no ano de 1916, a Medalha de Bronze (Fig. 7).

Figura 7. XXXI Catálogo da Exposição Geral de Bellas Artes



Fonte: <http://www.dezenovevinte.net/egba/catalogos/1924.pdf>

Em 1917, o escultor e professor Surdo Pitanga esteve em Roma, em plena época da Guerra Mundial, participando de exposições internacionais. Ele amava História da Arte e esculturas gregas e romanas. Antonio Pitanga viajava de navio e se vestia elegantemente, conforme podemos observar em suas fotos (Fig. 8). Há também registros de sua participação no evento internacional no *Salon* parisiense, no ano de 1920 (Malta, 2022).

Figura 8. Fotos de Antonio Pitanga (1917)



Fonte: Biblioteca Nacional: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/brasiliana/handle/20.500.12156.1/751> <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/brasiliana/handle/20.500.12156.1/756>

A trajetória do professor aparece em outras publicações. No Suplemento do jornal *A Noite*, denominado *A Noite Ilustrada*, (Fig. 9), uma edição especial de Natal do ano de 1932, há uma matéria sobre o INES intitulada *A Casa do Silêncio*, na qual Pitanga aparece num precioso registro.

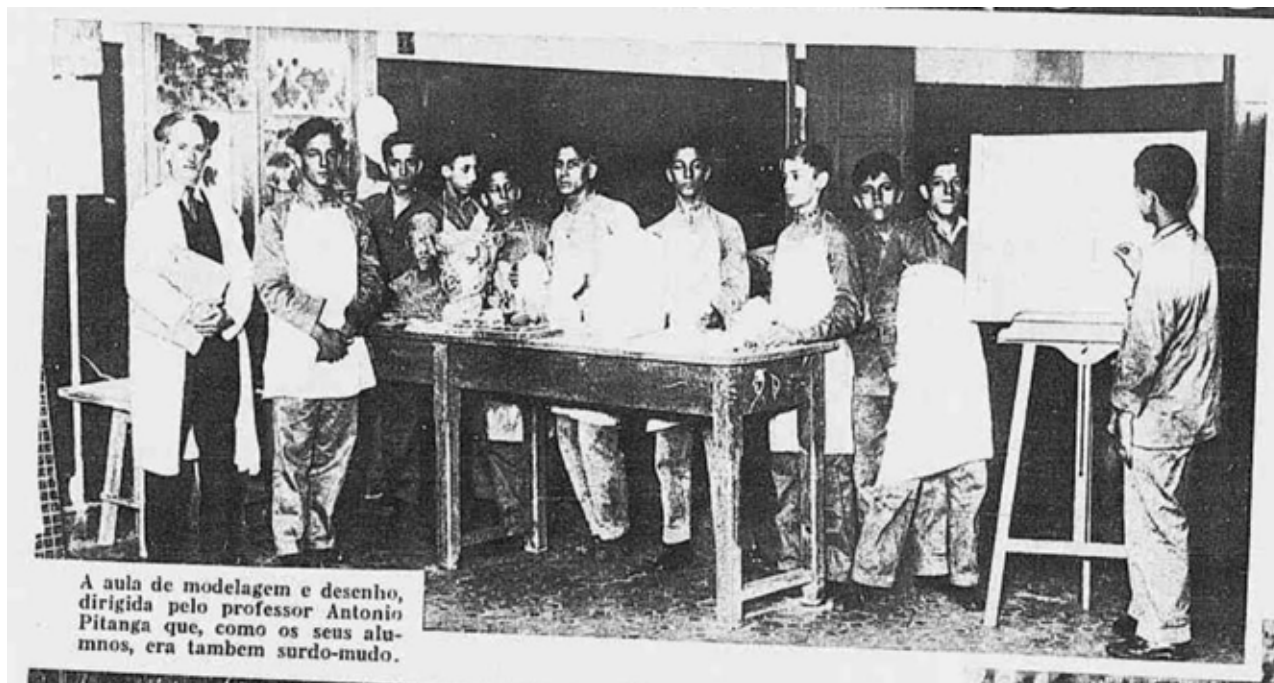
Figura 9. Publicação de *A Noite Ilustrada* com matéria sobre o INES



(Fonte: *A Noite*, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional - 1932)

Quando ampliamos uma das fotos, temos o detalhe do professor Surdo, assim afirmado pela legenda, com seus alunos (Fig. 10).

Figura 10. Foto de Antonio Pitanga e alunos na matéria de *A Noite Ilustrada*



Fonte: A Noite, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional - 1932

No entanto, há mais do que a foto do professor, se isso já fosse pouco. Na página 7 da matéria, está a seguinte afirmação:

O Dr. Armando Lacerda, diretor do *Instituto* de Surdos-Mudos, ao qual tem prestado excelentes serviços, *dando-lhe* os recursos e dotando-o de novas oficinas, considera o professor Antonio Pitanga um colaborador valioso, porque conhece *profundamente* a psicologia do surdo-mudo, empregando processos *obtidos a partir de sua* / na experiência própria (*destaques nossos, A Casa do Silêncio*, 1932, p. 7).

Como a imagem da matéria ficou cortada (Fig. 10), na citação em itálico são as palavras que tivemos de deduzir. Mas, ainda assim, por meio da mesma sabemos que o trabalho do professor Antonio Pitanga foi reconhecido e teve alguma divulgação. Tal feito evidencia a importância de sua experiência como pessoa Surda na construção de práticas pedagógicas voltadas aos estudantes do Instituto.

Queremos saber mais sobre esse professor Surdo e, para tanto, a divulgação desses achados é fundamental. Seguimos à busca de documentos, depoimentos, de rastros que permitam perceber as realizações de pessoas Surdas de todas as formações. O pesquisador precisa estar atento ao empreender os procedimentos de investigação, ao elaborar novas perguntas, bem como aos imprevistos, uma vez que eles são inusitados.

No Congresso Internacional do INES de 2025, a professora Surda, primeira autora deste artigo, vivenciou uma de suas experiências mais inesquecíveis no Instituto. Na entrada principal da Instituição está a escultura denominada *Menina*, que foi produzida pelo artista plástico e professor Surdo João Rigo, em 1958. Ele foi aluno da instituição na década de 1940 e atuou como mestre de Oficina Profissional, ensinando Escultura aos alunos. No evento, a professora Surda encontrou a ex-aluna de João Rigo, que foi referência para a obra. Encontro que foi devidamente registrado (Fig. 11) e editado.

Figura 11. Escultura “A Menina” (1958) de João Rigo, ex-aluna dele e referência para a escultura e a professora Surda de Artes, mestra pelo INES, Juliane Brizola



Fonte: fotos de Juliane Brizola - 2025)

Aproveitamos para divulgar essa memória e destacar as relações que estabelecemos no tempo; memória dos Surdos de todos os tempos. Um fio de memória puxa outro e assim vamos (re)conhecendo nossas vidas em meio a uma troca constante... que não cesse!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo realizou um breve panorama sobre a trajetória de Antonio Edgard de Souza Pitanga, que representa um marco na História da Educação de Surdos e do Ensino de Artes no Brasil. Como escultor premiado e professor do INES, sua atuação contribuiu para valorizar a presença de profissionais Surdos no campo artístico e educacional.

Resgatar sua história permite compreender a importância da participação de professores Surdos na formação das manifestações artísticas dos estudantes Surdos, especialmente em áreas como as Artes Visuais, nas quais a visualidade e a expressão estética desempenham papel fundamental. Queremos que tal conhecimento se amplie na Educação em geral também.

O reconhecimento de figuras históricas como Pitanga contribui para fortalecer a memória institucional do INES e para valorizar a produção artística de pessoas Surdas na História da Arte Brasileira. Os esforços para encontrar os rastros e divulgar o que encontramos são necessários e para isso convidamos todos e cada um para colaborar.

REFERÊNCIAS

A CASA DO SILÊNCIO. **A Noite:** Suplemento Seção de Rotogravura. Rio de Janeiro, 1932. Disponível em: [<http://memoria.bn.gov.br/DocReader/120588/2740>]. Acesso em: 07 mar. 2026.

ANTONIO PITANGA, **Biblioteca Digital Luso-Brasileira**. Disponível em: [<https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/27637>]. Acesso em: 07 mar. 2026.

DINIZ, Heloíse G. **A história da Língua de Sinais Brasileira (Libras)**: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais. 2010. 113 f. Dissertação [Mestrado em Linguística] - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DUARTE, Juliane Cristina Brizola de Oliveira Santos. **Multidimensionalidade Artística na Educação de Surdos**. 2024. 81 f. Dissertação [Mestrado Profissional em Educação Bilíngue]. Departamento de Educação Superior, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro.

LAGE, Aline Lima da S. Professores Surdos das Oficinas Profissionalizantes do INES. In: LAGE, Aline L. da S.; CRUZ, Maurício da R. (Orgs.). **Formação de Professores de Surdos no Brasil**. Itapiranga/SC: Schreien, 2024, p. 100-119. Disponível em: [<https://www.editoraschreien.com/livros/forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-de-surdos-no-brasil>]

LAGE, Aline Lima da S. **Professores Surdos na Casa dos Surdos**: “demorou muito, mas voltaram”. 2019. 514 f. Tese [Doutorado em Educação]. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MALTA, Marize. Entre perdas e danos: separação do acervo da Escola Nacional de Belas Artes e a constituição do Museu Nacional de Belas Artes. In: CAVALCANTI, A.; MALTA, M.; PEREIRA, S.G.; (Orgs.). **Histórias da Escola de Belas Artes**: revisão crítica de sua trajetória. Rio de Janeiro: EBA/UFRJ: NAU Editora, 2016, p. 143-160.

MALTA, Marize. Álbuns, documentos, obras e memórias de um pintor e professor catedrático: Marques Júnior no setor de memória e patrimônio da EBA. Anais do **XI Seminário do Museu D. João VI...** [livro eletrônico] / organizadores Alberto Martín Chillón...[et al.]. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Albatroz, 2022, p. 145-164. Disponível em: https://entresseculos.wordpress.com/wp-content/uploads/2023/02/miolo-professores-alunos-artistas-na-academia-e-no-acervo-do-museu-dom-joao-vi_155cmx23cm_v6-1.pdf. Acesso em 07 mar.2026.

MOURÃO, Carlos Henrique N. **Literatura Surda**: experiência das mãos literárias. 2016, 287 f. Tese [Doutorado em Educação]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ROCHA, Solange M.da. Antonio Edgard de Souza Pitanga: pequena biografia. **Revista Espaço**: INES, Rio de Janeiro, n. 36, p.124. jul./dez., 2011.

ROCHA, Solange M. da. **Memória e História**: a indagação de Esmeralda. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010.

SOFIATO, Cássia G.; REILY, Lucia H. “Companheiros de infortúnio”: a educação de “surdosmudos” e o repetidor Flausino da Gama. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 625-812, set./dez. 2011.

ZANELATO, Daniella. **Ensino de arte, educação de surdos e museus**: interconexões possíveis. 2016, 230 f. Dissertação [Mestrado em Educação]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

USO DE RECURSOS VISUAIS NO ENSINO DA DANÇA PARA ESTUDANTES SURDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

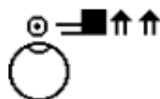
*Use of visual resources in teaching dance to deaf students in Physical Education
classes*



Joandra Kellen de Souza Coelho¹



Nilton Munhoz Gomes²



¹ Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, PR, Brasil. joandra.kellen9889@gmail.com

² Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, PR, Brasil. niltonmunhozgomes@gmail.com

RESUMO

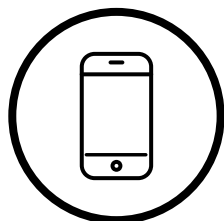
Este estudo teve como objetivo testar a aplicabilidade do uso de recursos visuais no ensino do conteúdo de dança em aulas de Educação Física em uma escola especializada para estudantes surdos. O estudo se caracteriza como experimental. Participaram deste estudo 6 estudantes, sendo quatro do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades entre 12 e 15 anos. Os estudantes estavam matriculados no 7º ano de uma escola especializada para estudantes surdos do estado do Paraná. O critério de seleção dos participantes pautou-se na condição dos estudantes serem surdos e frequentarem normalmente as aulas de Educação Física. O programa de intervenção contou com oito aulas, com duração de 50 minutos cada. Utilizou cartões visuais coloridos associados a movimentos corporais. As aulas incluíram atividades práticas, dinâmicas em grupo, uso de tecnologias visuais e estímulos táteis. Os resultados demonstraram que os recursos visuais foram eficazes na aprendizagem participativa dos estudantes surdos.

Palavras-chave: Dança; Educação Física; Surdez; Recursos visuais

ABSTRACT

This study aimed to test the applicability of using visual resources in teaching dance content in Physical Education classes at a specialized school for deaf students. The study is characterized as experimental. A total of six students participated, including four females and two males, aged between 12 and 15 years. The students were enrolled in the 7th grade at a specialized school for deaf students in the state of Paraná. The participant selection criteria were based on the condition of having deafness and regularly attending Physical Education classes. The intervention program consisted of eight classes lasting 50 minutes each. Colorful visual cards associated with body movements were used as a methodological resource. The classes included practical activities, group dynamics, use of visual technologies, and tactile stimuli. The results showed that the visual resources were effective in the learning process of deaf students in a participatory manner the importance of curriculum adaptation and the recognition of diversity in Physical Education.

Keywords: Dance; Physical Education; Deafness; Visual resource



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



Introdução

A Educação Física, ao longo dos anos, vem evoluindo como uma importante ferramenta no contexto educacional, no qual as atividades físicas emergem como potentes formas de expressão, comunicação e aprendizado para os estudantes.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), a Educação Física tem por objetivo estimular a cultura corporal do movimento, incentivando os estudantes a participarem de variadas práticas representadas pelos conteúdos estruturantes como: esportes, brincadeiras e jogos, danças, lutas e ginásticas. Por meio dessas atividades, espera-se que os estudantes ampliem suas habilidades motoras, reconheçam a relevância da atividade física para a saúde e o bem-estar e desenvolvam valores essenciais, como cooperação, respeito, autonomia e cidadania.

Em relação à dança, a presença desse componente no currículo da Educação Física é um reconhecimento de que a disciplina deve abranger práticas corporais diversificadas, que vão além dos esportes convencionais e das atividades físicas padronizadas. Na BNCC, a dança é compreendida como uma importante forma de expressão e manifestação da cultura corporal, com a possibilidade de ser desenvolvida por meio de sua vivência, noções de ritmo,

percepção corporal, criação e improvisação, fortalecendo o desenvolvimento da expressão corporal e motora (Brasil, 2017).

O ensino da dança contribui para o desenvolvimento da psicomotricidade, da coordenação motora e da consciência corporal dos estudantes, promovendo uma Educação Física mais significativa e alinhada com a pluralidade cultural, permitindo que os estudantes compreendam o movimento não apenas como uma atividade física, mas como um ato que possui significados culturais e históricos.

Em meio a especificações e adaptações necessárias para o desenvolvimento do ensino da Educação Física para estudantes com alguma deficiência, o ensino de dança permite que estudantes surdos desenvolvam não apenas habilidades físicas, mas também expressivas, promovendo a socialização e o sentimento de pertencimento a partir da linguagem corporal (Oliveira, 2017). Embora tradicionalmente associada ao movimento e à música, a dança oferece caminhos para comunicação não verbal e aprofunda o entendimento do próprio corpo, aspectos especialmente relevantes no contexto da surdez, onde a comunicação visual e tátil assume um papel central no movimento a ser realizado (Carvalho; Miguel; Silveira, 2023).

A dança enquanto prática educacional para estudantes surdos tem sido objeto de estudos em diferentes contextos e diferentes tipos. Um estudo de Souza (2018) buscou analisar o sapateado como forma de expressão artística acessível a estudantes surdos. O estudo destaca que a adaptação de atividades que envolvem ritmo e movimentos sincronizados pode transformar a experiência do aprendizado, tornando-o uma via de comunicação e expressão. A autora afirma que a abordagem da dança com estudantes surdos necessita de uma adaptação metodológica que respeite a diversidade de experiências desses sujeitos, proporcionando-lhes um ambiente de aprendizado visual e sensorial que os estimulem na busca da confiança e da autonomia.

A estratégia metodológica é de grande importância, sendo a revisão integrativa um rico caminho para o desenvolvimento da dança para estudantes surdos. Nesse sentido, Oliveira (2022) buscou identificar quais metodologias eram aplicadas no ensino da dança para pessoas surdas. O estudo mostra que, no período de 2017 a 2021, houve avanços significativos no desenvolvimento de estratégias que favorecem o ensino da dança para essa população, não especificamente no contexto escolar, mas com valorativas estratégias que podem ser adaptadas a esse ambiente. Outro ponto abordado e de importância pelo estudo citado é o uso de sinais visuais e toques para marcar o ritmo e guiar os movimentos da pessoa surda. Ainda de acordo com a autora, o uso desses recursos durante as aulas de dança tem se mostrado eficaz na facilitação do aprendizado de pessoas surdas, pois eles permitem uma melhor compreensão dos movimentos e da coordenação (Oliveira, 2022).

Importante destacar que na pesquisa realizada foram encontradas três monografias e uma dissertação que tratam de metodologias para o ensino de dança para surdos. Destes trabalhos, apenas um abordou o uso da musicalização como estratégia. A maioria aponta que a utilização de recursos (sinais) visuais e táteis, durante o ensino da dança, em seus diferentes tipos, tem se mostrado mais eficiente no processo de aprendizagem, pois permitem uma melhor compreensão dos movimentos e da coordenação.

Considerando a necessidade de se criar e testar diferentes práticas pedagógicas voltadas para o ensino da dança para alunos surdos, o presente estudo tem como objetivo testar a aplicabilidade do uso de recursos visuais no ensino do conteúdo de dança em aulas de Educação Física, em uma escola especializada para surdos.

Este estudo pretende contribuir e auxiliar os professores de Educação Física na adaptação de suas aulas quanto às especificidades do ensino da dança para estudantes surdos, aproveitando o potencial transformador da dança na estimulação de habilidades expressivas, sociais e motoras.

Desenvolvimento

O estudo é qualitativo, com abordagem de campo experimental. Esse tipo de pesquisa é arquitetado pelo controle de variáveis e intencionalidades em manipular uma ou mais variáveis independentes, para que se possa investigar o efeito de tal método, possibilitando a descoberta de uma ou mais causas (Godoy, 1995).

Participaram deste estudo 6 estudantes, sendo quatro do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades entre 12 e 15 anos. O estudo foi realizado no contexto de atividades pedagógicas regulares, sem identificação dos participantes ou utilização de dados sensíveis. A participação dos estudantes ocorreu conforme autorizações institucionais previamente estabelecidas pela escola junto aos responsáveis legais, sendo garantidos o anonimato e o caráter educativo da proposta.

Os estudantes estavam matriculados no 7º ano de uma escola especializada para estudantes surdos, de um município de grande porte do estado do Paraná, com uma educação bilíngue, contendo no corpo docente professores surdos e ouvintes, ambos utilizando a Libras para se comunicar. Uma escola em que o processo de ensino aprendizagem acontece por meio da Libras, desde a educação infantil até o ensino médio. O critério de seleção dos participantes pautou-se na condição dos estudantes serem surdos e frequentarem normalmente as aulas de Educação Física.

Para este estudo, foi necessário contar com o auxílio de professoras e intérpretes para intermediar as atividades, quando solicitado, pois a pesquisadora conseguia se comunicar em Libras, porém, não fluente. Além desse auxílio, houve também a ajuda dos próprios estudantes no que diz respeito a dúvidas de alguns sinais que a pesquisadora não havia conhecimento.

O programa de intervenção contou com o número de oito aulas, acontecendo uma vez por semana, com tempo de 50 minutos cada aula. O detalhamento do programa será apresentado nos resultados.

A coleta de dados ocorreu em dois momentos: no primeiro momento, na aula inicial do programa de intervenção, buscou-se fazer uma sondagem quanto ao conhecimento dos estudantes em relação à dança em seus cotidianos. No segundo momento, durante as aulas de intervenção, utilizando-se do “Diário de Campo”, buscando compreender o processo de intervenção proposto, considerando as seguintes observações: 1. Adaptação ao contexto da turma; 2. Criação de um ambiente seguro e sem julgamentos; 3. Incentivo à participação ativa e individualizada; 4. Adoção de referências culturais contemporâneas e 5. Reforço positivo como motivação. As aulas foram registradas em vídeos para posterior análise do programa proposto.

Os dados foram organizados e analisados em três momentos: o primeiro, com uma pré-análise dos sujeitos do estudo por meio do questionário de sondagem; o segundo, com a exploração e alcance do material por meio dos cartões visuais coloridos (que será apresentado nos resultados) e o terceiro, através da avaliação do processo e interpretação dos resultados por meio das observações e progresso dos estudantes durante as aulas, registrada em imagens e vídeos e com a apresentação de uma coreografia proposta. Os dados foram analisados por meio das observações e progresso dos estudantes durante as aulas.

Resultados e discussão

Os resultados serão apresentados e discutidos em dois momentos. Inicialmente serão evidenciadas informações detalhadas quanto ao programa de intervenção utilizado no estudo, apresentando seus objetivos, atividades desenvolvidas e apontamentos do diário de campo. Na sequência, esses resultados serão discutidos por categorias, considerando as observações

registradas no diário de campo.

Cronograma e descrição das intervenções

Aula 01: sondagem e familiarização tecnológica

A primeira aula teve como objetivo introduzir os estudantes ao tema da pesquisa, apresentando diferentes estilos de dança por meio de slides e vídeos. A aula contou com duas atividades, a primeira sendo iniciada com a apresentação de vídeos curtos que exibiam diferentes vertentes das danças urbanas (Breaking, Popping, Locking e Hip Hop Dance). Na segunda atividade, os estudantes acessaram um link via QR Code que continha um questionário o qual eles deveriam responder por escrito. Vale destacar que as perguntas foram explicadas em Libras por uma outra professora, anteriormente ao momento de resolução e respostas por parte dos estudantes, que apresentaram um satisfatório uso e autonomia da língua portuguesa.

O questionário apresentou as seguintes questões: 1. Você se identificou com alguma dança? 2. De qual estilo? 3. Qual/quais estilos de dança você mais gostou? 4. Já praticou algum desses estilos apresentados? 5. Tem interesse em aprender dançar? 6. Qual/quais estilos? 7. Há alguma dança que você não praticaria? Por quê?

Por meio das anotações do diário de campo, observou-se uma recepção positiva e motivadora quanto ao uso do smartphone em sala. A maioria dos estudantes associou a dança a clipes musicais de redes sociais (TikTok e Instagram), demonstrando que a tecnologia é o principal meio de consumo cultural desse público no que diz respeito à dança.

Aula 02: a dança e os contextos reais

A segunda aula teve como objetivo destacar e classificar a aproximação dos estudantes com os ritmos musicais e de dança de seus contextos. Isso como forma de identificar nos estudantes os ritmos e músicas que eles mais gostam, com o intuito de desenvolver uma primeira vivência considerando seu cotidiano. A aula contou com duas atividades: na primeira, foi solicitado aos estudantes que escolhessem duas músicas dentro dos ritmos musicais destacados na aula anterior, para que pudessem desenvolver o programa de intervenção. O ritmo funk e tik-tok foram escolhidos, assim como a escolha das músicas sob supervisão da professora pesquisadora. A segunda atividade consistiu na realização de alguns passos de hip-hop e do tik-tok, de maneira autônoma, sem seguir nenhum movimento específico e ritmizado, apenas pelo conhecimento prévio que eles possuíam sobre tais ritmos musicais, fazendo com que os alunos se soltassem mais e se aproximassem dos movimentos, auxiliando assim o processo de introdução coreográfica que viria no decorrer das aulas.

As observações destacadas no diário de campo mostram que, apesar da timidez, quando a realidade dos alunos é trazida para dentro do contexto escolar, tais sujeitos ficam mais dispostos a participar das atividades — mesmo sem dominar totalmente o que está sendo proposto. Além disso, ao deixar claro que o mais importante é a vivência deles e não a execução perfeita dos movimentos da dança, os estudantes se sentem mais seguros e à vontade para participar da aula.

Aula 03: experimentação corporal e espelhamento

A terceira aula teve como objetivo identificar a interferência de ferramentas visuais na compreensão dos estudantes acerca da dança. A aula foi dividida em três atividades que se concentraram em tutoriais que apresentassem o ritmo visual antes mesmo do acompanha-

mento musical. A primeira atividade consistiu em uma dinâmica com sulfites coloridos. Cada sulfite tinha uma cor e cada cor representava uma ação motora diferente, conforme segue: azul escuro: andarem rápido; rosa claro: andarem devagar; verde: mudar de plano (plano médio/baixo, mudando a postura de em pé para agachados ou sentados); vermelho: realizarem movimentos fortes/intensos/pesados. Após realizada essa apresentação, os estudantes foram espalhados pelo pátio, organizados de frente para a professora, como forma inicial para a dinâmica. Observando a professora e os sulfites apresentados por ela, eles deveriam realizar uma ação de acordo com a cor apresentada.

Na terceira atividade, deu-se o início do ensaio coreográfico, ainda não se utilizando das músicas escolhidas pelos estudantes. Dispostos no espaço como na atividade anterior, inicialmente essa atividade foi feita sem música, apenas com a repetição dos movimentos realizados pela professora que estava à frente dos estudantes (metodologia de espelhamento). Na sequência, os estudantes deveriam realizar a coreografia sem a demonstração do professor, ou seja, sem apoio. Feito isso e após uma avaliação da professora pesquisadora, foram introduzidas as músicas na realização da coreografia, repetindo os caminhos, de primeiro com espelhamento e, em seguida, sem essa estratégia.

De acordo com as anotações, foi possível identificar dificuldades na combinação de movimentos rítmicos de braços e pernas e na recordação da sequência dos movimentos, sendo necessário retornar a estratégia do espelhamento. Também foi observado que todos conseguiram acompanhar os comandos que eram dados por meio das cores. Alguns recordavam rapidamente qual era ação que deveria ser feita, já outros se utilizaram da observação dos colegas próximos para reproduzir a ação. Importante salientar que nesse momento não havia música.

Aula 04: desafio das cores de potência

Nesta quarta aula, o objetivo proposto foi rever a coreografia de dança proposta pela professora pesquisadora, com intuito de reforçar seus movimentos e sequência.

Duas atividades foram realizadas: a primeira, organizados em círculo, discutiu-se questões referente a aula anterior, sendo que os estudantes deveriam relatar suas dificuldades e apontar os pontos positivos, ou seja, o que foi “fácil”. Destaca-se que por meio da observação e conversa com os estudantes — realizada em Libras — ficou evidente que a timidez é um ponto de empecilho para eles. Como ponto positivo, foi destacado a combinação dos movimentos por meio da compreensão da sequência de cores. Após a conversa, na busca de tentar resolver o problema da timidez (vergonha), foi desenvolvido um momento de livre movimentação ao som de músicas, sem ficarem presos aos movimentos, para que assim a vergonha e o receio da não realização correta dos movimentos fossem trabalhadas no sentido de superação. Na segunda atividade, deu-se início a coreografia que os estudantes deveriam apresentar no final do programa de intervenção, inicialmente sem música e depois com música, lembrando os passos e sequências de forma progressiva, desenvolvendo passo a passo e de forma lenta e pausada, sendo realizada conversas para sanar dúvidas que surgiam durante os passos.

De acordo com o diário de campo, após serem feitas as considerações e ajustes necessários, os estudantes com surdez leve e moderada assimilaram o vínculo dos passos com o ritmo da música, demonstrando fluência na dança, fazendo com que os estudantes com surdez severa e total também conseguissem realizar os passos observando os colegas.

Aula 05: apropriação e criação coletiva

A quinta aula teve como objetivo identificar efeitos positivos ou negativos de novas estratégias de ensino, para que fosse possível mensurar a apropriação dos conhecimentos das aulas anteriores por parte dos estudantes. A primeira atividade consistiu em dividir a turma em duplas, aos quais os estudantes deveriam ficar de frente para o outro e, juntos, deveriam recordar e realizar a sequência coreográfica.

Feito isso, para finalizar a aula, na segunda atividade, foram todos organizados virados para frente, para que fosse introduzida a movimentação de lugar enquanto realizavam um passo específico. Momento esse orientado pela professora pesquisadora, mas sem o espelhamento feito com ela como ponto de referência, mas sim passando dupla por dupla corrigindo seus movimentos, com utilização da música e sem o uso de ferramentas visuais coloridas.

Com as observações e anotações do diário de campo, foi possível destacar que a maior dificuldade apresentada por eles esteve na execução do movimento, sendo necessária a retomada da execução dos movimentos para correção. Por meio da primeira atividade, os estudantes conseguiram ganhar mais confiança na dança e autonomia para conseguir corrigir o movimento de acordo com o que aprendeu. Por meio da segunda atividade, observou-se que cada um realizava o mesmo movimento de maneira diferente, considerando a limitação motora de alguns, o entendimento do movimento de outros e também o esquecimento de como era realizado determinado passo.

Com isso, foi possível verificar que os estudantes já estavam mais desenvolvidos e familiarizados com a dança, pois essa movimentação não foi considerada complicada para eles, sendo possível introduzir todas as movimentações planejadas para a próxima aula. Assim, ao fim da aula, constatou-se a coreografia com a música e a movimentação básica mais sincronizadas.

Aula 06: ensaio da coreografia e dinâmica de batalha de dança

A sexta aula teve como objetivo explorar a autonomia e organização dos estudantes quanto à realização dos passos e posições na dança dentro da coreografia proposta. Foram duas atividades, a primeira iniciou-se com a retomada da ordem dos passos sem a música e dando sequência à continuidade na movimentação durante a coreografia. E a segunda atividade consistiu em uma pequena e rápida brincadeira durante a coreografia, em que no refrão eles se “enfrentassem” como nas batalhas de dança. Nesta brincadeira, cada fileira se movimentaria em tempos diferentes, aguardando o outro dançar para responder com a própria dança. Para isso, o grupo foi organizado no espaço do pátio e divididos em dois grupos alocados em duas fileiras, uma de frente para outra, em que cada grupo teria um tempo para realizar uma coreografia enquanto o outro observava, dando sequência com a alternância dessas funções entre os grupos.

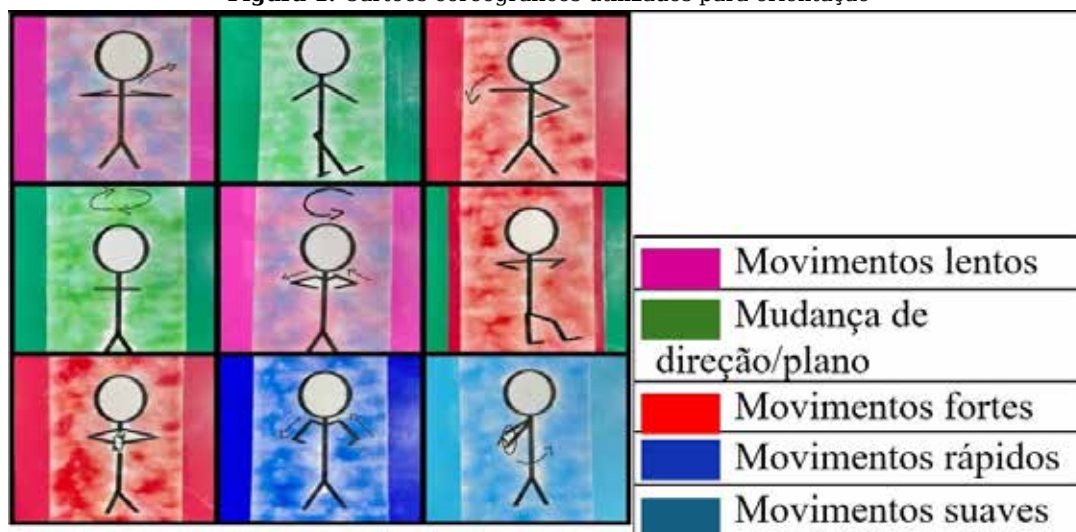
Por meio dos relatos do diário de campo, observou-se que com a compreensão deles sobre as mudanças e trocas entre as músicas, aumentou e aprimorou o desenvolvimento e entrosamento entre eles, pois conseguiram fazer a troca da maneira correta e ficaram perfeitamente alinhados quando precisavam parar no lugar determinado.

Aula 07: o registro final da intervenção (continuação da correção)

Com a sétima aula, o objetivo proposto pautou-se em apresentar uma coreografia resgatando todo processo realizado ao longo das aulas. Para tal, foi realizado duas atividades: na primeira, inicialmente, os estudantes deveriam realizar a coreografia seguindo o modelo espelhado, onde a professora pesquisadora estaria à frente, executando os passos e a sequência, e

os estudantes deveriam acompanhá-la. Em um segundo momento, os estudantes deveriam realizar a coreografia não mais utilizando o modelo espelhado, mas guiados por recursos visuais. Aqui esses recursos visuais foram aprimorados, anteriormente sendo apenas sulfites coloridos, agora sendo utilizados cartões coloridos (com as mesmas cores dos sulfites), mas que possuem o movimento/ação coreográfica ilustrado neles, sendo cada cor correspondente à intensidade e movimentação, conforme apresentado na aula nº3. Ao inserir nos cartões a combinação dos movimentos/ações, cada imagem passou a representar uma sequência específica, atribuindo sentido e significado à coreografia apresentada, conforme ilustrado a seguir (Figura 01).

Figura 1. Cartões coreográficos utilizados para orientação



A segunda atividade, consistiu na execução de toda a coreografia com utilização da música, utilizando somente os cartões. Em relação a organização dos estudantes, manteve-se a mesma em que eles estiveram dispostos no pátio virados de frente para a professora pesquisadora.

Sobre a segunda atividade, foi realizada a coreografia na música seguindo as imagens. Mas, antes disso, foi possível identificar que uma estudante estava ajudando outro estudante com mais dificuldade, passando por cada folha e mostrando o que cada imagem representava. Caso ele não entendesse, ela realizava junto e fazia o colega repetir sozinho após a explicação e realização dela.

Mesmo com dificuldades, se perdendo um pouco e realizando mais pausadamente os passos, os estudantes conseguiram realizar a sequência coreográfica seguindo somente as imagens. No entanto, precisariam de mais uma aula para fluir os movimentos através dos recursos visuais.

A combinação ilustrativa de cor e movimento auxiliou para que os estudantes lembrassem da dinâmica das cores de aulas passadas, em que cada cor representa um jeito/potência de se movimentar na dança. Tal ação favoreceu a rápida adaptação a esse novo material, colaborando para que os alunos surdos (severa e total) tivessem maior autonomia, sem a necessidade de cópia do movimento dos colegas.

Aula 08: avaliação e reflexão crítica

A oitava aula teve como objetivo avaliar o efeito do processo adotado nas aulas de intervenção, por meio da apresentação final dos estudantes. Para esta aula, foram planejadas duas atividades. Na primeira, os estudantes deveriam retirar de uma caixa um cartão utili-

zando na sequência coreográfica, contendo um dos passos da coreografia, onde teriam que realizar o movimento com sua intensidade para o restante da turma. Na segunda atividade, os estudantes deveriam apresentar toda a coreografia seguindo as instruções contidas nos cartões coreográficos que eram expostos em sequência pela professora pesquisadora. Esse momento, inicialmente, foi realizado sem a música e, na sequência, com música, auxiliando a avaliação do processo e progresso dos estudantes nas duas situações de não uso ou uso dessa ferramenta.

Por meio das anotações do diário de campo, constatou-se que essa atividade pode facilmente ser realizada sem a música. Já com a música, também foi possível, mas requer um tempo maior de acompanhamento, atenção, ritmo e sincronia dos estudantes com os cartões coreográficos. Algo que com um planejamento de maior prazo e não limitado, como o caso do estágio, seja possível alcançar.

Discussão

Após a apresentação do programa de intervenção, a discussão dos resultados será feita por categorias, criadas a partir dos apontamentos feitos no diário de campo, bem como de algumas observações percebidas ao longo do programa de intervenção. A discussão dos resultados se pautará nas seguintes categorias: adaptação ao contexto da turma; criação de um ambiente seguro e sem julgamentos; incentivo à participação ativa e individualizada; adoção de referências culturais contemporâneas; reforço positivo como motivação.

Adaptação ao contexto da turma quanto aos ritmos conhecidos por eles

Com o início das observações, foi possível identificar que os estudantes se sentiram mais à vontade quando o ponto de partida foram os ritmos presentes em seu cotidiano, tornando de forma efetiva a participação do grupo.

O pressuposto inicial no processo de ensino e aprendizagem deve estar pautado na escuta e consideração daquilo que o estudante já tem de conhecimento de mundo (Farias, 2022). Para o autor, o principal princípio da psicologia educacional está na escuta, na valorização das experiências vivenciadas pelo estudante e no respeito aos seus desejos. Feito isso, estabelece-se um acordo e há sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

A escolha das músicas para a coreografia teve impacto positivo no envolvimento dos estudantes. A inclusão de uma música popular, “Desenrola, bate e joga de ladinho”, muito presente nas redes sociais e nas coreografias de TikTok, aumentou a motivação e a participação ativa dos estudantes. Essa escolha está alinhada com a importância de conteúdos familiares e de interesse dos estudantes, facilitando a adesão e o engajamento nas atividades propostas.

Acreditamos que a conclusão do estudo se deu de forma satisfatória, uma vez que, desde o início da pesquisa, todo o programa de intervenção levou em conta os interesses e gostos dos estudantes participantes do estudo, no que diz respeito a preferência aos estilos de música/dança. A escolha pelo ponto inicial de toda intervenção ser o conhecimento de mundo dos estudantes favorece a criação de vínculos com os alunos, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais dinâmico e inclusivo, onde eles se sentem motivados a experimentar e participar. Como evidenciado na Aula 3, essa adaptação é de suma importância, já que estudantes surdos frequentemente enfrentam dificuldades em realizar as atividades propostas nas aulas de dança na Educação Física devido à falta de preparação, de qualificação de muitos professores em adaptar atividades e de criar um ambiente de aprendizado efetivo.

A progressão das atividades de dança, inicialmente sem música, permitiu que os estudantes se concentrassem nos movimentos e nas sequências coreográficas antes de introduzi-

rem o ritmo musical. Isso revelou-se uma prática benéfica, pois o ensino de dança para pessoas surdas deve ser estruturado com base em etapas, respeitando o ritmo de aprendizado de cada estudante (Cunha e Mendes, 2023). Cabe destacar que o ensino se torna mais eficaz quando realizado de forma segmentada, com o tempo necessário para assimilação de cada parte da sequência (Oliveira, 2022).

Esta prática foi realizada nas aulas 3 e 4, quando se sucedeu comparando ambas as situações propostas, primeiro sem e depois com música, proporcionando um diferencial avaliativo em relação à compreensão do conteúdo e da dinâmica propostas nas aulas por parte dos estudantes. Como evidenciado na diferença de posicionamento daqueles com baixa audição e daqueles em situação severa ou total, potencializando a autonomia de cada estudante durante o progresso das dificuldades.

Com esse olhar, a adaptação do conteúdo ao perfil de cada estudante não se passa apenas em uma diferenciação pedagógica, mas em uma estratégia crucial para que haja educação que de fato interfira na realidade desses sujeitos.

Criação de um ambiente seguro e sem julgamentos

Outro ponto de destaque observado durante as aulas foi a importância do reforço positivo e da criação de um ambiente seguro para a expressão dos estudantes.

Estudantes surdos enfrentam dificuldades em se engajar em atividades físicas que demandam habilidades motoras complexas, especialmente se envolvem o domínio do ritmo e da sincronia (Cruz; Niquini; Soares, 2024). Um local confortável e seguro traz uma importante reflexão a respeito de um ambiente educativo que favoreça a livre expressão, em que a vergonha seja uma ausência e que os estudantes se sintam à vontade na realização da dança.

Neste estudo, o reforço positivo e a liberdade para os estudantes adaptarem os movimentos às suas capacidades contribuíram significativamente para aumentar a confiança e a motivação dos participantes. A aceitação das limitações individuais e o incentivo constante foram fundamentais para que os estudantes se sentissem valorizados e incluídos ao longo das atividades. Isso foi observado durante as aulas 3 e 4 quando a dinâmica consistiu na movimentação livre dos estudantes pelo pátio, desde que respeitassem os movimentos indicados pela cor indicada como norte para a atividade e depois como estratégia para romper com a timidez demonstrada pelos alunos.

Incentivo à participação ativa e individualizada

Durante o estudo, observamos que os estudantes surdos conseguiram desenvolver melhor seu senso de ritmo e coordenação ao longo das aulas, especialmente nas atividades que envolviam práticas de repetição e associação de cores. Aspectos esses que corroboram com importantes contribuições, ao evidenciar que essa prática permite o aprimoramento de habilidades motoras e cognitivas importantes, como memória e sincronização de movimentos (Brasileiro; Fragozo; Gehres, 2020).

A dinâmica em duplas, utilizada na Aula 5 para incentivar a colaboração entre os estudantes, também teve papel importante no processo de aprendizado. Vale destacar que práticas colaborativas ajudam a desenvolver o senso de comunidade e incentivam a troca de conhecimentos (Martinez, 2022).

Outra afirmação é que, quando o trabalho é colaborativo, o grupo apresenta maior potencial de criar um ambiente em que a aprendizagem seja mais dinâmica, porém, se mal elaborada, pode acarretar desigualdades de participação (Damiani, 2008). No presente estudo, os estudantes mostraram-se mais confortáveis para corrigir um ao outro e relembrar os pas-

sos em conjunto, fortalecendo os laços sociais dentro da sala de aula. Ainda com a prática em duplas e acompanhamento mais próximo por parte da professora pesquisadora, foi possível notar que os estudantes se sentiam mais confiantes para corrigir e lembrar uns aos outros dos passos, promovendo a autonomia e o desenvolvimento de uma relação mais independente com a coreografia. Esse método mostrou-se eficaz para estudantes que inicialmente demonstravam insegurança ou timidez ao realizar os movimentos individualmente.

A prática sem música permitiu aos estudantes se familiarizarem com a coreografia de modo gradual, facilitando o entendimento dos movimentos isolados antes da adição do ritmo, respeitando o tempo de cada um. Algo possível de destacar acontecendo na Aula 8, quando foi realizado um combinado com os estudantes, os quais um por vez teria que sortear na caixa surpresa um papel correspondente aos cartões coloridos com um movimento específico e deveria demonstrar esse passo para os demais colegas. A dinâmica não apenas reforçou o aprendizado dos movimentos e o significado de cada cor, mas também introduziu uma dose de ludicidade e desafio que motivou os estudantes a participarem ativamente. Esse método de sorteio visual, chamado “caixa surpresa”, permitiu que os estudantes demonstrassem seu domínio da coreografia e sua familiaridade com os comandos visuais. Tal prática promoveu um aprendizado dinâmico e interativo, que se mostrou particularmente eficaz para os estudantes surdos.

Adoção de referências culturais contemporânea

Essa categoria se assemelha em muitos aspectos com a primeira apresentada, salvo maior destaque para o olhar crítico que o professor deve ter quanto à realidade e tempo presente em que está inserido, realizando o ensino da dança, independente se de forma adaptativa ou não.

Na primeira categoria o conhecimento de mundo dos estudantes deve ser valorizado. Nesse sentido, cabe ao professor responsável manter-se atualizado por meio de estudos e investigações. Ao longo do processo, isso se mostrou fundamental para aprimorar e adaptar as estratégias utilizadas, contribuindo para o alcance dos objetivos propostos para as aulas.

Para autores clássicos, a dança precisa ser compreendida como uma expressão cultural que contenha valores e ritmos da comunidade, sendo importante no elo entre os estudantes e os movimentos que os cercam em seu cotidiano (Laban, 1978).

Não somente a dança, como todos os conteúdos de ensino da Educação Física, precisa estar alinhado com a realidade dos estudantes. As expressões culturais carregam significados, símbolos e histórias, sendo a dança considerada um importante conteúdo que abrange esses componentes e possibilita ligação com o cotidiano. Sempre importante ao educador estar ciente de que mais que a dança como conteúdo, essa prática carrega expressões culturais com significados, signos, símbolos e movimento histórico (Alves *et al.*, 2013).

A inclusão de uma música popular presente nas redes sociais reforçou essa aproximação entre conteúdo escolar e vivência dos estudantes. Tal questão torna-se de grande importância para o docente, pois remete a sua formação, sendo relevante manter-se atualizado sobre as mudanças de práticas e vivências dos estudantes, por meio de estudos e investigações recentes.

Uso de dicas/pistas na forma de cartões visuais

Na dança, a autonomia é construída em um processo em que os estudantes desenvolvam controle de suas capacidades e tenham conhecimento do espaço em que estão. Porém, esse caminho só é possível por meio do acompanhamento do professor, tanto individual como do

grupo, identificando potencialidades e as reforçando, assim como distribuindo responsabilidades como forma de potencializar aqueles mais distantes e desinteressados, na forma de trazê-los para a participação e contribuição.

A compreensão por parte do professor quanto aos avanços positivos e empecilhos negativos gerados pela metodologia proporciona uma avaliação capaz de estar sempre sendo reinventada (Hoffmann, 2001), tornando-se importante considerar o processo como elemento central da avaliação.

O uso de referências visuais, a divisão da aprendizagem em etapas e o reforço positivo mostraram-se fundamentais para que os estudantes surdos participassem da dança de forma integrada e autônoma.

A dança é frequentemente vista como uma prática de expressão corporal e cultural, cujo potencial inclusivo é especialmente relevante no contexto da educação de surdos. Na literatura, a dança surge como uma ferramenta que transcende a comunicação verbal, permitindo que estudantes surdos encontrem na expressão corporal um meio de se comunicar e de desenvolver a percepção de ritmo e movimento por meio de estímulos visuais e táteis (Oliveira, 2017). Durante o presente estudo, o uso de recursos visuais, como as cores e as imagens dos movimentos coreográficos, demonstrou ser uma estratégia eficaz para envolver os alunos e facilitar o aprendizado da dança. Essa abordagem visual é fortemente recomendada por pesquisadores que identificam que estímulos visuais e representações gráficas proporcionam uma compreensão mais clara dos conteúdos para estudantes surdos (Sá et al., 2021).

No decorrer das aulas, observamos que, ao associar cores a intensidades de movimento — azul escuro, rosa claro, vermelho, azul claro e verde —, os estudantes conseguiam acompanhar as mudanças rítmicas da dança sem precisar de instruções verbais e nem de demonstrações. Esse método visual foi inspirado na proposta que defende o uso de elementos visuais como substitutos da instrução oral para favorecer o entendimento e a participação ativa de estudantes surdos (Duarte; Gomes, 2022; Sousa, 2018). Vale salientar que o professor deve estar atento a casos, mesmo que raros, de estudantes possuírem deficiência auditiva e daltonismo, sendo necessárias adaptações necessárias à situação. Os estudantes, ao se guiarem pelas cores, conseguiram desenvolver a percepção do ritmo de forma visual, o que reflete a capacidade adaptativa da dança. As cores são importantes não apenas como recurso didático, mas também como suporte para que o estudante entenda a variação dos movimentos e suas dinâmicas (Neta, 2024). Algo que foi confirmado no presente estudo ao observar que os estudantes demonstraram uma compreensão clara das intensidades de movimento associadas às cores.

A literatura destaca que o uso de música e dança permite que estudantes surdos desenvolvam a expressão corporal, aprimorem suas habilidades motoras e tenham uma oportunidade de interação social significativa (Sousa, 2018). Durante o estudo, foi possível observar que os estudantes surdos conseguiram desenvolver melhor seu senso de ritmo e coordenação ao longo das aulas, especialmente nas atividades que envolviam práticas de repetição e associação de cores.

Pessoas surdas podem ter estímulos limitados, principalmente quando sofrem privação linguística, sendo o ambiente escolar um espaço que deve promover a esses estudantes possibilidades para que eles se desenvolvam com mais dinamismo, tenha maior leitura do ambiente e autonomia. Na dança, a autonomia é construída ao passo em que os estudantes se apropriam de suas capacidades e do espaço, combinando organização corporal e execução dos movimentos (Souza, 2004).

O enunciado acima deve estar de acordo com o entendimento do professor em buscar sempre avaliar sua metodologia. Esse resgate demarca como sendo elemento central da avaliação do processo de ensino, considerando todo o processo e não apenas resumido em resul-

tados imediatos (Hoffmann, 2001).

Para este estudo, o ensino da dança para estudantes surdos deve ter amparos em ferramentas eficazes e o respeito e incorporação, em primeira mão, de sua língua dominante. Isso é atestado ao revelar ser de grande valor para o desenvolvimento do estudante, o letramento visual incorporado com a língua de sinais como primeira língua (Cruz; Prado, 2019).

Conclusão

O presente estudo teve como objetivo testar a aplicabilidade de uma proposta de intervenção sobre o conteúdo da dança nas aulas de Educação Física em uma escola especializada para estudantes surdos. Para tanto, buscou-se uma abordagem metodológica capaz de atender às necessidades específicas dessa população, utilizando recursos visuais e estratégias inclusivas para superar as barreiras impostas pela ausência de percepção auditiva.

Ao final da pesquisa, foi evidente que o uso de referências visuais, a divisão da aprendizagem em etapas e o reforço positivo foram fundamentais para que os estudantes surdos participassem da dança de forma integrada e autônoma. Esses métodos atenderam às necessidades específicas desses estudantes, promovendo uma prática que se mostrou inclusiva e eficaz. O estudo enfatiza a importância de uma abordagem visual e adaptada para o ensino de dança, destacando que esses recursos garantem a compreensão e a participação ativa de estudantes surdos.

Os resultados sugerem que o ensino de dança para estudantes surdos é possível e pode ser altamente benéfico quando adaptado às suas necessidades sensoriais e de aprendizado. A implementação de estratégias visuais e colaborativas, bem como a valorização dos ritmos individuais, mostram-se essenciais para garantir a vivência desses estudantes na prática de Educação Física e dança. Esses achados ampliam a compreensão sobre o potencial da dança e reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a igualdade de acesso às atividades físicas e expressivas na escola.

O estudo reforça a importância de práticas inclusivas na Educação Física escolar, destacando a dança como um conteúdo obrigatório e uma ferramenta importante para a expressão corporal, o desenvolvimento de habilidades motoras e a promoção da inclusão social no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, T. P.; SALES, Z. N.; MOREIRA, R. M.; DUARTE, L. C.; COUTO, E. S. Inclusão de alunos com surdez na educação física escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 3, p. 192-204, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Conselho Nacional de Educação** (2017). Resolução CNE/CP nº2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASILEIRO, L. T; FRAGOSO, A. R. F.; GEHRES, A. F. Produção de conhecimento sobre dança e Educação Física no Brasil: analisando artigos científicos. **Pro-posições**, Campinas, v. 31, p. 1-18, 2020.

CARVALHO, S. M. S.; MIGUEL, M. C.; SILVEIRA, R. Z. Inclusão dos Estudantes Portadores de Necessidades Especiais nas Atividades da Área de Educação Física. **Revista FSA**, v. 20, n. 1, p. 206-227, jan. 2023.

CRUZ, O. M. S.; PRADO, R. Educação bilíngue e letramento visual: reflexões sobre o ensino para surdos. **Revista Espaço**, n. 52, p. 189-201, jul./dez. 2019.

CRUZ, T. X.; NIQUINI, C. M.; SOARES, R. S. M. V. Uma revisão integrativa sobre estratégias pedagógicas para alunos surdos em aulas de Educação Física. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 33, n. 1, 2024.

CUNHA, A. F.; MENDES, W. V. **Os estudos sobre educação de surdos e a perspectiva teórica da linguística sistêmico-funcional: uma revisão de literatura no período de 2012 a 2022**. Disponível em: [https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/9355/4560]. Acesso em: 27 jan. 2025.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DUARTE, W. C; GOMES, N. M. Estratégias comunicativas utilizadas pelos professores de Educação Física na inclusão de alunos surdos. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 27, n. 292, p 2-18.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, set 1995.

HOFFMANN, J. M. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf]. Acesso em: 27 jan. 2025.

LABAN, R. **O domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MARTINEZ, T. G. C. A inclusão de alunos com deficiência auditiva ou surdez na escola comum. **Revista de Educação Inclusiva da Paraíba**, Campina Grande, v. 6, n. 1, 2022.

NETA, C. D. C. Dificuldades na comunicação entre o professor de Educação Física e o estudante surdo: uma proposta de intervenção com o componente curricular dança. **Cadernos Acadêmicos Unina**, v. 4, n. 1, p.26-37, abr. 2024.

OLIVEIRA, F. S. **Estudo sobre a dança com surdos**. 2017. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Dança) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: [https://lume.ufrgs.br/handle/10183/178649] Acesso em: 01 nov 2024.

OLIVEIRA, L. F. **Surdo dança?** uma revisão integrativa sobre metodologias aplicadas ao ensino de dança para surdos no período de 2017 - 2021. 2022. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Dança). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: [https://ri.uea.edu.br/server/api/core/bitstreams/698ec2b1-3b5d-48fa-93d5-86179784f36f/content] Acesso em: 01 nov 2024.

SÁ, A. K. L. *et al.* Tecnologias educativas empregadas na educação em saúde para pessoas com surdez: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, p.1-11, abr. 2021.

SOUSA, H. P. S. **Dança e surdez**: uma análise da produção de conhecimento acerca da pessoa surda a partir do sapateado. 2018. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) - Escola de Teatro e Dança, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: [https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/3946] Acesso em: 01 nov. 2024.

SOUZA, T. R. N. A dança na educação de surdos: um caminho para a inclusão. **Informativo Técnico-Científico Espaço**, n.22, p. 73-84, dez. 2004.

TEATRO E CULTURA SURDA NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO INES

Theatre and Deaf Culture in school: pedagogical experiences at INES



Juliana Cavassin¹



RESUMO

O presente artigo traz um relato da experiência de ensino de Teatro que se iniciou em 2025 no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Com o objetivo de divulgar a vivência educacional e artística para os alunos de quinto ano do Ensino Fundamental (SEF1), foram oferecidas, através da oficina de Teatro, aulas dessa arte. Ocorreram uma vez por semana, no contraturno das aulas regulares. A pesquisa se fundamenta em estudos acerca de ensino de Teatro, Surdez e na epistemologia da Complexidade de Edgar Morin (2006), na qual a Educação, Arte e Cultura Surda se entrelaçam nas experiências narradas, apresentado como resultados os desafios e conquistas do processo.

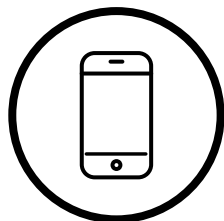
Palavras-chave: Ensino de Teatro; Complexidade; Cultura Surda

¹ Professora do Núcleo de Artes do Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; jcavassin@ines.gov.br

ABSTRACT

This article presents an account of a teaching experience in Theater that began in 2025 at the National Institute of Education of the Deaf (INES). With the aim of sharing this educational and artistic experience with fifth-grade students of Elementary School I, weekly Theater classes were offered through a workshop held outside the regular school schedule. The research is grounded in studies on Theater education, deafness, and Edgar Morin's Epistemology of Complexity (2006), in which Education, Art, and Deaf Culture intertwine within the narrated experiences. The challenges and achievements of the process are presented as the main outcomes of this study.

Keywords: Theater Education; Complexity; Deaf Culture.



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

<https://youtu.be/fXNmRWncyc?si=au15KxqL3OqL5Zwn>



Introdução

O Teatro é uma linguagem artística que rompe a barreira da língua entre ouvintes e surdos, promovendo a expansão da criação, imaginação, comunicação, consciência do corpo, espaço, ritmo, regras e coletividade. Com intuito de oferecer aos alunos surdos vivências teatrais de modo mais aprofundado e de acordo com uma epistemologia de ensino de Teatro, foi oferecida uma oficina de Teatro para crianças do quinto ano do Ensino Fundamental 1 (SEF1) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no ano letivo de 2025. As aulas ocorrem nas segundas-feiras, das 12h às 14h45, no contraturno das aulas regulares.

A narrativa da prática pedagógica no presente artigo faz um levantamento bibliográfico que aborda, além do Ensino do Teatro, a teoria da Complexidade (Morin, 2006) e como ambas se enlaçam num abraço transversal com a Cultura Surda. Mas não se trata de mero relato de experiência ou revisão de literatura; os referenciais serão ilustrados com as narrativas das aulas, compondo uma pesquisa de caráter cartográfico (Cavassin, 2025)².

Percebeu-se, nessa primeira experiência, que o ensino do Teatro na educação de surdos atua como um facilitador para a expressão, a socialização e a compreensão de mundo. É uma ferramenta potente, diferente da educação tradicional ou oralista; essa linguagem artística dialoga diretamente com a experiência visual que caracteriza a Cultura Surda. A linguagem teatral, pautada na expressão corporal, na mímica, no Visual Vernacular (VV) e na ocupação do espaço, por exemplo, encontra uma interseção natural com a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

O Instituto Nacional de Educação de Surdos, como centro de referência na área da surdez no Brasil, possui um histórico singular na implementação de práticas pedagógicas voltadas para a visualidade, e as experiências com o Teatro tem mostrado interessantes perspectivas nesse sentido.

Assim, serão descritos a seguir os procedimentos, objetivos e análises do processo bem como as perspectivas para que a experiência seja cada vez mais contínua e ampliada. Pretende-se, dessa forma, registrar e divulgar os resultados da investigação que envolve a área de educação de surdos, arte, cultura e ensino do Teatro, possibilitando a produção e troca de

² Em abril desse mesmo ano defendi a Tese: "O Paradigma da Complexidade no ensino do Teatro. Narrativa Cartográfica de duas experiências na Educação Federal: IFRJ-CDUC E INES" no Doutorado em Artes Cênicas da UNIRIO. O documento faz uma genealogia e aponta os caminhos acadêmicos para a prática artística-pedagógica do Teatro no INES, sendo o presente artigo um primeiro desdobramento do que se apresentou como gênese naquela pesquisa cartográfica.

conhecimento com afins.

A OFICINA DE TEATRO

A oficina de Teatro tem carga horária semanal de 4 horas/aula, ocorrendo após o almoço, no contraturno das aulas regulares. Utiliza uma sala ampla do Serviço de Ensino Fundamental 1 (SEF1) do INES que atende como sala de leitura e como apoio para outras atividades e disciplinas no turno da manhã (fig. 1). Há algumas mesas e cadeiras, armários com livros, estantes de materiais dos professores que utilizam a sala (inclusive do material de Teatro), quadros, uma mesa de professor e uma mesa com um computador. Nela ficam também vários tatames (também material do Teatro), uma estrutura de marionetes e alguns fantoches.

Figura 1: Grupo de Teatro na sala de aula designada para a atividade



Embora ampla e com alguns elementos de Teatro, a sala não é um espaço exclusivo para esse fim. Uma sala de uso exclusivo é uma condição importante para a realização dessa linguagem, em especial para os surdos, uma vez que a visualidade constitui elemento central na experiência educativa dos estudantes. Um ambiente neutro, sem muitos elementos visuais externos (armários, livros, materiais de outras disciplinas) é o ideal para que se possibilite uma melhor exploração cênica e visual: o corpo, as expressões, a espacialidade, cenários, figurinos, objetos cênicos. Sugere-se um espaço funcional e de identidade: algo simples com poucas informações visuais como um palco com cortina; espelho em uma das paredes; caixas (para guardar adereços, figurinos, objetos cênicos, fantoches, tecidos, materiais de artes...); algumas cadeiras.

A criação de um ritual de espacialidade no início de todas as aulas ajudou bastante no entendimento de que o lugar agora destina-se às aulas de Teatro, contornando de certa forma essa questão. Afastamos as mesas, onde são colocadas as mochilas, e colocamos todas as cadeiras dispostas em fila, criando uma delimitação palco-plateia. A criação de rituais e rotinas auxilia muito em qualquer projeto educativo, sobretudo o que envolve crianças surdas, pois a

repetição gera significado e apropriação por parte dos alunos.

Foram oferecidas 12 vagas no início da Oficina, mas até o fechamento desse artigo, teve-se uma média de 6 alunos, sendo 4 de frequência assídua, nas 20 aulas até então ministradas. Um número bom para um projeto piloto, que permitiu uma condução fluída, com tranquilidade e um olhar mais próximo para cada participante. Destaca-se que em função da surdez, mesmo as aulas regulares do INES, de qualquer disciplina, são compostas de poucos alunos (no máximo 12) pela especificidade da aprendizagem, em Libras.

O conteúdo trabalhado nas oficinas foi definido a partir da convivência com estudantes e identificação do perfil da turma. No início, foram jogos e brincadeiras para o conhecimento e integração do grupo. No decorrer do processo, foram abordadas metodologias de ensino do Teatro, como Jogos Teatrais (Spolin, 2014) e Teatro Imagem (Boal, 2012), e, também, muito utilizado, como base dos improvisos, livros de literatura infantil e *A aventura do Teatro*, de Maria Clara Machado (2011). Trabalhou-se também alguns jogos e brincadeiras envolvendo consciência corporal, espacial e de grupo, figurinos, composição de cenários, fantoches (fig.2), objetos cênicos, desenhos e Yoga.

Figura 2: Apresentação dos alunos com Teatro de fantoches



Avalia-se, coletivamente, a relevância de cada atividade proposta e o desenvolvimento específico de cada participante, levando em conta os próprios processos de aprendizagem. Os aspectos considerados nos processos avaliativos são: desenvolvimento cognitivo, trabalho coletivo, habilidades teatrais, lúdicas e expressivas, desenvolvimento de técnicas específicas das Artes Cênicas, interseção do Teatro com as LIBRAS. Também se considera a frequência nas oficinas, pois o excesso de faltas dificulta o desenvolvimento dos alunos e da proposta, que será detalhada a seguir com os procedimentos e objetivos.

Procedimentos

Desde a concepção do projeto até a implementação na prática, o principal eixo nortea-

dor foi acompanhar como o ensino de Teatro no INES contribui para a afirmação da identidade surda e para o desenvolvimento dos estudantes sob a luz do Paradigma da Complexidade.

O Teatro, ao priorizar a comunicação não-verbal e a visualidade, oferece um espaço de protagonismo para o aluno surdo, muitas vezes negado em ambientes ouvintistas. O protagonismo, com consciência, autonomia e sociabilização do sujeito, é prerrogativa tanto da epistemologia do ensino do Teatro como da Complexidade e da Cultura Surda, como se verá mais adiante.

Em todas as aulas, o que se observou e fortaleceu foi o Teatro num diálogo profundo da Libras e vice-versa. O primeiro, como Linguagem, traz técnicas que possibilitam a comunicação e expressão, como toda Arte. Já a Libras, como língua, traz um conjunto sociocultural de identidade do grupo. E ambas mediam e são mediadores das relações corporais (incluindo expressões faciais) e espaciais.

Apesar do aspecto de expressividade da linguagem teatral, nenhuma das aulas se restringe a livre expressão. O processo criativo de cada vivência é de liberdade, autonomia e descoberta dos alunos, mas, sempre orientado pela professora no sentido de ensinar princípios básicos do Teatro-educação: clareza nas histórias apresentadas (com a noção de conflitos cênico, começo, meio e fim, por exemplo); a relação com a plateia, que diferencia o jogo lúdico do teatral (como importância de não ficar de costas, por exemplo); o domínio e transformação do espaço (tanto da sala de aula como da cena); partir da imaginação para colocar a imagem em ação com clareza e, sobretudo, o respeito e solidariedade aos colegas.

A improvisação constitui o principal eixo metodológico das aulas. Não apenas os Jogos Improvisacionais (Spolin, 2014) mas também roteiros e histórias prontas da literatura infanto-juvenil que auxiliam muito no ensino do Teatro para esse público. Dessa forma, a aprendizagem facilita a noção do que é conflito cênico, começo, meio e fim de uma cena, por exemplo.

Além de: improvisações com o corpo; apresentação de cenas cotidianas; Jogos Teatrais (Spolin, 2014) como: espelho/marionete/massinha com o corpo; criação de cenas com objetos; brincadeiras (estátua, dança das cadeiras...); atividades artísticas (desenhar, pintar, colar) dentro dos temas cênicos... muitas vezes foram realizadas, com sucesso, curtas práticas de Yoga no final da oficina. Com elas, os alunos não apenas acalmam e relaxam como também tomam consciência da respiração, do corpo e da filosofia.

Nos primeiros encontros, pareceu que o tempo da aula era muito longo, mas passou-se a apresentar as improvisações para os alunos de segundo, terceiro e quarto anos que estavam em outras oficinas na escola e o tempo ficou curto³. A presença do público é muito importante no processo de ensino aprendizagem, não apenas por concretizar o binômio ator-plateia (Carvalho, 1987) que constitui o Teatro, mas, principalmente, por gerar nos alunos a responsabilidade e autonomia de fazer uma apresentação com qualidade dentro dos parâmetros teatrais: ensaios repetidos que possibilitam um resultado de clareza, graça e organização. E uma plateia encantada, que também aprende sobre Teatro e pede para participar, o fazendo isso constantemente em nossas aulas.

Em um episódio, inclusive, a professora do quarto ano trabalhou na oficina de Libras vários sinais vivenciados na apresentação de Teatro que os alunos dela assistiram e também participaram atuando. Ela relatou que o Teatro auxiliou muito na aprendizagem da Língua de Sinais. Tal comentário revelou um potencial de transversalidade entre disciplinas a ser desenvolvida numa futura parceria e registrada também em forma de pesquisa. Tratou-se de um dos vários roteiros de cena do Livro *A Aventura do Teatro*, de Maria Clara Machado (2011) que foram muito bons na condução do processo para essa faixa etária.

Livros de histórias conhecidas da Literatura infantil ou outros, cuja apresentação visual

³ Nas aulas de Artes, o tempo cronológico parece muito relativo; a sensação é que o medimos pela intensidade das vivências e não pelo relógio. E o que geralmente marca, ao final das aulas, é expansão da consciência e sensibilidade, uma leveza, alegria e realização.

seja bem produzida para o contexto da surdez (desenhos nítidos, clareza nas ideias, na composição e encadeamento da história...), auxiliam muito na proposta de roteiros de improviso. Utilizamos com muito sucesso *Chapéuzinho Vermelho*, *Os Três porquinhos* e *João e Maria*, por exemplo, esse último com um vídeo da história em Libras também, um recurso sempre válido na educação de surdos. Nas aulas da oficina de Teatro, as histórias são primeiramente apresentadas para os alunos com imagens, Libras e/ou uma encenação da professora. Depois eles criam suas apresentações, num processo de ensaio que envolve e une muito o grupo com o resultado expressivo e significativo para o processo pedagógico.

Tanto no início como no final da aula é explicado o feito do dia, quais conceitos do Teatro, os sinais em Libras que são envolvidos e o que se aprende com isso. Na oficina foram trabalhados: o significado das máscaras teatrais, teatro de fantoches, improvisação, histórias, objetos cênicos, cenários, figurinos, brincadeiras de integração e consciência espacial e corporal, com destaque para: *cabeça, ombro, joelho e pés; vivo ou morto; dança das cadeiras e estátua*, evidentemente adaptadas para uma versão com comandos visuais. Os alunos adoraram!

Em todas as aulas é feito um planejamento pessoal de trabalho e, ao final, no mesmo caderno, anotado o que foi possível realizar, o que funcionou, o que não funcionou, o que revelou novidades, potencialidades, dificuldades... Esse *Diário de Bordo* (Kastrup *et al.*, 2015) é muito importante para acompanhamento do processo, registro e, tal como exposto aqui, produção e compartilhamento de dados que se transformam em conhecimento artístico e científico, como o que será apresentado a seguir a título de ilustração:

02.03.26:

Cada aluno escolheu alguns elementos de cena (objetos, figurinos, tecidos...), depois dividi em dois grupos para cada um montar uma história criada por eles com os itens escolhidos.

Grupo 01: Ana, José, Artur⁴.

Grupo 02: Caio e Breno

O grupo 01 fez uma história de uma mulher que vai ao médico e ele a atende após atender um gato. Artur participou espontaneamente com o gato, mas não conseguiu formular a história coletivamente. José também teve um pouco de dificuldade com isso, parece dispersar muito. Foi legal mas simples, história sem conflito. Vou tentar a Ana com um dos meninos do outro grupo na semana que vem e os meninos com o outro. Esse grupo (02) apresentou uma cena mais estruturada, fez uma história longa de ladrão, com cenário elaborado, muito ensaio, começo, meio e fim definidos e um *timing* teatral perfeito! (Cavassin, 2026)

O aluno Artur é autista e a mãe do José disse que está investigando um possível grau de autismo nele também. É interessante ver que mesmo com um mundo próprio, ritmo pessoal, aparente desconcentração na aula... a participação desses alunos sempre ocorre, sobretudo quando envolve o coletivo e as apresentações. E surpreende. O Artur, por exemplo, um aluno cem por cento frequente, quase em todas as aulas parece não se envolver, não se interessar muito quando a professora explica a proposta. Mas quando os colegas o chamam para o ensaio, ele vai. No momento de apresentar faz muito melhor do que demonstrou no ensaio, arrancando risos da plateia e a sensação de mais uma conquista para professora e cuidadores que o acompanham. Havia outra aluna, essa com um grau de autismo mais intenso (se desregula com facilidade, chegando a episódios de violência muitas vezes), mas que, no Teatro, apresentava muita alegria, vontade de participar e até uma tranquilidade quando no envolvimento das cenas (Fig.3). Suas limitações eram desafiadas, superadas e auxiliadas com muito carinho e atenção pelos colegas e professora, de modo que foi notável, mesmo nas poucas

⁴ Nomes fictícios para preservar a identidade dos alunos.

aulas por ela frequentada, uma evolução muito grande tanto nos processos cognitivos como na socialização, ratificando esse potencial das Artes Cênicas. Infelizmente a aluna parou de frequentar a oficina, mas deixou a porta aberta para outra possibilidade de pesquisa acerca do envolvimento e desenvolvimento de alunos com deficiências múltiplas (outras implicações além da surdez) com as aulas de Teatro. Esse público está cada vez mais crescente e presente no INES e tem demandado cada vez mais pesquisas e atenção.

Figura 3: Aluna autista com dificuldade de aprendizagem e socialização interagindo com alegria e criatividade na cena



com os colegas

Apesar dos registros no Diário de Bordo, o Teatro é uma Arte que só acontece no tempo presente e muitas, muitas das aprendizagens, vivências, alegrias e desafios que se experimentam nas aulas não são transcritas integralmente em nenhum registro, nem pela linguagem artística, nem científica. O que fica sem narrativas escritas são as experiências pessoais que cada um carrega e se desdobra vida afora. Aqui, somente algumas ideias principais, organizadas com objetivos para conduzir a continuidade, divulgação e troca acerca das aulas.

Objetivos

Objetivo Geral

Documentar, analisar e divulgar as práticas de ensino de Teatro no INES, investigando seu impacto na formação da identidade e na expressividade dos alunos surdos na educação Complexa.

Objetivos Específicos

- Verificar a relação entre tais práticas e a expressividade em Libras (expressão facial, corporal, Visual Vernacular, etc).

- Identificar, na percepção dos alunos, como o Teatro auxilia na socialização e no empoderamento da Cultura Surda.
- Observar como a visualidade da Cultura Surda cria interfaces como recurso cênico e pedagógico, dentro de uma perspectiva de Complexidade.

Assim, para a melhor compreensão dos objetivos, segue a revisão de Literatura que apresenta as Epistemologias que dialogam com a pesquisa, não apenas num viés teórico, mas mesclando com exemplos práticos das ações desenvolvidas durante as aulas.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão de literatura na pesquisa narrativa não busca apenas visitar o que já foi escrito acerca do tema de pesquisa, mas simultaneamente gerar novos saberes. Trata-se do saber fazer e do fazer saber (Cavassin, 2025, p.18). Apenas para fins didáticos, a seguir, apresenta-se separadamente as três principais linhas do conhecimento que dialogam com a oficina de Teatro, pois se complementam tanto na teoria quanto na prática.

Ensino do Teatro

Em função da já citada efemeridade, essa linguagem artística, durante muito tempo, teve dificuldade em se constituir como objeto de pesquisa e com uma epistemologia própria. Os novos paradigmas de pesquisa (como a Pós-estruturalista narrativa cartográfica) e de conhecimento (como a Complexidade, que se falará a seguir) criaram terrenos para o conhecimento que se produz de forma processual e inacabada, como é o Teatro. Em se tratando de educação e criação artística, o território não é delimitado, ao contrário, cada dúvida é um campo de possibilidades a ser experimentado considerando as diversidades, pluralidades e possibilidades de afetos.

Dentro das possibilidades, há áreas de convergências para temas comuns que criam afinidades. O Teatro-educação⁵ é uma delas, com autores e metodologias próprias que apresentam interfaces com outras áreas do conhecimento. Aqui, o que se busca é trazer a interface com a Cultura Surda, ampliando, em ambas as áreas, a relação e criação de novos saberes, respondendo a situações concretas da realidade que envolvem e ao mesmo tempo refletem e transformam os alunos surdos, o INES e a pesquisadora.

Diversas são as metodologias de ensino do Teatro. Na breve experiência narrada nesse artigo, duas principais foram utilizadas: Jogos Teatrais, de Viola Spolin (1906-1994) e Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1931-2009). Mas é importante registrar que a perspectiva de continuidade e aprofundamento da proposta ensino do Teatro no INES sugere que se aprofunde, amplie e se vivencie mais dessas e de outras abordagens.

Como dito, a improvisação é o eixo norteador das aulas. Viola Spolin é reconhecida como a sistematizadora do Jogo Improvisacional, com toda uma metodologia própria e inúmeros Jogos Teatrais realizados com a consciência da divisão atores/jogadores e plateia, princípio muito trabalhado nessa primeira fase das aulas de Teatro no INES. A concepção é importante para a prática pedagógica pois desenvolve o potencial de observação, respeito, empatia e senso crítico dos alunos que avaliam e são avaliados coletivamente nas ações. Sobre os impactos da metodologia de Spolin para os alunos, Neves e Santiago (p. 74, 2009) afirmam:

Submeter-se a uma experiência concreta de teatro implica disponibilizar-se para vivenciar os processos oferecidos pelas etapas do aprendizado teatral. São eles: a

⁵ Além de metodologias de ensino e do envolvimento com outras áreas do conhecimento, destaca-se como bases epistemológicas do Teatro-Educação: legislação curricular nacional; ampliação de cursos universitários de graduação e pós-graduação na área; Entidades representativas de produção intelectual; aumento de produção editorial; mercado de trabalho reconhecido. (Koudela e Santana, 2006).

descoberta do próprio corpo, capaz de produzir movimentos e sons; a descoberta e o experimento de seu potencial criativo; a atuação como vivência de pensamentos, emoções e ações do outro proposta para si (personagem); e a exposição espetacular direcionada a uma plateia.

Cabe, no ensino de Teatro para surdos, destacar, dessa citação, a informação sobre a produção sons. Embora não exista a audição e oralidade no Teatro surdo, a voz e o som são explorados através dos outros sentidos além da audição; pelas vibrações, pela sensibilização; pela expressão do corpo todo, sobretudo se pensarmos que da impossibilidade da fala surgem outras tantas possibilidades. Essa, inclusive, é uma perspectiva que pode e deve ser explorada em novas pesquisas também pois pode agregar muito à linguagem cênica, tal como o faz o Visual Vernacular⁶, uma técnica nascida na Cultura Surda.

O Teatro do Oprimido, de Augusto Boal é outra Metodologia de ensino do Teatro da qual se lançou mão nas aulas do INES. Tal como os Jogos Teatrais, têm fundamentos próprios e uma complexidade de técnicas que podem ser exploradas com o decorrer das aulas, sendo quatro etapas propostas por Boal (2012): conhecimento do corpo; tornar o corpo expressivo; Teatro como linguagem; e Teatro como discurso.

Em Teatro como linguagem e discurso, temos uma das Técnicas denominada Teatro-Imagem. Como o nome diz, a condução dela não se faz pela fala e sim pelo uso do visual, totalmente afinado com a educação de surdos. O objetivo final é ajudar os participantes a pensarem com imagens, a debater um problema sem o uso das palavras, apenas com os próprios corpos (posições, expressões, dimensão espacial). No INES, não chegamos ainda a situações problemas em nossas aulas pois demandaria mais tempo para esse entendimento, mas os jogos de imagem corporal, como a imitação de poses e expressões faciais de personagens sociais, coletados de uma revista, foi muito bem recebido pelos alunos e é um caminho para chegarmos lá.

Seja Boal, Spolin ou outras metodologias do Ensino do Teatro, há muito ainda a ser explorado através da oficina de Teatro. Mas o que em todas estará presente, indiferente da escolha metodológica, é a formação de um sujeito solidário, autônomo, consciente, com inteligência da ação, princípios do paradigma educacional da Complexidade.

Complexidade

Para Edgar Morin (2006), o epistemólogo da Complexidade, o pensamento complexo busca superar a fragmentação do conhecimento, propondo a articulação entre diferentes dimensões da realidade. Nesse paradigma, os fenômenos educativos são compreendidos a partir das relações entre sujeito, cultura, linguagem e contexto social. Assim, o ensino de Teatro pode ser compreendido como um espaço privilegiado de articulação entre arte, educação e cultura, especialmente quando inserido na diversidade, como a comunidade surda.

O desenvolvimento da inteligência pelo olhar da Complexidade é a transformação do ininteligível percebido pelo potencialmente inteligível concebido. É a ação de: compreender mutuamente o resultado da própria ação, o pensar sobre o pensar (metacognição), refletir (compreender a si mesmo), representar uma situação, conhecer; ajustar uma representação em seus resultados, hipóteses e estratégias que possibilitam escolhas.

Nas aulas de teatro essas habilidades são exercitadas constantemente. Quando um aluno vai para a cena de improviso, por exemplo, ele tem nada e infinitas possibilidades em aberto. Ao improvisar, uma dessas possibilidades se concretiza, saindo da imaginação e se realizando através da ação, dando vida ao invisível e transformando-se em conhecimento, como são as dinâmicas da vida. E ao se avaliar o processo,

⁶ Forma de arte performática que usa elementos próprios das línguas de sinais e técnica teatral mímica, (Monteiro, 2006)

nas trocas com a plateia (parte da metodologia de ensino de teatro de Viola Spolin), reflete-se sobre a ação, trazendo para o momento a importância do conhecer e do próprio conhecimento ali produzido, tomando-se consciência do ocorrido. (Cavassin, p. 50, 2025)

Nesse sentido, o ensino de Teatro, na educação de surdos, revela-se um campo fértil para o paradigma da Complexidade, uma vez que articula dimensões artísticas, linguísticas, culturais e pedagógicas em um mesmo processo formativo. Entendendo que cultura no ensino dos surdos é um conceito quase étnico, *como um povo, com uma língua distinta, com sensibilidade e cultura próprias* (Sacks, 2010, p.10), o fenômeno cultural ganha mais força ainda nesse estudo.

Cultura Surda

Na Cultura Surda, a questão auditiva não é vista como deficiência e sim como identidade cultural, cujo principal eixo é a Língua de Sinais e a identidade visual. Por isso, tamanha força política do termo; é uma potência existencial que gera a produção e circulação de significados, criação de contextos para o viver, relacionar, possibilitar, transformar, fortalecer o mundo do e pelo surdo.

A força da Cultura Surda implica, evidentemente, também a luta por direitos, visibilidade, reconhecimento das diferenças, eliminação hegemonia ouvintista. Um processo que vai do conhecimento e divulgação da história dos surdos até a conquista das leis e ações cotidianas que ampliam a ocupação dos espaços pelos surdos.

A contribuição no campo das Artes Cênicas não está apenas a expansão do ensino do Teatro (que pode inclusive estar presente no currículo escolar), mas também todo o espaço de pertencimento da comunidade surda dentro dessa Arte. São ações práticas e necessárias, como: promover artistas profissionais surdos atuando na área (professores de Teatro, atores, diretores, técnicos e produtores); garantia da língua de sinais nas manifestações artísticas; a composição da genealogia das ações de Teatro na história e cultura dos surdos, com consistente divulgação. Por isso, a importância de se relatar os resultados das ações que se realizam nesse campo.

RESULTADOS

Observou-se que as práticas de improvisação favoreceram o uso ampliado de expressões faciais e corporais, elementos centrais tanto da linguagem teatral quanto da estrutura gramatical da Libras. Verificou-se também maior participação dos estudantes nas atividades coletivas e um fortalecimento das interações entre turmas, especialmente durante as apresentações para outros grupos da escola. Tais experiências indicam que o Teatro pode atuar como mediador pedagógico relevante para a ampliação da expressividade e da identidade cultural surda.

O teatro no cotidiano escolar de um grupo minoritário atua como agenciador de novos papéis, possibilitando ao aluno experimentar diversas funções de caráter flutuante. Mais do que uma abertura à criação cênica, as oficinas de teatro permitem criar um espaço de verdadeiro compartilhar, desestabilizando determinadas hierarquias e apontando novos horizontes de atuação. (Berselli e Lulkin, p.115, 2014)

A experiência narrada ainda deixa algumas perspectivas futuras como o potencial transversalidade com outras disciplinas; a possibilidade de aprendizagem e criação de novos sinais dentro da epistemologia do Teatro; o fortalecimento da expressividade e Libras na cena; o Teatro para surdos com deficiências múltiplas, entre outros. Esses foram alguns

apontados no presente artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da Oficina é nova e essa é apenas uma primeira experiência. Mas já deixa a necessidade de aprofundar temas abordados e muitos conteúdos ainda a serem trabalhados: máscaras, Visual Vernacular, visitas em equipamentos culturais, conhecimento e aproximação com grupos e festivais de Teatro, sobretudo surdos; literatura e criação de histórias; montagens cênicas; apresentações e homenagens a eventos importantes na comunidade surda, outras metodologias de ensino do Teatro...que vão além dos muros do INES.

Pretende-se, assim, continuar as aulas e os registros para alcançar algumas das perspectivas aqui evidenciadas e produzir mais materiais acadêmicos e visuais dessas experiências, consolidando a produção de dados e memória genealógica do que se propõe dentro e fora da instituição. Por isso, é importante fazer crescer não apenas das aulas de Teatro, mas uma cultura de Teatro, com ida a espaços cênicos, festivais, oficinas que auxiliam na criação de referencial para as aulas e para os surdos em suas dimensões artísticas, pessoais, culturais e até mesmo profissionais.

Contribuir com os estudos sobre Teatro-Educação inclusivo, oferecendo dados sobre como o Teatro pode ser adaptado ou reinventado em contextos bilíngues (Libras/Português) é uma ação acadêmica, mas destaca-se a relevância social também: compreender o Teatro como ferramenta de empoderamento político do surdo, fortalecendo a autoestima e a competência comunicativa, uma formação de uma educação dentro do paradigma da Complexidade.

O presente artigo é o primeiro relato de um trabalho, que está se iniciando, mas que se pretende cada vez mais contínuo, amplo e profundo como prática pedagógica dentro e com desdobramentos fora do INES, para que se possa fazer, divulgar, aprender, ensinar e trocar mais experiências acerca do fazer teatral no universo da Cultura Surda.

Dessa forma, o estudo aponta para a necessidade de ampliar pesquisas e práticas pedagógicas que integrem arte, cultura e educação na formação de estudantes surdos, reconhecendo o Teatro não apenas como linguagem artística, mas como espaço de produção de identidade, conhecimento e participação social do surdo (Fig.4).

Figura 4: Cartaz feito pelo grupo de Teatro ressaltando a identidade surda



REFERÊNCIAS

- BERSELLI, M.; LULKIN, S. Compartilhar e criar na vulnerabilidade e no risco: a experiência de uma aula de teatro com alunos surdos. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, RS, n. 28, julho/dezembro, 2014.
- BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. 15 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- CARVALHO, E. **O que é o Ator**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CAVASSIN, J. **O Paradigma da Complexidade no ensino do Teatro**. Narrativa Cartográfica de duas experiências na educação federal: IFRJ-CDUC E INES. 2025. 209 f. (Doutorado em Artes Cênicas) UNIRIO, Rio de Janeiro.
- _____. **Diário de bordo da Oficina de Teatro para o Quinto ano do SEF1 do INES**. Arquivo pessoal, 2026.
- KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- KOUDELA, I.; SANTANA, A. P. Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. In: **Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2006.
- MACHADO, M.C. **A aventura do Teatro**. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- MONTEIRO, C J. **Um estudo da visual vernacular (vv): cultura e literatura surda em diálogo com a estética da recepção**. Universidade Federal de Campina Grande. 2023. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/32529> <acesso em 11/03/2026
- MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- NEVES, L. R.; SANTIAGO, A. L. B. **O uso dos Jogos Teatrais na educação**: Possibilidades diante do fracasso escolar. Campinas: Papiros, 2009.
- SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SPOLIN, V. **Jogos Teatrais**. O fichário de Viola Spolin. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- _____. **Improvisação para Teatro**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. **O Jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1985.

DEBATE TÉCNICO- PEDAGÓGICO

A SEREIA SURDA E A LIBRAS NO FUNDO DO MAR: UMA LITERATURA INFANTIL SURDA E SEU POTENCIAL NO LETRAMENTO VISUAL DE ALUNOS SURDOS

The Deaf mermaid and Libras at the bottom of the sea: a Deaf children's literature and its potential in the visual literacy of deaf students



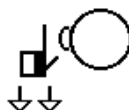
Rosana Prado¹



Juliana Rodrigues Pavan²



Luiz Cláudio de Oliveira Antonio³



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

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

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

RESUMO

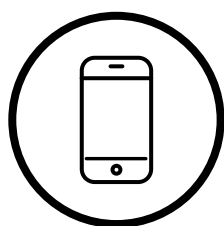
O estudo analisa a literatura surda como experiência de linguagem, tomando como objeto a narrativa A sereia surda e a Libras no fundo do mar. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica e analítica, buscou compreender o potencial da literatura surda para práticas de letramento visual no contexto da educação de surdos. Parte-se do entendimento de que o letramento não se restringe à escrita, mas envolve a construção de significados por meio de diferentes linguagens, especialmente visuais. A análise evidenciou que a organização da narrativa em Libras, aliada a recursos imagéticos, à expressividade corporal e ao uso de vídeos em língua de sinais, favorece o engajamento dos sujeitos surdos. Conclui-se que a literatura surda contribui para o letramento em perspectiva ampliada, ao reconhecer a centralidade da experiência visual, da Libras e da cultura surda na constituição do sujeito surdo.

Palavras-chave: Literatura surda; Letramento visual; Libras

ABSTRACT

This study analyzes Deaf literature as a language experience, focusing on the narrative The Deaf mermaid and Libras at the bottom of the sea. The research adopts a qualitative, bibliographic, and analytical approach, aiming to understand the potential of Deaf literature for visual literacy practices in the education of deaf individuals. It is based on the understanding that literacy is not limited to writing, but involves meaning-making through different, especially visual, languages. The analysis showed that a narrative structured in Libras, combined with visual resources, bodily expressiveness, and sign language videos, enhances the engagement of deaf subjects. The study concludes that Deaf literature contributes to literacy from an expanded perspective, recognizing the centrality of visual experience and Libras.

Keywords: Deaf literature; Visual literacy; Libras



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

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



Introdução

A literatura surda tem se constituído como um campo de produção cultural e linguística que articula experiências visuais, identidade e formas próprias de narrar o mundo. Mais do que um conjunto de textos, trata-se de produções que emergem da vivência surda, mobilizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualidade e elementos culturais que possibilitam identificação, pertencimento e construção de sentidos por sujeitos surdos ao longo de sua trajetória.

Nesse contexto, o contato com narrativas que dialogam com a experiência surda pode favorecer não apenas o acesso à linguagem, mas também o desenvolvimento da imaginação, da subjetividade e do interesse pelas práticas de leitura. Como destaca Mourão (2011):

Se os surdos tivessem uma experiência mais intensa com essas histórias, com textos literários (em sinais ou através de leitura), essa aprendizagem nas escolas ou em seus lares, com professores ou pais contando histórias, eles teriam mais possibilidade de imaginação, reflexão, emoção, e se tornariam como uma fábrica de histórias, de subjetividade literária, logo produzindo ideias e criatividade (Mourão, 2011, p.54).

Dessa maneira, a literatura surda não pode ser compreendida apenas como um recurso pedagógico voltado ao ensino de conteúdos ou ao desenvolvimento da Língua Portuguesa escrita. Sua potência reside na possibilidade de promover experiências significativas com a

narrativa, nas quais crianças surdas possam se reconhecer, construir sentidos e estabelecer relações com o mundo a partir de uma perspectiva visual e culturalmente situada.

Ao considerar que sujeitos surdos são sujeitos visuais, torna-se importante reconhecer que os processos de significação não se organizam pela via fonológica, mas pela construção de sentidos por meio de elementos visuais. Assim, diferentes autores apontam para a importância do letramento visual como dimensão central na educação de surdos.

A literatura surda pode ser compreendida como um espaço privilegiado para a vivência de práticas de letramento visual, uma vez que articula imagem, narrativa, cultura e linguagem em uma experiência integrada e significativa. Diferentemente de materiais que utilizam imagens apenas como suporte ilustrativo, as produções literárias voltadas à experiência surda podem assumir a visualidade como elemento estruturante da construção de sentido. Muito mais do que ilustrações, as imagens se tornam informação e significado.

Ao deslocar o olhar da literatura como instrumento didático para a literatura como experiência estética e cultural, amplia-se a compreensão sobre seu papel na formação de crianças surdas. Não se trata apenas de ensinar a ler e escrever em Língua Portuguesa, mas de possibilitar o acesso a práticas simbólicas que envolvem identidade, pertencimento, imaginação e construção de sentidos. Nesse contexto, a literatura surda possibilita que crianças surdas se reconheçam nas narrativas, se encantem com o baile da princesa, enfrentem vilões, acompanhem heróis em suas aventuras e imaginem mundos nos quais fadas, bruxas, príncipes e caçadores se comunicam por meio da língua de sinais, constituindo um universo acessível e visualmente significativo.

Entretanto, observa-se que muitas produções destinadas ao público infantil ainda se organizam prioritariamente a partir de uma lógica oral-auditiva, com centralidade na língua escrita e uso secundário da imagem, o que pode limitar o acesso e o envolvimento de crianças surdas. Tal cenário suscita a necessidade de refletir sobre como a literatura pode, de fato, dialogar com as especificidades linguísticas e culturais desses sujeitos.

Diante desse contexto, coloca-se o seguinte questionamento: de que maneira a literatura surda, compreendida como experiência visual, cultural e identitária, pode contribuir para a construção de sentidos e para o engajamento de crianças surdas com práticas de leitura e escrita a partir de uma perspectiva de letramento visual?

Assim, este estudo tem como objetivo compreender a literatura surda para além de sua função didática, apresentar a criação de uma história infantil caracterizada como literatura surda e analisar essa produção, considerando suas características, elementos constitutivos e potencial enquanto experiência significativa que articula visualidade, cultura e identidade, bem como sua contribuição para práticas de letramento que se constituem na relação entre linguagem, imagem e experiência.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e analítica, articulada à produção de material empírico. Trata-se de um recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação em Pedagogia Bilíngue. A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2002), fundamenta-se na análise de produções já existentes, sendo que “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (Gil, 2002, p. 45).

A etapa bibliográfica teve como objetivo subsidiar a compreensão teórica acerca de letramento, aquisição de linguagem e desenvolvimento do pensamento no contexto da educação de surdos, considerando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e

a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Além disso, buscou-se aprofundar a discussão sobre literatura surda, com vistas a compreender suas especificidades enquanto produção cultural, linguística e visual.

Articulada a essa etapa, desenvolveu-se a produção de uma narrativa de história infantil caracterizada como literatura surda, intitulada *A sereia surda e a Libras no fundo do mar*. Destaca-se que a produção contou com a participação de autora surda, o que contribui para a incorporação de elementos culturais, linguísticos e experienciais próprios da comunidade surda na construção da narrativa. Essa produção não se configura como um fim em si mesma, mas como material de análise, concebido a partir dos referenciais teóricos mobilizados na pesquisa.

Desse modo, a criação da história foi orientada por princípios relacionados à visibilidade, à centralidade da Libras e à valorização da experiência cultural surda, buscando constituir uma narrativa potencialmente significativa para o público infantil. O processo de elaboração envolveu momentos de construção, revisão e adequação da narrativa em Libras, considerando aspectos como expressividade, organização visual e adequação linguística.

Para fins deste estudo, a narrativa produzida foi analisada a partir de seus elementos constitutivos, considerando aspectos como a organização visual, a articulação entre imagem, Libras e língua portuguesa escrita, bem como seu potencial para a promoção de experiências de letramento visual.

Assim, a metodologia estrutura-se na articulação entre fundamentação teórica e análise de uma produção autoral, compreendida como possibilidade de problematização e reflexão acerca da literatura surda e de suas contribuições para práticas de letramento em uma perspectiva que articula linguagem, experiência e produção de sentidos.

Literatura surda

A literatura infantil ocupa um lugar significativo nos processos de construção de sentidos na infância, na medida em que possibilita às crianças o contato com diferentes realidades, com o universo da imaginação, com emoções, conflitos e experiências que contribuem para a elaboração de sua relação com o mundo. De acordo com Oliveira e Paiva (2010, p. 26):

Os contos infantis possibilitam o despertar de diferentes emoções e a ampliação de visões de mundo do leitor infantil. E nesse encontro com a fantasia, a criança entra em contato com seu mundo interior, dialoga com seus sentimentos mais secretos, confronta seus medos e desejos escondidos, supera seus conflitos e alcança o equilíbrio necessário para seu crescimento.

No caso das crianças surdas, esse contato assume contornos específicos, uma vez que envolve não apenas o acesso à narrativa, mas também a forma como essa narrativa se organiza linguística e culturalmente.

Nesse contexto, cabe problematizar em que medida as produções literárias disponíveis contemplam as especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos. Ainda que as crianças surdas possam acessar histórias adaptadas ou traduzidas, é necessário considerar que a experiência com narrativas produzidas em Libras, ou orientadas por uma lógica visual, tende a produzir outras formas de envolvimento e construção de sentidos.

A literatura surda não se reduz a um conjunto de materiais destinados ao ensino, mas constitui-se como produção de sujeitos surdos ou ancorada em uma perspectiva cul-

tural surda, assumindo um papel que tensiona a centralidade da oralidade e da escrita alfabética como únicas formas legítimas de produção literária. De acordo com Karnopp (1989 *apud* Strobel, 2009, p.61):

Literatura surda é uma literatura que respeita a cultura surda e suas identidades, é feita pelo surdo, com histórias de surdos e voltada para o público surdo. Faz-se necessário viabilizar uma produção em forma de imagens para criar condições que atendam a característica visuoespacial do surdo.

A partir dessa compreensão, torna-se relevante considerar o lugar de produção dessas narrativas, uma vez que a participação de sujeitos surdos não diz respeito apenas à autoria, mas à incorporação de modos de narrar, perceber e significar que escapam à lógica ouvinte. Prado e Macedo (2018) destacam que as narrativas surdas expressam valores, hábitos e características da cultura surda, sendo transmitidas de geração em geração por meio da Libras e de formas próprias de expressão.

As narrativas dos surdos mostram que a cultura surda sobrevive em nossa sociedade e deseja imprimir novos sentidos e valores até então inexistentes na cultura ouvinte. O reconhecimento de valores, hábitos e costumes transmitidos de geração para geração é essencial para a sobrevivência de um povo. A literatura surda vem resgatar essa identidade do povo surdo e trazer a perspectiva da sobrevivência das narrativas surdas ao longo da história (Prado; Macedo, 2018, p. 83).

Nesse movimento, a noção de “sinalidade” torna-se central, ao designar “a produção linguística sinalizada das comunidades surdas, em substituição ao termo oralidade” (Mourão, 2011, p.19), deslocando a compreensão de literatura para além de parâmetros fonocêntricos.

Ao considerar as formas de constituição da literatura surda, Taveira (2014, p.126), ao se referir a (Rosa & Klein, 2011), apresenta uma classificação que permite compreender a diversidade de produções existentes:

Tradução cultural é clarificar para os surdos as histórias da literatura convencional por meio da LIBRAS, das expressões bem claras e da locação dos personagens bem marcadas. Exemplos: DVD do INES, como Chapeuzinho Vermelho (VHS 1999 e, atualmente, em DVD) e O sapo boi (em DVD “Seis fábulas de Esopo em Língua Brasileira de Sinais”).

Adaptação cultural é substituir o que vem a ser específico da cultura de ouvintes pelas questões da cultura, da comunidade e identidade surda, sendo que são necessárias substituições na história original das características dos personagens e dos acessórios que os acompanham. Exemplo: Peter Pan surdo (2003), além de, Cinderela surda (2003).

Criação em LIBRAS ou do texto inédito realizado notadamente por surdos e, ainda por alguns ouvintes, é que de maneira espontânea e criativa realizem “contação de histórias” e piadas próprias da comunidade surda. Exemplos: O passarinho diferente (1999); Um mistério a resolver: O mundo das bocas mexedeiras (2008); O Feijãozinho Surdo (2009).

Essa classificação evidencia que a literatura surda não se constitui de forma homogênea, mas se organiza em diferentes modos de produção, dentre os quais a criação em Libras se destaca por possibilitar a emergência de narrativas que não derivam da literatura hegemônica. No entanto, observa-se que esse tipo de produção ainda se apresenta de forma menos recorrente, o que suscita reflexões sobre as condições de produção, circulação e legitimação dessas narrativas.

A centralidade da oralidade na literatura dominante evidencia um modelo de produção que tende a excluir outras formas de linguagem. Ao considerar que sujeitos surdos organizam seus processos de significação a partir da visualidade, torna-se necessário tensionar esse mo-

delo e ampliar as formas de compreensão do que se constitui como literatura.

Nesse sentido, a literatura surda, ao articular Libras, imagem e experiência cultural, possibilita a construção de sentidos que dialogam com as formas de percepção e cognição dos sujeitos surdos. Ao entrarem em contato com narrativas que refletem suas experiências visuais e culturais, as crianças surdas podem estabelecer relações de identificação que potencializam seu envolvimento com a linguagem e com as práticas de leitura. De acordo com Silva e Agapito (2025, p.330):

(...) a Literatura Surda não apenas amplia o campo artístico, mas também se configura como ferramenta de resistência simbólica e identidade coletiva. É por meio dessa produção que os sujeitos surdos se reconhecem uns nos outros, compartilham experiências comuns e reafirmam seu pertencimento a uma comunidade historicamente silenciada. Dentre os gêneros explorados, encontram-se contos, poesias e peças teatrais, cada um trazendo à tona a riqueza da experiência Surda. É oportuno destacar que com o avanço das tecnologias, a Literatura Surda também se expandiu para plataformas digitais, permitindo que suas vozes alcancem um público mais amplo e promovam a valorização da cultura Surda. Dessa forma, a Literatura Surda não apenas preserva a Língua de Sinais, mas também se torna um meio poderoso de afirmação identitária e de promoção da diversidade cultural.

Mais do que um recurso pedagógico, trata-se de um espaço de produção simbólica que mobiliza identidade, pertencimento e subjetividade. Ao deslocar a literatura de uma função exclusivamente didática, abre-se a possibilidade de compreendê-la como experiência que antecede, atravessa e ressignifica os processos de letramento.

No âmbito das discussões sobre linguagem e desenvolvimento, Goldfeld (2002), com base em Vygotsky, destaca o papel estruturante da linguagem na organização do pensamento:

A aquisição de linguagem provoca um padrão de desenvolvimento cognitivo da criança. As funções mentais inferiores, tal como a percepção natural, atenção involuntária e memória natural, com a mediação da linguagem transformam-se em percepção mediada, atenção voluntária e memória mediada, entre outros. Enfim, toda a cognição passa a ser mediada pela linguagem, e sendo esta influenciada e moldada pelas características socioeconômicas e culturais, conclui-se que todos esses aspectos influenciam no desenvolvimento cognitivo (Goldfeld, 2002, p. 60).

A partir dessa perspectiva, reafirma-se a importância da Língua de Sinais como primeira língua (L1) da criança surda, não apenas como meio de comunicação, mas como condição para a construção de conceitos e para a participação em práticas sociais. Nesse processo, a Língua Portuguesa escrita, enquanto segunda língua (L2), pode ser incorporada de maneira mais significativa quando articulada a experiências linguísticas e culturais acessíveis.

Desse modo, pensar a literatura surda implica deslocar o olhar de sua função instrumental, compreendendo-a como espaço de construção de sentidos que, ao mobilizar diferentes formas de linguagem e experiências, pode contribuir de maneira mais ampla para a constituição do sujeito surdo e sua relação com o mundo em que vive.

Letramento visual e literatura surda: experiências de linguagem na constituição de sentidos

A discussão sobre leitura e escrita no contexto da educação de surdos tem sido historicamente atravessada por concepções que tomam a língua portuguesa como eixo central do processo educativo, muitas vezes desconsiderando as especificidades linguísticas e cognitivas desses sujeitos. Nesse cenário, torna-se necessário deslocar o olhar de uma perspectiva centrada no ensino da língua para uma compreensão mais ampla, que consi-

dere o letramento como prática social, cultural e linguística.

No caso dos sujeitos surdos, esse deslocamento implica reconhecer que os processos de significação não se organizam prioritariamente pela via fonológica, mas pela experiência visual. Nesse sentido:

Ao definir a surdez como experiência ‘visual’, que constitui e especifica a diferença, não estou restringindo o visual a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc. (Skliar, 2001, p. 11).

Dessa maneira, pensar em letramento, exige ampliar sua compreensão para além da escrita alfabética, incorporando práticas que envolvem a leitura de imagens, a interpretação de sinais e a construção de significações mediadas pela Língua Brasileira de Sinais.

O letramento de sujeitos surdos precisa ser compreendido como um processo que envolve diferentes linguagens e modos de representação. Trata-se de reconhecer que a relação com o mundo, com os textos e com os discursos se constitui, primeiramente, por meio de experiências visuais e linguísticas acessíveis.

Nessa direção, a noção de letramento visual ganha centralidade, uma vez que envolve não apenas a capacidade de interpretar imagens, mas de atribuir sentidos a diferentes formas de linguagem que se organizam visualmente. Assim:

Conceitos como cultura surda, experiência visual e cultura visual remetem, conseqüentemente, ao conceito de letramento visual. Letramento visual é compreendido por Oliveira (2006) como a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto. Segundo a autora, o letramento visual é abordado a partir de várias disciplinas que buscam: estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual; usar a tecnologia para representar a imagem visual; desenvolver estratégias para interpretar e entender o que é visto. Nesse sentido, letramento visual para os surdos precisa ser compreendido, também, a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Por exemplo, não basta ser surdo para “ler” uma imagem, assim como não basta ser ouvinte para apreciar um sarau de poesias” (Lebedeff, 2001, p.15).

Ao considerar essa perspectiva, torna-se insuficiente pensar práticas pedagógicas que apenas adaptem materiais produzidos para ouvintes. É necessário que as experiências de linguagem sejam concebidas, desde sua origem, a partir de uma lógica visual, que dialogue com a forma como os sujeitos surdos constroem conhecimento. Isso implica compreender que imagens, sinais e textos não ocupam lugares hierárquicos distintos, mas se articulam nas formas de significação. Conforme Lebedeff (2001):

Diversos autores salientam, a partir da experiência visual da surdez, a necessidade de que os processos educativos que envolvem alunos surdos implementem estratégias ou atividades visuais, e, principalmente, que possibilitem aos surdos eventos de letramento visual. Entretanto, pouco se tem dito sobre quais seriam essas práticas pedagógicas ou que eventos de letramento visual (Lebedeff, 2001, p.15).

Essa lacuna evidencia que, embora o discurso sobre visualidade esteja presente, ainda há fragilidades na compreensão de como ela se materializa em práticas pedagógicas e em experiências efetivas de letramento. No que se refere à leitura de imagens, estudos apontam caminhos possíveis para a construção de práticas mais alinhadas à experiência visual dos sujeitos surdos. Nesse sentido:

Com relação à leitura de imagens, Reily (2003) trabalhou com crianças surdas as

possibilidades polissêmicas e humorísticas das imagens, mediante leitura de imagens cômicas. Na perspectiva de letramento visual, a autora discute a importância da imagem no currículo de crianças surdas, atentando para a necessidade de inserção formal do letramento visual nas escolas (Lebedeff, 2001, p.15).

Nesse contexto, a literatura surda emerge como um espaço privilegiado de experiências de letramento. Ao possibilitar o contato com narrativas construídas a partir da Libras e da experiência surda, a literatura surda amplia as possibilidades de envolvimento dos sujeitos com a linguagem, não apenas no âmbito da compreensão, mas também da produção de sentidos.

É relevante que a literatura surda seja compreendida como experiência que antecede e sustenta os processos de leitura e escrita. Ao mobilizar imaginação, emoção, memória, medos, desejos, dimensões estéticas e outras formas de subjetividade, as narrativas surdas possibilitam a construção de sentidos que se constituem como base para outras aprendizagens. Assim, a leitura e a escrita passam a se configurar como etapas posteriores às experiências de imaginar, criar, sentir e participar de narrativas significativas.

Ao partir de uma língua visual-espacial, como a Libras, e estabelecer relações com a língua portuguesa escrita, a literatura surda pode ser compreendida como um espaço de transição entre diferentes sistemas linguísticos, não no sentido de tradução direta, mas de articulação de sentidos. Trata-se de um processo no qual o sujeito não apenas aprende uma nova língua, mas amplia suas formas de significar o mundo.

Dessa maneira, pensar o letramento de sujeitos surdos implica reconhecer a centralidade da experiência visual e a necessidade de práticas que considerem seus modos próprios de significar o mundo. Nesse contexto, a literatura surda não se configura como instrumento, mas como possibilidade de vivência de experiências de linguagem que podem sustentar processos de letramento em uma perspectiva ampliada.

Resultados e Discussão

Tomando como objeto de análise a narrativa A sereia surda e a Libras no fundo do mar, busca-se compreender como seus elementos constitutivos, relacionados à visualidade e à língua de sinais, operam na produção de sentidos e na construção de uma experiência de letramento que não está restrita a leitura do português, mas considera os diversos fatores de compreensão e interação com o mundo.

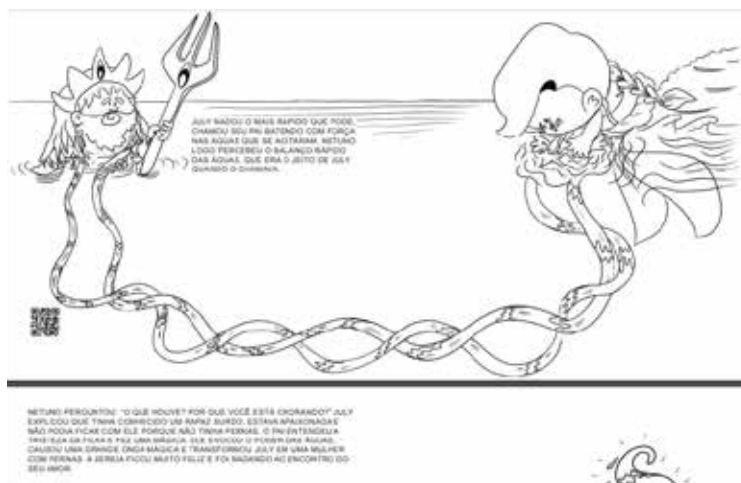
A narrativa foi concebida inicialmente em Libras e posteriormente traduzida para o português escrito, o que representa um deslocamento importante em relação à lógica tradicional de produção textual. Ao partir da língua de sinais, a organização da história se estrutura por meio de uma lógica visual-espacial, conferindo à narrativa um caráter de representatividade da cultura surda que não se limita à tematização, mas se expressa na própria forma de construção do enredo. Essa perspectiva se aproxima do que Prado e Macedo (2018, p.107) afirmam:

Os livros e as histórias infantis têm um papel fundamental no desenvolvimento da imaginação, na compreensão, interpretação e na criação de hipótese das crianças. No caso dos alunos surdos que desenvolvem estas potencialidades de forma visual, não adianta, apenas, apresentar-lhes os livros com imagens. É necessário que, as leituras sejam mediadas e possibilitada por adultos que dominem a Libras e que privilegiem o uso de materiais visuais bilíngues. O estímulo dado pela escola e também pela família será fundamental para o desenvolvimento das crianças surdas.

Ao analisar os elementos constitutivos da narrativa, observa-se a presença de marcadores da cultura surda. Um exemplo significativo pode ser identificado na forma como a

personagem July chama seu pai, utilizando a vibração da água em vez da utilização da voz ou do som. Esse recurso, apresentado na Figura 01, não se restringe a uma solução narrativa, mas evidencia uma forma de significação alinhada à experiência visual e sensorial dos sujeitos surdos, na qual o corpo e o espaço assumem centralidade.

Fig. 1: Ilustração da sereia chamando o pai



Fonte: Acervo pessoal

Outro aspecto relevante refere-se à construção das relações entre os personagens, especialmente no que diz respeito às experiências de isolamento e identificação. A narrativa apresenta dois personagens principais (July e Marky) que são surdos e inicialmente não conseguem se comunicar em seus contextos de origem, onde todos são ouvintes e usam a língua oral, mas que, ao se encontrarem, estabelecem vínculos a partir da língua de sinais compartilhada. Mais do que uma representação literal da realidade, esse elemento pode ser compreendido como uma construção simbólica que evidencia o papel da língua na constituição de pertencimento e de identidade.

Mais uma característica da literatura surda pode ser percebida quando a sereia percebe que pode sinalizar e se comunicar embaixo da água e usa essa característica como vantagem, ou seja, valorização da língua de sinais e da cultura surda, além de não verem a surdez como um problema ou uma doença. Pelo contrário, a Libras acaba sendo levada para todo o reino como uma coisa boa e positiva.

Ao final da história, todos aprendem Libras e conseguem se comunicar. O mundo ideal e feliz é aquele em que todos sabem Libras. Esse elemento pode ser compreendido como uma representação de um ideal de pertencimento frequentemente discutido nos estudos sobre cultura surda.

A valorização da Libras ao longo da narrativa constitui elemento central. Em vez de ser apresentada como recurso compensatório, a língua de sinais é representada como possibilidade de ampliação das relações e de reorganização do espaço social. Ao final da história, quando todos passam a utilizar a Libras, não se trata apenas da construção de um “final feliz”, mas da afirmação de uma perspectiva em que a língua de sinais ocupa lugar de legitimidade e sucesso. Nesse sentido, a narrativa aproxima-se da concepção de literatura surda apresentada por Karnopp (2006, p.102):

Utilizamos a expressão ‘literatura surda’ para histórias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes na narrativa. Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de surdos, considerando-os como

um grupo linguístico e cultural diferente.

Ao observar a materialidade do livro, é possível identificar que a visualidade não se limita ao conteúdo, mas organiza a própria forma da narrativa. A capa e as páginas do livro, apresentadas a seguir, permitem compreender como a estética visual participa da construção de sentidos.

Fig. 2: Capa do livro: A sereia surda e a Libras no fundo do mar



Fonte: Acervo pessoal

A opção por uma composição em preto e branco, associada à proposta de que as crianças possam interagir com o livro por meio da pintura, não é entendida apenas como estratégia lúdica, mas como possibilidade de participação ativa do leitor na construção da narrativa. Essa escolha amplia a compreensão de leitura para além da decodificação, aproximando-se de práticas de letramento que envolvem criação, imaginação e interação.

A análise das ilustrações evidencia ainda a centralidade das expressões faciais e corporais na construção dos personagens. Como pode ser observado na Figura 03, onde a sereia demonstra tristeza, a expressividade não atua apenas como elemento estético, mas como componente da significação, em consonância com aspectos estruturais da Libras.

Fig. 3: A sereia pensando em Libras

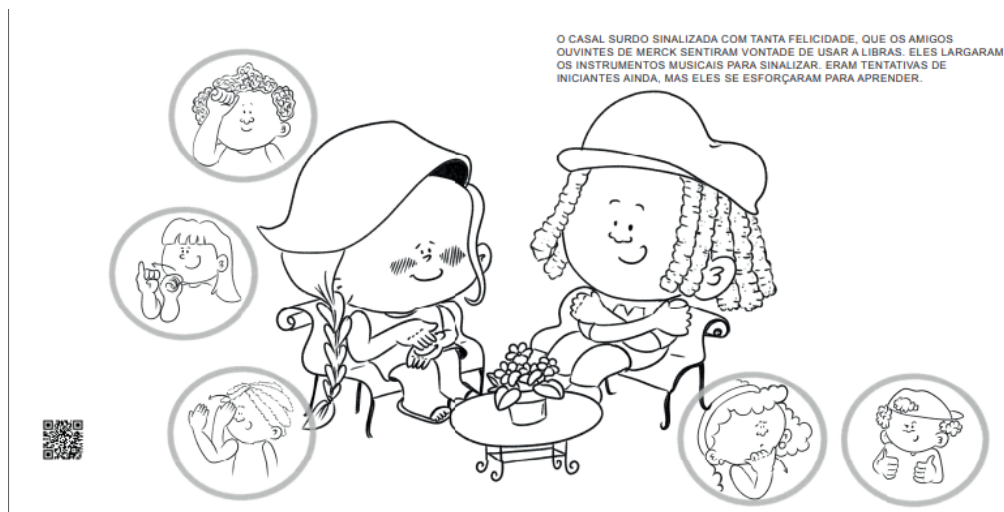


Fonte: Acervo pessoal

Ainda na Figura 03, observa-se a representação da personagem principal sinalizando com a utilização de um balão de pensamento, caracterizando o pensamento visual das pessoas surdas.

Na figura 04, a seguir, os personagens estão sinalizando. Foram desenhadas algumas posições de mãos que se referem a sinais da Libras, mas observamos também que os desenhos das mãos não têm a intenção de explicar ou narrar a história em desenhos de Libras. As mãos desenhadas não têm a intenção de ser uma tradução para Libras e sim uma representação do uso da Libras. No canto esquerdo da página, encontra-se um QR-CODE com vídeo em Libras. Ou seja, a Libras não tem a intenção de passar informações desenhadas e sim em vídeos. O desenho é, apenas, uma ilustração que simboliza o uso da Libras.

Fig. 4: Casal surdo pensando e sinalizando em Libras



O pensamento dos personagens também é representado por meio de imagens na figura 5 e esse recurso reafirma a concepção de pensamento visual, indicando que os processos de significação se organizam por meio de representações imagéticas. Tal aspecto é particularmente relevante para a discussão sobre letramento visual, uma vez que aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que considerem essa forma de organização do pensamento.

Fig. 5: Pessoas surdas com balões de pensamento em imagens



Fonte: Acervo pessoal

A partir da análise desses elementos, é possível compreender que a narrativa não se limita a ilustrar a cultura surda, mas se constitui como produção que mobiliza seus princípios. Nesse sentido, a história pode ser compreendida como uma criação no âmbito da literatura surda, conforme discutido por Rosa e Klein (2011), uma vez que se trata de uma produção original, concebida a partir da Libras e da experiência surda.

A partir da análise desenvolvida, o livro pode ser compreendido como uma produção que se caracteriza como literatura surda, evidenciando seu potencial para o letramento de crianças surdas e para a valorização da identidade e da representatividade cultural. A análise evidencia a importância de narrativas que envolvam elementos da cultura surda para que possam se identificar, construir sua identidade surda e estar no mundo como pessoa surda. Compreendemos assim, que o livro analisado ultrapassa a dimensão de material didático e pode ser compreendido como experiência de linguagem que articula visualidade, cultura e identidade.

Considerações finais

Este estudo buscou compreender a literatura surda para além de sua função didática, tomando como eixo a relação entre visualidade, linguagem e cultura na constituição de práticas de letramento. A partir da análise desenvolvida, foi possível evidenciar que a literatura surda se configura como um espaço de produção de sentidos que ultrapassa a dimensão instrumental do ensino da leitura e da escrita, ao mobilizar experiências visuais, identitárias e culturais próprias dos sujeitos surdos.

Ao considerar a narrativa *A sereia surda* e a Libras no fundo do mar, observou-se que sua organização, concebida inicialmente em Libras, permite deslocar a centralidade da língua portuguesa escrita e evidenciar a visualidade como elemento estruturante da construção de sentidos. Nesse contexto, a presença da língua de sinais, a composição imagética e a articulação entre diferentes recursos visuais contribuem para a constituição de uma experiência de linguagem que se aproxima da literatura surda em sua dimensão cultural.

A análise dos elementos constitutivos da narrativa evidenciou que a literatura surda pode favorecer o engajamento de crianças surdas com práticas de leitura, não apenas pela mediação da escrita, mas pela possibilidade de identificação, imaginação e construção de significados a partir de experiências visuais. Dessa forma, o letramento é compreendido em uma perspectiva ampliada, que envolve diferentes linguagens e modos de representação, articulando imagem, Libras e língua portuguesa escrita.

Nesse sentido, a produção analisada evidencia o potencial da literatura surda como espaço de experiências significativas de linguagem, contribuindo para a constituição de práticas de letramento que considerem a especificidade linguística e cultural dos sujeitos surdos. Ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de ampliar a produção de narrativas concebidas a partir da Libras, de modo a fortalecer o acesso a materiais que dialoguem com a experiência visual e com a cultura surda.

Por fim, compreende-se que pensar a literatura surda implica deslocar concepções tradicionais de ensino, reconhecendo-a como prática cultural e linguística que participa da constituição dos sujeitos surdos e de suas formas de significar o mundo. Nesse movimento, abre-se espaço para novas investigações que aprofundem a relação entre literatura, visualidade e letramento no contexto da educação de surdos.

Assim, mais do que um recurso pedagógico, a literatura surda afirma-se como possibilidade de construção de experiências de linguagem que, ao articular linguagem, experiência e produção de sentidos, participam da constituição do sujeito surdo e de seus modos de ler, significar e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.
- KARNOPP, L. B. Literatura surda. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, 2006.
- LEBEDEFF, T. B. Experiência visual e surdez: discussões sobre a necessidade de uma “visualidade aplicada”. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), v. 1, jul./dez. 2001.
- MOURÃO, C. H. N. **Literatura surda: produções culturais dos surdos em língua de sinais**. Porto Alegre: [s.n.], 2011.
- OLIVEIRA, A.; PAIVA, S. C. A literatura infantil no processo de formação do leitor. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 4, n. 7, p. 22-36, jan./jun. 2010.
- PRADO, R.; MACEDO, J. A poderosa borboleta surda: uma criação literária para crianças surdas. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 14, n. 3, jul./set. 2018.
- ROSA, F.; KLEIN, M. O que sinalizam os professores surdos sobre literatura surda em livros digitais. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. (orgs.). **Cultura surda na contemporaneidade**. Canoas: ULBRA, 2011. p. 91-112.
- SILVA, M. C. D. B. T.; AGAPITO, F. M. O papel da literatura surda no contexto educacional na formação identitária do sujeito surdo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 8, ago. 2025.
- SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001.
- STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2009.
- TAVEIRA, C. C. **Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro**. 2014. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2014.

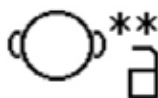
ESPAÇO
ABERTO

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A LIBRAS NAS CAPITAIS BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE MANAUS, RIO DE JANEIRO E FLORIANÓPOLIS

Language Policies for Brazilian Sign Language (LIBRAS) in Brazilian Capitals: A Comparative Analysis Between Manaus, Rio de Janeiro, and Florianópolis



Diego Barbosa da Silva¹



Geceilma Oliveira Pedrosa²



Jefferson Osiel Lucinda²



¹ Doutor em Estudos de Linguagem (UFF). Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: vsjd@uol.com.br

² Doutoranda em Linguística (UFSC). Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, Brasil. E-mail: ilma.librasbv@gmail.com

³ Mestrando em Linguística (UFSC). Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.. E-mail: jefferson.lucinda@gmail.com

RESUMO

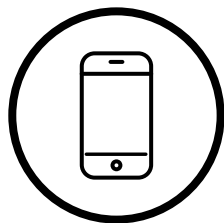
O presente estudo analisa comparativamente as políticas linguísticas da Libras em Florianópolis (SC), Manaus (AM) e Rio de Janeiro (RJ). A investigação, de natureza exploratória e documental com abordagem qualitativa, fundamenta-se na Política Linguística Crítica para examinar processos de institucionalização e implicações ideológicas em documentos normativos. Os resultados revelam que, embora submetidas ao mesmo arcabouço legal nacional, as capitais apresentam projetos distintos marcados por ideologias assimilacionistas e relações assimétricas de poder. Florianópolis evidencia fragilidade estrutural e ausência histórica de instituições bilíngues; Manaus avança em dispositivos normativos, mas restringe a Libras à flexibilidade de disciplinas optativas; e o Rio de Janeiro, apesar da densidade histórica com o INES, sofre com a fragmentação entre esferas governamentais. Conclui-se que a efetivação dos direitos linguísticos depende da superação de modelos baseados na normalização da surdez e do fortalecimento do protagonismo da comunidade surda.

Palavras-chave: Política Linguística; Libras; Educação de Surdos; Análise Comparativa

ABSTRACT

This study comparatively analyzes the language policies of Libras (Brazilian Sign Language) in Florianópolis (SC), Manaus (AM), and Rio de Janeiro (RJ). The exploratory and documentary research, with a qualitative approach, is based on Critical Language Policy to examine institutionalization processes and ideological implications in normative documents. The results reveal that, although subject to the same national legal framework, the capitals present distinct projects marked by assimilationist ideologies and asymmetrical power relations. Florianópolis shows structural fragility and a historical absence of bilingual institutions; Manaus advances in normative instruments but restricts Libras to the flexibility of elective courses; and Rio de Janeiro, despite its historical density with INES (National Institute for Deaf Education), suffers from fragmentation among governmental spheres. It concludes that the realization of linguistic rights depends on overcoming models based on the normalization of deafness and strengthening the protagonism of the deaf community.

Keywords: Linguistic ideologies; Sign languages; Deaf Studies; Deaf communities; Socio-pragmatics



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

https://youtu.be/ODguqN_UP9k



Introdução

A compreensão das línguas de sinais evoluiu ao longo do tempo. Elas são tão antigas quanto os primeiros seres humanos, visto que podemos encontrar alusões e descrições antigas em muitas formas diferentes dessas línguas (Stokoe, 2004). O trabalho pioneiro de Stokoe, Casterline e Croneberg (Stokoe et al., 1965) é geralmente considerado um ponto de virada na história das línguas de sinais, pois as reconhece como línguas autênticas e completas, mesmo que sejam expressas em uma modalidade diferente (visual-gestual versus a modalidade oral-auditiva das línguas orais).

Essa forma, como as línguas de sinais foram vistas historicamente, impactou os arranjos educacionais disponíveis para Surdos. Humphries (2013) observa uma mudança na educação de Surdos nos Estados Unidos, passando de um modelo de “educação especializada” baseado em déficits para um modelo bilíngue, juntamente com uma crescente conscientização das línguas de sinais como línguas naturais plenamente desenvolvidas.

No Brasil, entre as décadas de 1970 e 1990, a educação de Surdos foi experienciada por filosofias como a Oralização, a Comunicação Total e a Educação Inclusiva em diferentes períodos (Albres, 2005). Essas mudanças podem ser entendidas a partir das formulações de Saviani (2003) ao mencionar que as práticas educacionais expressam distintos projetos políticos

educacionais, acerca das concepções de sujeito, linguagem e sociedade. Nessa perspectiva, a educação assume um papel central na formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade social em que estão inseridos e de atuar sobre ela, conforme explicita o autor:

[...] Mas há sempre uma forma de educação que poderemos chamar de fundamental: é aquela que faz com que o indivíduo passe a compreender a própria estrutura da sociedade em que vive, o sentido das transformações que estão se processando nela, e assim, de mero protagonista inconsciente do processo social, passe a ser um membro atuante da sociedade, no sentido de favorecer sua transformação ou, ao contrário, a ela se opor, porque ela se dará em detrimento de seus interesses (Saviani, 2003, p. 251).

Rajagopalan (2006, p. 39) contribui para esse entendimento ao afirmar que “a linguagem deve ser entendida como prática social, por meio da qual ideologias têm sido operacionalizadas”. Em outros termos, a linguagem tanto pode constituir-se como uma ponte que conecta diferentes grupos, culturas e ideias, promovendo interação social, como também barreiras intransponíveis ao acesso à comunicação e à compreensão.

Tal perspectiva fundamenta políticas linguísticas, como as relativas às línguas oficiais ou ao ensino de línguas, que podem ter impacto significativo na promoção da inclusão ou, ao contrário, na manutenção de processos de exclusão social.

Nesse contexto, o presente estudo busca analisar comparativamente as políticas linguísticas da Libras nos municípios de Florianópolis (SC), Manaus (AM) e Rio de Janeiro (RJ), a partir de documentos normativos e experiências profissionais dos autores, considerando seus processos de institucionalização e implicações ideológicas. Entendemos que capitais se constituem como espaços privilegiados de análise, uma vez que concentram redes educacionais mais amplas e maior circulação de discursos sobre inclusão, diversidade e direitos linguísticos.

A escolha desses municípios justifica-se por serem os locais de atuação dos autores e, simultaneamente, sedes de regiões metropolitanas em três diferentes áreas do país, o que assegura a diversidade da amostra. Além disso, as cidades possuem laços históricos com a educação de surdos: o Rio de Janeiro abriga o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), primeira instituição do gênero no país; Florianópolis sedia a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pioneira na criação do curso de Letras-Libras; e Manaus foi a primeira na região Norte a ofertar o mesmo curso. Quanto aos objetivos específicos, propomos mapear e analisar os principais documentos legais e normativos que regulam a Libras nos municípios citados, considerando seus efeitos sobre o status da Libras e o protagonismo da(s) comunidade(s) Surda(s).

Face ao exposto, traçamos o seguinte problema de pesquisa: Como as políticas linguísticas relativas à Libras são institucionalizadas nos municípios de Florianópolis (SC), Manaus (AM) e Rio de Janeiro (RJ), e que ideologias linguísticas e relações de poder se evidenciam nos documentos normativos que as regulam?

Políticas linguísticas

Tal como acontece com outras línguas de sinais, o reconhecimento da Libras ocorreu dentro de um paradigma diferente do das línguas majoritárias hegemonicamente concebidas. Em vez de ser compreendida sociolinguisticamente, a Libras passa a ser vista a partir de concepções normalizadoras da surdez. Nesse sentido, a diferença Surda é absorvida por categorias que são revestidas de uma certa neutralidade, mas que, na realidade, mascaram relações assimétricas de poder, como problematiza Skliar (1998, p. 13) ao mencionar que:

A 'diversidade' cria um falso consenso, uma ideia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença. Entendo "diferença", conforme McLaren (1995), não como um espaço retórico a surdez é uma diferença, mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos.

Diante desse debate teórico, o presente estudo assume uma perspectiva crítica que busca compreender a surdez não como categoria deficitária, mas como diferença linguística e cultural historicamente situada. Além disso, entendemos que a(s) comunidade(s) Surda(s) é/são minoria(s) em contato constante com uma maioria ouvinte que exerce uma forma de opressão ao controlar as políticas que a(s) afetam, frequentemente sem levar em conta suas perspectivas e expectativas, como no caso do reconhecimento da Libras (Edwards, 2009). Duas representações opostas da surdez dão origem a condições ambivalentes identitárias, linguísticas e sociais. Por um lado, a percepção da surdez como uma patologia a ser tratada por meio de terapia da fala e aparelhos auditivos ou implantes cocleares; por outro, a surdez como uma condição biopsicossocial de construção de identidade (Skliar, 1998).

No âmbito das normativas estaduais e locais, as ações de elaboração e implementação de políticas linguísticas institucionais podem ser entendidas de forma explícita e implícita, podendo influenciar o uso, o valor e a difusão das línguas. Contudo, é importante desenvolver um arcabouço epistemológico, no qual a linguagem passa a ser considerada como a ação social de uma comunidade, levando em conta o seu caráter multilíngue e multimodal, incluindo história, ideologias linguísticas, repertórios e dimensões sociais, elementos indispensáveis para a execução de planos de ação em políticas linguísticas (Shohamy, 2006; Rajagopalan, 2013).

Em outras palavras, entendemos que as políticas linguísticas não se limitam apenas aos dispositivos normativos, legais, mas configuram-se ações que produzem efeitos diretos e concretos sobre os sujeitos e suas línguas. Nesse sentido, o arcabouço epistemológico necessário para desenvolver políticas linguísticas eficazes deve levar em conta não apenas a noção de língua, mas também sua função social e o contato sistemático com línguas amplamente circulantes, como as línguas orais utilizadas pela maioria ouvinte.

É crucial também que se leve em consideração a dinâmica de poder e opressão que existe nas relações sociais. Caso contrário, o risco de fracasso da política linguística é muito alto. Por exemplo, entre as décadas de 1960 e 1970, no Brasil, as intervenções políticas na educação de Surdos fracassaram porque aqueles que as implementaram não levaram em conta as expectativas e preocupações das comunidades. Conforme analisa Albres (2005, p. 29):

apesar dos estudos sobre a língua de sinais, de seu reconhecimento científico como língua (STOKOE) e da defesa à Comunicação Total feita em maio de 1976 na "Conference of American Schools for the Deaf", indicada como uma filosofia que exige a incorporação de modos apropriados de comunicação - auditiva, manual e oral, a fim de assegurar uma efetiva comunicação com pessoas surdas; o MEC, com a publicação de 1979, assume, como proposta de ensino no Brasil, o Oralismo, justificando o uso exclusivo da língua oral e escrita, com objetivo de preparação do educando para a participação efetiva na sociedade, e considera ser a abordagem multissensorial a mais indicada para realidade brasileira.

Diante desse contexto, as políticas linguísticas da Libras nas capitais brasileiras evidenciam configurações heterogêneas, marcadas por distintas formas de institucionalização e reconhecimento simbólico da língua de sinais. Embora submetidas a um mesmo arcabouço legal nacional, essas políticas são atravessadas por contextos históricos, sociopolíticos e administrativos próprios, que condicionam tanto a visibilidade da Libras quanto o grau de participação da(s) comunidade(s) Surda(s) nos processos decisórios.

A análise comparativa entre os municípios de Florianópolis (SC), Manaus (AM) e Rio de Janeiro (RJ) permite evidenciar como esses diferentes arranjos institucionais e ideológicos orientam as políticas linguísticas que envolvem a Libras no âmbito local. Enquanto algumas iniciativas avançam no reconhecimento formal da língua e na ampliação de dispositivos de acessibilidade, outras mantêm práticas que subordinam a Libras a modelos educacionais inclusivos de caráter assimilacionista. Antes, contudo, é necessário se debruçar sobre a metodologia desta pesquisa.

Procedimentos metodológicos

A presente investigação, de natureza exploratória e documental, ancora-se na perspectiva de Gil (2002, p. 46), que caracteriza tal modalidade como uma “fonte rica e estável de dados”. Essa escolha justifica-se pela possibilidade de o pesquisador, ao converter o documento em material analítico, proceder à sua reelaboração em consonância estrita com o objeto de estudo delineado.

Nesse prisma, a opção pela abordagem qualitativa baliza o percurso metodológico, visto que o estudo se propõe a desvelar os sentidos, as representações e as ideologias linguísticas subjacentes às políticas públicas voltadas à Libras em Florianópolis (SC), Manaus (AM) e no Rio de Janeiro (RJ). Conforme preconiza Minayo (2001, p. 21-22), a pesquisa qualitativa debruça-se sobre o universo de “significados, aspirações, crenças, valores e atitudes”, dimensão que remete a um estrato profundo das relações e dos fenômenos humanos, os quais transcendem a mera operacionalização quantitativa.

Sob essa ótica, a pesquisa estrutura-se a partir de uma análise comparativa de dispositivos normativos. A etapa de coleta de dados consistiu no levantamento exaustivo de leis, decretos, resoluções e demais instrumentos legais que regulamentam o uso, o ensino e o reconhecimento da Libras nas municipalidades referidas.

O tratamento do corpus documental foi operacionalizado mediante leitura crítica, fundamentada nos pressupostos da Política Linguística Crítica (Shohamy, 2006; Rajagopalan, 2013). Para tanto, estabeleceram-se categorias analíticas centradas na inserção curricular, na implementação das políticas, na acessibilidade linguística e no protagonismo da(s) comunidade(s) Surda(s) nos processos decisórios. A partir de tais eixos, procedeu-se ao exame comparativo dos documentos, com o intuito de evidenciar as ideologias linguísticas vigentes e os impactos efetivos de tais políticas nos contextos investigados.

Resultados e discussões

Políticas linguísticas em florianópolis

Discorrer sobre as políticas linguísticas concernentes à Libras e à(s) comunidade(s) Surda(s) no estado de Santa Catarina configura-se como um desafio complexo. Embora a unidade federativa disponha de um arcabouço legal e de documentos regulatórios que servem de referência para a área, observa-se um paradoxo histórico: a escassez de instituições de ensino básico que ofertem, de modo sistemático, a educação bilíngue para Surdos.

Para a fundamentação da análise e discussão das políticas que permeiam a Libras, adotam-se as orientações de Stumpf e Quadros (2023, p. 75-76):

Precisamos considerar três pontos cruciais das políticas linguísticas: a questão do status da Libras; a questão da aquisição (que inclui a aquisição da Libras propriamente dita), o ensino da Libras e da Língua Portuguesa para surdos e a questão do corpus que envolve pesquisas sobre a Libras.

No estado catarinense, o marco inicial do reconhecimento legislativo da Libras deu-se em 25 de abril de 2000 – antecipando-se em quase dois anos à Lei Federal nº 10.436/2002. Trata-se da Lei Estadual nº 11.385, que oficializou a Libras como meio de comunicação objetiva e de uso corrente no estado, prevendo sua implementação como língua oficial na rede pública de ensino para estudantes Surdos. Todavia, em 2015, tal dispositivo foi revogado pela Lei Complementar nº 656, em virtude de uma arguição de inconstitucionalidade proferida pelo Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina (TJSC).

Ao examinar a redação da extinta Lei nº 11.385, sobressai uma imprecisão terminológica logo em seu primeiro artigo, que utiliza a expressão “linguagem gestual codificada”. Curiosamente, o parágrafo único subsequente retifica essa visão ao defini-la como uma língua gestual-motora dotada de gramática própria. Outro aspecto relevante da referida norma reside no Art. 2º, que atribuía à Secretaria de Estado da Educação e à Fundação de Educação Especial a incumbência de assegurar o acesso à educação bilíngue (Libras-Português) desde a educação infantil até os níveis acadêmicos mais elevados.

Ainda no escopo desse recorte, merece destaque o Art. 4º da revogada legislação, cujo item I preconizava a manutenção de profissionais Surdos e intérpretes de Libras no quadro funcional das instituições de ensino. Complementarmente, o item IV do mesmo artigo versava sobre a obrigatoriedade de intérpretes para o atendimento em repartições públicas, bem como em instituições bancárias e hospitalares da rede pública.

No que tange à esfera municipal, verifica-se que, apesar da robustez da antiga legislação estadual, Florianópolis carece de uma lei própria que ratifique a Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade Surda local. Entretanto, nota-se um movimento recente: desde 2025, tramita na Câmara de Vereadores o Projeto de Lei nº 19.556. Esta proposta, além de reconhecer oficialmente a Libras no município, visa assegurar direitos linguísticos específicos a candidatos Surdos em concursos públicos e processos seletivos municipais.

Outro instrumento jurídico basilar para a capital catarinense é a Lei nº 9.484/2014, que autorizou o Poder Executivo a instituir a Central de Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras. Conforme o Art. 1º, a Central ficaria subordinada à Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS), com a responsabilidade de prover:

[...] um tratamento diferenciado às pessoas com deficiência auditiva e aos surdo-cegos no município de Florianópolis com o fornecimento de informações exatas acerca dos serviços públicos municipais através de diversos meios de comunicação, inclusive através de atendimento de interpretação para deficientes auditivos e surdo-cegos.

O texto legal supramencionado compreende seis artigos que detalham desde a contratação de um contingente mínimo de profissionais até os prazos operacionais e as fontes de custeio para a manutenção dos serviços. Contudo, transcorrida mais de uma década desde sua aprovação em 2014, a Central permanece em estágio meramente documental. Esta inação estatal prejudica severamente a população Surda e Surdocega de Florianópolis, que segue privada de acessibilidade nos serviços públicos municipais. Tal cenário evidencia que políticas linguísticas consolidadas estritamente “no papel”, sem a devida execução ou o conhecimento da população interessada, tornam-se tão inócuas e excludentes quanto a própria inexistência de marcos legais.

Políticas linguísticas em Manaus

No âmbito institucional, as políticas linguísticas desempenham um papel essencial na organização do ensino, reconhecimento e difusão de línguas em espaços cimentados por ideologias linguísticas e relações assimétricas de poder. No cenário educacional, tais práticas

ideológicas materializam-se em documentos normativos que estruturam a arquitetura curricular, orientam a formação profissional e balizam ações de acessibilidade. Esses instrumentos revelam, em última instância, como as instituições gerenciam as línguas minoritárias e os grupos sociais que as reivindicam.

No município de Manaus, a normatização da Libras insere-se em um contexto histórico e sociopolítico singular, no qual as políticas estaduais buscam alinhar-se à legislação nacional e às diretrizes educacionais vigentes. Nesse arranjo, a Lei Estadual nº 4.559/2018 instituiu a Libras como “disciplina optativa [...] a todos os alunos regularmente matriculados no ensino médio da Rede Pública de Ensino do Estado do Amazonas” (AMAZONAS, 2018). Nota-se que o referido texto legal restringia a inserção da disciplina exclusivamente ao ensino médio.

Contudo, a Lei nº 7.792/2025 promoveu uma alteração substancial ao ampliar o ensino da Libras para toda a rede estadual, conferindo maior abrangência à disciplina. É sob esse prisma analítico que se desenvolve a discussão acerca da Unidade Curricular Eletiva (UCE), compreendida como um mecanismo curricular que interfere diretamente na inserção da Libras e possibilita uma leitura crítica das políticas linguísticas em nível estadual.

Incorporada à parte flexível do Currículo do Ensino Médio, a UCE configura-se como um componente de oferta opcional, organizado pelas unidades escolares a partir da definição dos itinerários formativos. Embora os discentes devam cumprir uma carga horária destinada a disciplinas eletivas, cabe às instituições a prerrogativa de definir as temáticas e disciplinas ofertadas, baseando-se em demandas locais. Dessa forma, a UCE opera como um instrumento de implementação que articula o reconhecimento formal de determinadas áreas e sua efetiva inserção no cotidiano escolar.

Nesse contexto, embora a Libras tenha sido instituída como disciplina, sua oferta efetiva enquanto optativa permanece condicionada à aceitação tácita das escolas, uma vez que, na rede estadual, a UCE é a instância responsável por tal delegação. Esse modelo de implementação, embora represente um avanço no campo normativo, consolida um problema recorrente: a escassa ou inexistente participação ativa dos Surdos nas esferas de condução das ações públicas. Conforme pontuam Carneiro e Ludwig (2018, p. 110, 114):

Novamente, as experiências surdas precisam ser validadas e legitimadas. Na implementação de políticas públicas, as línguas de sinais e as epistemologias surdas devem assumir o papel que lhes são de direito. [...] as políticas educacionais devem ser pensadas com o envolvimento ativo de pessoas surdas.

Tal entendimento desvela fragilidades que transcendem insuficiências normativas, residindo no fato de as políticas serem concebidas à margem do protagonismo Surdo. Quando os processos decisórios são hierarquizados e verticalizados, a diferença Surda é tratada como mero objeto de intervenção, em vez de ser reconhecida como eixo epistemológico orientador. Essa lógica manifesta-se na UCE, que, ao defender uma organização aberta e flexível, transfere às instituições a responsabilidade de decidir sobre a oferta da Libras. Assim, mesmo que os documentos mencionem a diversidade cultural, a ausência de participação direta da(s) comunidade(s) Surda(s) na construção curricular persiste.

Outro documento norteador relevante é o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE, 2015), que monitora o fluxo de alunos Surdos do Ensino Fundamental II para o Médio em classes comuns, conforme preconiza a Lei nº 7.335/2025, que assegura prioridade de matrícula para pessoas com deficiência. Embora o texto normativo utilize a categoria “deficiente auditivo”, esta análise ancora-se na perspectiva de Ladd (2003), que define os Surdos como uma minoria cultural e linguística.

O PEE, enquanto diretriz da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/AM), aborda o Referencial Curricular Amazonense com foco na formação docente para a educação inclusiva

e na diversidade voltada às culturas africana e indígena. Entretanto, observa-se uma lacuna crítica: não há menções específicas à surdez ou ao sujeito Surdo nestes referenciais do Ensino Fundamental. Já o Referencial do Ensino Médio traz a perspectiva da educação especial, ressaltando a importância da educação bilíngue na Meta 4.9, na qual a Libras é prevista como primeira língua (L1) e o Português escrito como segunda (L2), fundamentando-se nos seguintes termos:

[...] aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do Art. 22 do Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos Arts. 24 e 30 da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos (AMAZONAS, 2015, p. 55).

Adicionalmente, a Meta 4.15 do PEE versa sobre a acessibilidade linguística, visando:

Ampliar as equipes de profissionais da educação [...] garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, transcritores, revisores, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (AMAZONAS, 2015, p. 55).

Embora o plano preveja a formação de professores e a produção de materiais, na prática, a efetivação das diretrizes da SEDUC/AM é de difícil identificação, especialmente nas escolas de regiões remotas do estado. A presença da Libras no currículo enfrenta o desafio do contexto multilíngue amazonense, que abarca comunidades tradicionais e fronteiriças. Ensinar Libras, portanto, não é apenas um ato de inclusão, mas o reconhecimento de sujeitos plurilíngues inseridos em políticas de interculturalidade já existentes.

Em última análise, a invisibilidade da comunidade Surda nos processos decisórios gera percalços significativos. Essa ausência de diálogo evidencia o hiato entre as políticas formuladas pelo Estado e as demandas reais dos sujeitos. A falta de representatividade em espaços de poder reforça uma gestão educacional verticalizada (SKLIAR, 1999). Assim, embora Manaus apresente avanços na inserção da disciplina, sua implementação é limitada por um currículo que a flexibiliza, subordinando a língua de sinais à categoria da deficiência. É imperativo, portanto, que as políticas públicas reconheçam e valorizem a Libras como componente curricular orgânico e obrigatório na rede estadual.

Políticas linguísticas no Rio de Janeiro

No Brasil, o Rio de Janeiro destaca-se como o segundo maior município em população e Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025) e ocupa uma posição histórica que transcende sua relevância econômica. Como antiga capital federal, a cidade não apenas testemunhou os principais ciclos políticos do país, mas também se tornou o berço institucional de políticas públicas fundamentais, especialmente no campo da educação especial. É nesse cenário de vanguarda, que se destaca a trajetória da educação de Surdos, cuja pedra angular foi lançada em 1857 com a fundação do Instituto Imperial de Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Esta instituição, situada no bairro de Laranjeiras, na Zona Sul, permanece como uma das principais referências de educação bilíngue para Surdos no país, exercendo uma influência que moldou a estrutura educacional da cidade.

O desenvolvimento histórico do Rio de Janeiro permitiu a coexistência de três sistemas públicos de educação básica para Surdos operando simultaneamente, o federal, o estadual

e o municipal, criando uma configuração institucional única no país. No entanto, a presença de múltiplas esferas de atuação governamental, embora teoricamente robusta, não garante automaticamente a efetivação dos direitos linguísticos da comunidade Surda carioca, evidenciando uma lacuna persistente entre a previsão legal e a vivência cotidiana desses cidadãos.

No âmbito federal, o INES destaca-se não apenas por sua longevidade e tradição, mas por abrigar atualmente cerca de 369 alunos Surdos na Educação Básica (INES, 2025). Para além do ensino fundamental e médio, a instituição expandiu sua atuação para o ensino superior, contando com 69 alunos na graduação presencial e 187 na modalidade a distância, além de 59 estudantes em seu Mestrado Profissional, que integra pesquisadores Surdos e ouvintes (INES, 2025). A influência do instituto se estende à comunidade externa por meio de seus programas de extensão, que atendem aproximadamente dois mil alunos ouvintes interessados no aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (INES, 2025).

Segundo seu Regimento Interno atualizado em 2024, a missão institucional foca na promoção de uma educação estritamente bilíngue, onde a Libras assume o papel de primeira língua e de instrução, enquanto o Português é abordado em sua modalidade escrita (MEC, 2024). A densidade de profissionais Surdos atuando no quadro docente do INES favorece a consolidação da maior comunidade Surda em torno de uma unidade escolar no município do Rio de Janeiro, servindo como um modelo de referência para outros locais. Contudo, sua concentração geográfica na Zona Sul impõe desafios logísticos severos, visto que a imensa maioria da população Surda reside em áreas periféricas ou subúrbios distantes, criando uma barreira de acesso que o prestígio da instituição, por si só, não consegue mitigar.

Paralelamente à esfera federal, o Estado do Rio de Janeiro demonstrou certo pioneirismo legislativo ao promulgar a Lei nº 3.195 em 1999, que reconheceu a Libras como meio de comunicação oficial antes mesmo da legislação federal de 2002. Esse marco legal já previa que órgãos e entidades da administração pública estadual deveriam assegurar atendimento especializado aos Surdos, estendendo essa obrigatoriedade inclusive a estabelecimentos privados como bancos e supermercados (RIO DE JANEIRO, 1999).

Mais recentemente, a aprovação da Lei nº 8.383, de 2019, autorizou o governo estadual a implementar uma rede de escolas bilíngues que contemplasse desde a educação infantil até o Ensino Médio e a modalidade de Jovens e Adultos (EJA). O modelo proposto por essa legislação é ambicioso, estabelecendo a Libras como ferramenta primária de instrução e exigindo que o corpo docente possua habilitação específica e domínio linguístico comprovado. Além disso, a lei estadual enfatiza a necessidade de instrutores de Libras, preferencialmente, Surdos, reconhecendo o valor da identidade e do pertencimento cultural no processo de aprendizagem. A estrutura curricular deve alinhar-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas com a flexibilidade de incluir a Libras como componente obrigatório, prevendo ainda a organização dessas escolas em unidades-polo para descentralizar o atendimento e cobrir as diversas regiões do estado, buscando resolver o problema da fragmentação educacional.

No nível municipal, no âmbito da Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência, os cariocas contam com a Central Carioca de Libras. Esse órgão desempenha um papel importante na acessibilidade linguística e na mediação comunicativa, oferecendo serviços de tradução e interpretação para atendimentos médicos, jurídicos e sociais, além de marcar presença em eventos oficiais e plataformas digitais para disseminação de informações. Entretanto, a operacionalização desses serviços enfrenta obstáculos práticos consideráveis, como o número reduzido de intérpretes e a precariedade do atendimento, que muitas vezes não supre a demanda de uma metrópole com as dimensões do Rio de Janeiro.

Na área da educação, a situação do município revela contradições profundas quando confrontada com os dados obtidos via Lei de Acesso à Informação (RIO DE JANEIRO, 2025). Embora o sistema municipal declare possuir 27 escolas que denomina “bilíngues” e 22 classes

específicas, os números indicam uma dispersão alarmante: “377 alunos com deficiência auditiva e 46 alunos Surdos” estão distribuídos por essas unidades, conforme informou a própria Secretaria Municipal de Educação (RIO DE JANEIRO, 2025). A carência de profissionais efetivos é um dos pontos mais críticos, com apenas uma professora Surda no quadro permanente atuando no Instituto Helena Antipoff, coordenando o Núcleo de Surdez e o Programa de Educação Bilíngue do município. A dependência de aproximadamente 50 professores contratados e a ausência de intérpretes de Libras concursados na Secretaria Municipal de Educação sugerem uma estrutura frágil e transitória, que dificulta a continuidade pedagógica e o fortalecimento de uma identidade linguística coletiva dentro das escolas (RIO DE JANEIRO, 2025).

A análise integrada desses três sistemas revela que a abundância de instituições e normativas não se traduz necessariamente em uma política linguística coesa ou eficiente. Um dos principais problemas diagnosticados é a falta de articulação entre os entes federal, estadual e municipal, que operam de forma isolada e muitas vezes redundante ou lacunosa. O INES, apesar de sua excelência, não possui capilaridade para atender a toda a extensão territorial do município, e a distância entre a Zona Sul e os bairros densamente povoados da Zona Oeste, como Santa Cruz, Bangu e Campo Grande, inviabiliza o deslocamento diário de estudantes.

Em contrapartida, as tentativas municipais de descentralização falham ao dispersar os alunos em pequenas unidades, impedindo a formação de “comunidades linguísticas”, conforme preconizado pelo Marco referencial de equidade na educação: Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (MEC, 2025). Sem um ambiente onde os alunos possam compartilhar a língua e a cultura Surda com seus iguais e com modelos adultos Surdos, a escola deixa de ser um espaço de desenvolvimento pleno para se tornar apenas um local de integração superficial, onde a Libras é tratada como uma disciplina isolada (L2) e não como a língua de instrução e pensamento que fundamenta o bilinguismo pretendido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conforme alterada pela Lei nº 14.191/2021.

Outro ponto de tensão reside na discrepância entre a retórica documental e a realidade das salas de aula. A denominação de “escola bilíngue” utilizada pelo município, por exemplo, parece ser um rótulo, sem possuir o aporte técnico e humano necessário, como alertado por Sá (2019). A ausência de um corpo docente majoritariamente fluente, a falta de instrutores Surdos e de metodologias próprias do ensino bilíngue transformam o bilinguismo em uma promessa vazia. Para que o direito linguístico seja respeitado, é fundamental que o Rio de Janeiro supere a fragmentação de seus sistemas e invista na criação de polos regionais de educação bilíngue que concentrem recursos e alunos, garantindo a acessibilidade geográfica sem sacrificar a qualidade pedagógica. Somente através de ações coordenadas será possível transpor as barreiras que hoje impedem o Surdo carioca de acessar uma educação que respeite sua singularidade linguística e cultural, transformando a legislação em uma ferramenta de real inclusão social e emancipação política.

Síntese Comparativa

Após a exposição de documentos legais e normativos acerca da inserção da Libras no contexto educacional estadual, notamos que embora as três regiões (Florianópolis, Manaus e Rio de Janeiro) estejam sob o mesmo arcabouço legal nacional, cada uma apresenta projetos distintos de institucionalização da língua de sinais. Florianópolis apresenta uma certa fragilidade estrutural, marcada pela ausência histórica de normas próprias e pela dependência de iniciativas estaduais, o que resulta em um reconhecimento fragmentado da Libras. Manaus, por sua vez, dispõe de dispositivos normativos mais recentes e explícitos, porém condiciona a presença da Libras à lógica da flexibilidade curricular, ao classificá-la como disciplina opta-

tiva, o que enfraquece seu status como língua de instrução. Já o Rio de Janeiro se distingue pela densidade histórica e institucional, mas revela contradições profundas entre a abundância normativa e a efetivação prática das políticas, em razão da fragmentação entre os níveis federal, estadual e municipal.

Em comum, os três contextos evidenciam políticas linguísticas atravessadas por concepções assimilacionistas e por relações assimétricas de poder, nas quais a Libras é frequentemente reconhecida no plano legal, mas esvaziada em sua dimensão epistemológica e política. A baixa participação efetiva da comunidade Surda nos processos decisórios, seja pela ausência de legislação local, pela flexibilização excessiva da implementação curricular ou pela centralização das decisões institucionais, compromete a consolidação de uma educação bilíngue pautada no protagonismo Surdo.

Assim, a síntese comparativa revela que a efetivação dos direitos linguísticos dos Surdos nas capitais analisadas depende não apenas da existência de normativas, mas da construção de políticas linguísticas que reconheçam a Libras como fundamento cultural, político e cognitivo da educação de Surdos.

Considerações finais

Este estudo analisou comparativamente as políticas linguísticas da Libras nos municípios de Florianópolis (SC), Manaus (AM) e Rio de Janeiro (RJ), investigando seus processos de institucionalização, implementação curricular e as ideologias linguísticas subjacentes. A pesquisa evidenciou que, embora exista um arcabouço legal nacional comum, a institucionalização local da Libras é marcada por ideologias assimilacionistas e relações assimétricas de poder, que muitas vezes subordinam a língua de sinais a modelos educacionais baseados na normalização da surdez. Ao retomar o tema, observa-se que as políticas linguísticas não são apenas dispositivos legais, mas ações com efeitos diretos sobre o *status* da língua e o protagonismo da(s) comunidade(s) Surda(s).

Os resultados demonstram que, em Florianópolis, há uma fragilidade estrutural caracterizada pela ausência histórica de instituições de ensino básico bilíngue e um reconhecimento legal fragmentado, ilustrado pela revogação de leis importantes por inconstitucionalidade. No caso de Manaus, o avanço em dispositivos normativos recentes é atenuado pela classificação da Libras como disciplina optativa ou eletiva, o que enfraquece seu status como língua de instrução e revela uma gestão educacional verticalizada, sem a participação efetiva dos Surdos na construção curricular. Já o Rio de Janeiro, apesar de sua densidade histórica e institucional com o INES, apresenta uma fragmentação profunda entre as esferas federal, estadual e municipal, resultando em uma dispersão de alunos e na carência de profissionais efetivos que comprometem a formação de comunidades linguísticas reais.

Analisando os três casos estudados, podemos observar muitos desafios presentes no Brasil relacionados às políticas linguísticas para as comunidades Surdas. Esta pesquisa revela que a abundância de normas nem sempre se traduz em eficácia prática, persistindo uma lacuna entre a previsão legal e a vivência cotidiana, em que a Libras é frequentemente tratada como uma disciplina isolada e não como o fundamento político da educação. As principais limitações deste estudo residem no recorte documental e exploratório, que pode não captar integralmente as nuances das práticas pedagógicas em escolas mais distantes dos grandes centros ou a subjetividade das interações em sala de aula.

As contribuições teóricas e práticas desta pesquisa reforçam a necessidade de um arcabouço epistemológico que compreenda a surdez como diferença linguística e cultural, e não como deficiência, valorizando a participação ativa dos Surdos nos processos decisórios. O estudo sugere que a eficácia das políticas linguísticas depende da criação de polos regionais de

educação bilíngue e da contratação de professores e instrutores preferencialmente, surdos. Para pesquisas futuras, recomenda-se a investigação da implementação dessas políticas em contextos rurais, fronteiriços ou de comunidades tradicionais, bem como análises longitudinais sobre o impacto da Lei nº 14.191/2021 na reestruturação dos sistemas municipais de ensino. Em suma, a efetivação dos direitos linguísticos no Brasil exige que a legislação deixe de ser uma promessa para se tornar uma ferramenta de real emancipação política da comunidade Surda.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. **Políticas linguísticas e educação de surdos**: práticas discursivas e identidades. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- AMAZONAS. **Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEEAM): 2015-2025**. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2015. Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br/images/2024/PDF/PEEAM.pdf>. Acesso em: 20 de nov. de 2025.
- AMAZONAS. Lei nº 4.559, de 02 de março de 2018. Dispõe sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, no ensino médio da Rede Pública de Ensino do Estado do Amazonas. Diário Oficial do Estado do Amazonas, 02 mar. 2018. Disponível em: https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/12/2018/3/586. Acesso em: 10 de dez. de 2025.
- AMAZONAS. Lei nº 7.335, de 2025. Dispõe sobre a prioridade de matrícula de pessoas com deficiência na rede pública estadual de ensino. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, 2025.
- AMAZONAS. Lei nº 7.792, de 2025. Altera a Lei nº 4.559/2018, ampliando a oferta do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na rede pública estadual de ensino. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, 2025.
- BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 05 nov. 2025.
- CARNEIRO, Bruno Gonçalves; LUDWIG, Carlos Roberto. Por outra epistemologia na educação de surdos. **Revelli - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, GO, v. 10, n. 4, p. 101-117, dez. 2018. ISSN 1984-6576.
- EDWARDS, John. **Language and Identity: An Introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- FLORIANÓPOLIS. Lei nº 9.484 de 20 de março de 2014. Autoriza o Poder Executivo a criar a Central de Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais e guias-intérpretes. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/2014/949/9484/lei-ordinaria-n-9484-2014-autoriza-o-poder-executivo-a-criar-a-central-de-interpretes-da-lingua-brasileira-de-sinais-libras-e-guias-interpretes>. Acesso em: 30 jan. 2026.
- FLORIANÓPOLIS. Projeto de Lei nº 19.556 de 15 de maio de 2025. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras – como meio legal de comunicação e expressão no âmbito do município de Florianópolis e assegura direitos linguísticos a candidatos surdos em processos seletivos e concursos públicos municipais. Disponível em: <https://www.cmf.sc.gov.br/proposicoes/projetos-de-leis-ordinarias/2025/1/0/105466>. Acesso em: 30 jan. 2026.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HUMPHRIES, Tom. **Schooling in American Sign Language: a paradigm shift from a deficit model to a bilingual model in deaf education**. Berkeley: University of California, 2013.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Censo 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 15 out. 2025.
- INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Relatório de Gestão do Instituto Nacional de Educação de Surdos 2024. Rio de Janeiro: INES, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/aceso-a-informacao-1/auditoria>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- LADD, Paddy. **Understanding deaf culture**: in search of deafhood. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- MEC (Ministério da Educação). Portaria nº 1.055, de 25 de outubro de 2024. Aprova o Regimento Interno do Instituto



- Nacional de Educação de Surdos - Ines. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.055-de-25-de-outubro-de-2024-592764492>. Acesso em: 29 jan. 2026.
- MEC (Ministério da Educação). Marco referencial de equidade na educação: Políticas de Educação Bilíngue de Surdos. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/politicas-educacao-bilingue-de-surdos.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2025.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1995.
- QUADROS, Ronice M. de; SILVA, Jair B. da; ROYER, Miriam; SILVA, Vinicius R. da; (Org.) **A Gramática da Libras**. Rio de Janeiro: INES, 2023.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Repensar o papel da Linguística Aplicada**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) Por uma linguística indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Política linguística: do que se trata, afinal?** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 3.195 de 15 de março de 1999. Dispõe sobre o reconhecimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais), no Estado do Rio de Janeiro, para as pessoas portadoras de deficiência auditiva e dá outras providências. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/86038217ef-50c11a03256735006d4341?OpenDocument>. Acesso em: 19 mai. 2025.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 8.383, de 18 de abril de 2019. Institui a criação das escolas da rede pública de educação bilíngue para surdos no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-8383-2019-rio-de-janeiro--tbody-table-texto-da-lei-em-vigor>. Acesso em: 29 jan. 2026.
- RIO DE JANEIRO (Município). **Pedido de Acesso à Informação RIO-31237677-2**, 2025.
- SÁ, Nídia R. L. de. **Escolas e classes bilíngues de Surdos: opção político-pedagógica legítima**. In: SÁ, Nídia R. L. de (org.) Surdos: qual escola? Manaus: Valer, 2019.
- SANTA CATARINA. Lei nº 11.4385 de 25 de abril de 2000. Reconhece oficialmente no Estado de Santa Catarina como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e dispõe sobre a implantação da LIBRAS como língua oficial na rede pública de ensino de surdos. Disponível em: <https://leis.alesec.sc.gov.br/ato-normativo/12961>. Acesso em: 30 jan. 2026.
- SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos** (Actualidade de la educación bilingue para sordos). Porto Alegre: Editora Evangraf, 1999. v. 1.
- SHOHAMY, Elana. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.
- STOKOE, William. **El lenguaje en las manos**. Cidade do México: Fondo De Cultura Economica 2004.
- STOKOE, William C.; CASTERLINE, Dorothy C.; CRONEBERG, Carl G. **A dictionary of American Sign Language on linguistic principles**. Washington, DC: Gallaudet College Press, 1965.
- STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Müller de. Políticas linguísticas. In: QUADROS, R. M. de et al. (Org.). **A Gramática da Libras**. Vol. 1. Rio de Janeiro: INES, 2023, p. 75-86.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM JANUÁRIA/MG (1990-2010): CONFIGURAÇÕES HISTÓRICAS ANTERIORES AO NÚCLEO DE CAPACITAÇÃO E APOIO PEDAGÓGICO ÀS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E AO CAS

Deaf Education in Januária - Minas Gerais (1990-2010): Historical Configurations Prior to the Center for Training and Pedagogical Support for Basic Education Schools and to the CAS



José Normando Gonçalves Meira¹



Suzana Oliveira Santana Teodoro²



¹ Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Montes Claros, MG, Brasil, jose.meira@unimontes.br.

² Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Montes Claros, MG, Brasil, suzanatilsp@gmail.com.

RESUMO

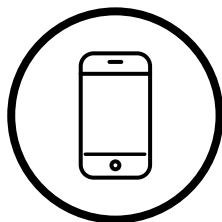
Esta pesquisa fundamenta-se na História da Educação de Surdos (de 1990 a 2010). Por meio de uma abordagem qualitativa, investiga as iniciativas pioneiras na Educação de Surdos em Januária/MG durante a década de 1990, com ênfase nas práticas pedagógicas, nos atores envolvidos e nas estratégias adotadas antes da institucionalização de políticas públicas voltadas para esse público. O recorte temporal do estudo encerra-se em 2010, período em que ocorreu a criação do Núcleo de Capacitação em Januária/MG. A metodologia inclui a História Oral, com fontes orais de professores pioneiros de surdos, documentos públicos (Projeto Político Pedagógico e Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante) e privados (registros fotográficos disponibilizadas por ex-servidores das instituições). Este trabalho possibilitou construir a história das ações pioneiras da Educação de Surdos na cidade de Januária/MG no período investigado, contextualizando a compreensão das práticas pedagógicas e estratégias antes da institucionalização das políticas públicas para Surdos no ensino regular.

Palavras-chave: Educação de Surdos; História da educação; Práticas pedagógicas; Políticas educacionais.

ABSTRACT

This study is grounded in the History of Deaf Education from 1990 to 2010. A qualitative approach was used to investigate the pioneering initiatives in Deaf Education in Januária, Minas Gerais, during the 1990s, emphasizing pedagogical practices, key actors, and strategies developed prior to the institutionalization of public policies for this populational group. The study's time frame ends in 2010, when the Training Center was established in Januária. The methodology included Oral History — based on interviews with pioneering teachers of deaf students —, as well as public documents (such as the Political-Pedagogical Project and the Individual Student Development Plan) and private sources (photographic records provided by former institutional staffs). This research enabled the reconstruction of the history of early initiatives in Deaf Education in Januária, contextualizing the comprehension of pedagogical practices and strategies prior to the formal implementation of public policies for deaf students in mainstream education.

Keywords: Deaf Education; History of education; Pedagogical practices; Educational policies.



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

<https://youtu.be/HKDyBuumWok>



Introdução³

Este estudo busca investigar as iniciativas pioneiras de educação de Surdos em Januária, Minas Gerais (MG), durante a década de 1990, com ênfase nas práticas pedagógicas, nos atores envolvidos e nas estratégias adotadas antes da institucionalização de políticas públicas locais voltadas para esse público. O recorte temporal estudado abrange desde a década de 1990, que representa um momento de transição, seguindo os princípios da Constituição Federal de 1988, estendendo-se às implementações de políticas e práticas voltadas para a inclusão escolar de estudantes com deficiências, até o período final de 2010. Este é marcado pelo início das atividades do Núcleo de Capacitação e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica em Januária/MG, vinculado ao Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) de Montes Claros/MG.

Nesse sentido, para investigar essas ações pioneiras, é fundamental contextualizar os movimentos que deram origem às legislações, teorias e práticas reconhecidas como conquistas e garantias dos direitos fundamentais da comunidade surda no Brasil. Esse estudo histó-

³ Esta pesquisa foi executada com a aprovação do Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, sob o Parecer nº 7.897.503.

rico pretende auxiliar na compreensão do que tem ocorrido nas últimas décadas em relação à Educação de Surdos.

Para a realização deste estudo, foram utilizadas fontes de diversos tipos. A ampliação da diversidade de fontes utilizadas pela historiografia é uma tarefa fundamental para interpretar e reinterpretar os processos históricos. Apresentam historicidade, não podendo ser considerados os documentos, na ótica positivista, como neutros e fontes que caracterizam a verdade, mas reconhecendo-os como construções históricas que requerem uma contextualização e análise partindo de sua intencionalidade e contextos específicos (Pinsky, 2008).

A História oral apresentada neste artigo foi construída por meio da narrativa de uma professora pioneira de Surdos, que foi entrevistada no ano de 2025, identificada aqui como *Magalhães*. Para isso, considerou-se que a professora possuía vínculo com uma instituição regular, e que trabalhou na docência entre o período de 1990 e 2010. A História oral, ou melhor, visual/sinalizada, dada as especificidades da comunidade surda, é especialmente relevante para a contextualização histórica da educação de Surdos, pois possibilita o acesso das “[...] ‘Histórias dentro da história’ e, dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação do passado” (Alberti, 2008, p. 155).

As fontes visuais, como, por exemplo, as fotografias, possuem importante “[...] espectro de significação cultural, sendo considerado em um extremo como um meio transparente de transmissão de informação, e em outro como um meio de arte opaco” (Burke, 1992, p. 241). Nesse sentido, podem ser utilizadas como evidências reveladoras sobre a Educação de Surdos que vão além dos documentos escritos.

Diante disso, a entrevista foi realizada e gravada, seguindo um roteiro prévio de perguntas norteadoras, para um melhor aprofundamento nas respostas que emergiram ao longo do diálogo. Posteriormente, foi realizada a transcrição e a revisão da entrevista registrada. As narrativas orais foram organizadas por meio de categorias para a análise e discussão dos dados.

A análise dos documentos públicos foi realizada a partir dos registros institucionais: Projeto Político-Pedagógico (PPP); Boletins; e práticas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes nessas instituições durante o período estudado. O diário do professor e outros registros não foram encontrados na instituição regular, apenas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). As fontes iconográficas utilizadas são oriundas de acervos da APAE e cedidas pela entrevistada, ex-servidora da instituição regular.

Os procedimentos metodológicos supramencionados possibilitaram construir a história das ações pioneiras da Educação de Surdos na cidade de Januária/MG nesse período, contextualizando a compreensão das práticas pedagógicas e estratégias antes da institucionalização das políticas públicas para Surdos no ensino regular. Desse modo, esta pesquisa está organizada em seções, que se complementam, sendo a primeira intitulada *Políticas e práticas que iniciam a Educação de Surdos no Brasil*, que inclui as transformações ocorridas, bem como os avanços legais e o início da educação inclusiva; a segunda, *Educação de Surdos das escolas especiais em Januária/MG: o pioneirismo da APAE*, que descreve as práticas realizadas no período analisado; e a terceira, *Educação inclusiva de Surdos nas instituições regulares da Educação Básica em Januária/MG: políticas e práticas docentes de professores pioneiros da Educação de Surdos*, que compreende as narrativas de iniciativas pioneiras na Educação de Surdos durante a década de 1990, com ênfase nas políticas, nas práticas pedagógicas e nas estratégias adotadas nesse período. Essa organização torna possível uma visão aprofundada do tema investigado. Por fim, as Considerações finais, que apresenta as reflexões e contribuições do estudo.

Políticas e práticas que iniciam a Educação de Surdos no Brasil

A Educação de Surdos no Brasil está associada à chegada de Eduard Huet, surdo Francês, a convite do imperador D. Pedro II, em 1855. Os registros históricos do Instituto Nacional de Surdos (INES) revelam algumas contradições em relação à biografia do pioneiro da Educação de Surdos. Durante décadas, os documentos oficiais foram encontrados com as iniciais “E. Huet” ou “E. D. Huet”, não deixando evidente o primeiro nome. Apenas a partir dos anos de 1950, passou-se a ser referido como Ernest Huet, nome utilizado até a década de 1990, quando o aprofundamento de novas pesquisas revelou que se tratava de Eduard Huet (Rocha, 2008).

De acordo com Rocha (2008), Huet apresentou um relatório ao governo, a fim de solicitar ajuda para a criação de um colégio voltado para a Educação de Surdos no Brasil. A primeira proposta considerou a carência de muitas famílias que não poderiam custear despesas relacionadas à educação: o colégio seria particular, mas com bolsas e auxílio por parte do Império. A segunda proposta previa que todos os custos seriam de responsabilidade do Império: o colégio atuaria de forma pública. Entretanto, Huet, por ter conhecimento oriundo de experiências na diretoria do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, na França, considerou que o primeiro modelo, privado, com ajuda do governo, seria o mais adequado para a época (Rocha, 2008).

A fundação da primeira escola para Surdos, conforme Strobel (2008) e Nogueira (2021), ocorreu no dia 26 de setembro de 1857, denominada como Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, e posteriormente renomeada como Instituto Nacional de Surdos (INES). Nesse contexto, a instituição foi criada por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro daquele ano, sendo a data reconhecida posteriormente como marco de sua fundação pelo Artigo nº 19, do Decreto nº 6.892, de 1908. Já a Lei nº 3.198, de 1957, alterou a nomenclatura da instituição mais uma vez, agora como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Doria, 1958, p. 171 *apud* Strobel, 2008).

Em um primeiro momento, no período imperial, o ensino de Surdos funcionou de maneira privada, utilizando as dependências do Colégio de M. De Vassimon. Huet adotou como proposta curricular disciplinas, como: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, além do ensino de Linguagem Articulada e doutrina cristã (Rocha, 2008; Skliar, 2016). Nesse contexto, o INES também foi impactado pelas deliberações do Congresso de Milão, em 1880, que “[...] providenciou uma proposta oralista implícita nas disciplinas de linguagem articulada e leitura sobre os lábios. Em 1911, o regulamento interno determinou que o método oral puro fosse adotado no ensino de todas as disciplinas” (Skliar, 2016, p. 39).

O INES consolidou-se como centralidade na formação de pessoas Surdas e, por muitos anos, tornou-se a única instituição com esse propósito no Brasil. Não era voltado apenas para o ensino formal, mas poderia focar, também, na formação para o trabalho. A língua de sinais foi instituída por influências francesas devido a presença de Huet, surdo francês. Desse modo, os Surdos participavam da formação e retornavam ao seu estado de origem após a conclusão do estudo. Retomando o ensino profissionalizante, por exemplo, exigia-se a escolha de uma profissão como requisito para se obter o certificado de conclusão. Os meninos eram incluídos em cursos de sapataria e gráfica, por exemplo, e as meninas, em regime de externato, realizavam cursos voltados para o bordado, conforme as habilidades e aptidões de cada estudante (Brasil, 2021). Sendo assim, após o INES, as instituições direcionadas à Educação de Surdos começaram a ser difundidas. Nesse caso, destaca-se o “[...] Instituto Santa Terezinha, criado em 1929, em São Paulo. O Instituto Santa Terezinha era um internato que educava meninas surdas também pelo método oral, depois passando a usar a filosofia da comunicação total” (Nogueira, 2021, p. 45).

Nessa época, surgiram as classes especiais, o que se relaciona, segundo Borges, Cam-

pos e Silva (2020), à segunda fase da educação especial em Minas Gerais, que abrangeu o período de 1930 a 1950. O marco se dá com a chegada de Helena Antipoff ao Brasil. Ela foi convidada pelo governo de Minas Gerais a assumir o cargo de direção do Laboratório de Psicologia e disciplinas correlatas na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, que havia sido criada naquele período. A sua atuação foi cancelada pelo regulamento referente ao ensino primário, que foi aprovado em 1927, em Minas Gerais. Esse documento já estabelecia uma “[...] proposta de homogeneização das classes por nível intelectual das crianças e o estabelecimento de classes especiais para aquelas com mais dificuldades” (Borges; Campos; Silva, 2020, p. 23).

No referido contexto, governado por Getúlio Vargas, foi instituído o Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934, criando o Ministério da Educação e Saúde Pública. Esse decreto representa uma tentativa do governo brasileiro em organizar institucionalmente o atendimento das pessoas com deficiências. No entanto, conforme especifica o documento, o foco não se situava na integração, tampouco na inclusão, mas na correção e normalização dos indivíduos. Além disso, posteriormente, entre 1937 a 1945, o Brasil vivenciou o período histórico denominado Estado Novo, que representou um forte controle do Estado sobre diferentes áreas, incluindo a educação. Naquele momento, “A ênfase na educação como equalização das oportunidades de ascensão social, vai ceder lugar às mensagens patrióticas para despertar a consciência nacional para a necessidade de centralizar o poder político” (Mendes, 2010, p. 98 *apud* Nogueira, 2021, p. 52).

No intervalo compreendido entre 1930 e 1950, o Brasil passou pelas Constituições de 1891, que marcou o período pós-Independência; a de 1934, no governo de Getúlio Vargas; a de 1937, ainda sob Vargas, durante o Estado Novo; e a de 1946, considerada a restauração da democracia. Nesta, segundo o Capítulo II, que trata da Educação e da Cultura, no Art. 166: “A educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1946). Ademais, pressupôs a criação de instituições filantrópicas para o atendimento de pessoas com deficiências, incluindo os Surdos nesse processo.

A APAE está caracterizada na instituição das Escolas Especiais, que abrangeu o período de 1950 a 1990, conforme Borges, Campos e Silva (2020). Corresponde ao período em que o Ministério da Educação (MEC) passou a oferecer a assistência técnico-financeira, tanto para as secretarias estaduais como para as instituições especializadas, promovendo, a partir desse momento, campanhas nacionais voltadas ao atendimento de pessoas com deficiências. Todavia, gerou uma postura diferente daquilo que era propagado: ao mesmo tempo que estimulava o fortalecimento e a criação de instituições especializadas, transferia a elas a responsabilidade pela educação, especificamente às de características filantrópicas, como, por exemplo, a APAE. Desse modo, o Estado não se responsabilizava pela garantia do direito constitucional de educação a todos, delegando ao setor de natureza privada o cumprimento dessa garantia (Borges; Campos; Silva, 2020).

Esse momento é caracterizado pela criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei, no título X, tratou os alunos com deficiências como “Excepcionais”. Segundo seu Art. 88, “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961). Esse documento normativo sinalizou sobre a integração das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, ao prever que a educação dos chamados “excepcionais” deveria, sempre que possível, ocorrer no âmbito do sistema geral de educação.

Conforme afirma Drumond (2015 *apud* Borges; Campos; Silva, 2020), após a publicação da LDB de 1961, foi observado um grande crescimento de instituições de caráter

privado filantrópico, voltadas para os excepcionais⁴, como as APAEs. Além disso, ainda na mesma época, a Sociedade Pestalozzi do Brasil ampliou a criação de várias instituições no país. Portanto, esse período foi marcado pelo modelo clínico terapêutico, em que “[...] a deficiência é vista como um desvio do estado ‘normal’ e as pessoas deveriam se adequar à um padrão de normalidade. Era necessário reabilitar, intervir, restituir a normalidade ao corpo deficiente” (Borges; Campos; Silva, 2020, p. 89).

Mais tarde, ocorreu a promulgação da Lei nº 5.692, em 11 de agosto de 1971, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída durante a ditadura militar. Ela não cita diretamente os Surdos, mas afirmava, no Art. 9º, que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

É fundamental destacar que, nesse contexto histórico, ocorreram movimentos de Surdos que contribuíram para o estabelecimento de políticas de garantia básica dos direitos da comunidade surda. Destaca-se a criação da Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (Feneida), em 1977, que posteriormente foi reestruturada em Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), no Rio de Janeiro (RJ), de caráter político de defesa da comunidade surda. Todavia, a construção da sede da instituição ocorreu apenas em 8 de janeiro de 1993, naquele estado. A Feneis é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, com finalidade sociocultural, assistencial e educacional, que possibilita a luta, a defesa e a conquista dos direitos voltados especialmente ao processo de escolarização dos Surdos (Strobel, 2008; 2009).

A década de 1990 marca o início da consolidação de ações para a educação inclusiva, impulsionada principalmente pela Constituição Federal cidadã de 1988. Esta previa a educação como direito a ser assegurado para a sociedade, no Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Para garantia desses direitos, no Artigo 206, são fixados princípios, como o de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, além do previsto no artigo 208, quanto à responsabilização do Estado na garantia do direito à educação, proporcionando, dentre outras garantias, o acesso gratuito ao Ensino Fundamental, de forma obrigatória para todos, incluindo os que não puderam estudar na idade correta. Ademais, prevê a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos portadores⁵ de deficiência, principalmente na rede regular de ensino (Ribeiro, 2003, p. 46 *apud* Nogueira, 2021; Brasil, 1988).

Nesse sentido, a consolidação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva ocorreu de maneira gradual. É caracterizada como um processo, não necessariamente extinguindo as escolas e/ou classes especiais para iniciá-la. Há, por exemplo, o exercício ativo dessas instituições nesse modelo. A perspectiva inclusiva em âmbito escolar entende que todos os estudantes, incluídos em salas de aula comuns, possuem direitos assegurados de maneira igualitária, tendo em vista as suas especificidades, sendo considerado que os estudantes, em algum momento em seu percurso escolar, poderão necessitar de apoio e/ou adaptações curriculares para o desenvolvimento de sua formação plena enquanto indivíduo (Borges; Campos; Silva, 2020).

⁴ Termo utilizado ao se referir às pessoas com deficiência neste período, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 4.024/1961.

⁵ Termo utilizado no período de elaboração da Constituição Federal de 1988, em referência às pessoas com deficiência.

Em 1990, a Educação Especial também foi impulsionada por documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. A participação do Brasil nessa conferência foi fundamental para assumir a responsabilidade de garantia universal do direito à educação, culminando, a partir daí, na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, que foi finalizado em 1993. Esse plano teve como objetivo assegurar, até 2003, que fossem oportunizados a todos os indivíduos o acesso aos conteúdos fundamentais e o alcance das necessidades de aprendizagens. Desse modo, essa perspectiva reforçou ainda mais a importância da escola fundamental como espaço de aprendizagem e participação de todos os estudantes, considerando as suas singularidades (Unesco, 1990; Brasil, 1993; Nogueira, 2021).

Considerando esse momento histórico, em 1991, foi aprovada, em Minas Gerais, a Lei nº 10.379, de 10 de janeiro de 1991, que reconheceu, “[...] oficialmente, no Estado de Minas Gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Minas Gerais, 1991).

Em 1994, foi redigida a Declaração de Salamanca que, segundo Nogueira (2021), pode ser considerada como marco do início da educação na perspectiva inclusiva, em que os alunos, em suas especificidades, passaram ser incluídos em uma mesma classe, com a faixa etária adequada, no ensino regular. Posteriormente, em 1996, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro daquele ano, ampliou-se o atendimento aos Estudantes com necessidades especiais na rede pública regular de ensino: “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996). Essa ampliação articula-se com a Constituição Federal promulgada em 1988, já citada anteriormente, que em seu artigo 205 estabelece a educação como “direito de todos e dever da família e do Estado” (Brasil, 1988).

Destaca-se, desse modo, também a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, além das Diretrizes para a Educação Especial, em 2001, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 (Lodi, 2013).

Em 2002, por meio da aprovação da Lei nº 10.436, de 24 de abril, “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (Brasil, 2002). Esse documento normativo estabelece que a Libras é um sistema linguístico com base na modalidade visual e motora, com estrutura gramatical própria, utilizada de forma histórica pela comunidade surda no Brasil para comunicação. Além disso, garante que os sistemas de ensino, em todas esferas, seja federal, estadual ou municipal, tenham a presença do ensino de Libras nos diversos cursos de formação voltados à Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, tanto em nível médio quanto superior, integrando essa formação às diretrizes curriculares vigentes na época (Brasil, 2002). Posteriormente, essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, especificando como deve ocorrer o processo de Educação de Surdos, atendendo às suas singularidades (Lodi, 2013).

Em 2005, para o fortalecimento das Políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva voltadas à Educação de Surdos, foram criados os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento as Pessoas com Surdez (CAS). Esses Centros foram criados em parceria com o MEC e implantados em articulação com a Secretaria de Educação Especial, as Secretarias Estaduais de Educação e as Instituições de Ensino Superior e Organizações Não Governamentais, com o objetivo de assegurar sua

implementação em todas as Unidades da Federação. São espaços de formação continuada destinados a professores ouvintes e Surdos, intérpretes, instrutores Surdos, tradutores e demais profissionais da área da surdez, visando ao fortalecimento do suporte pedagógico necessário à inclusão escolar de estudantes Surdos em todo o território nacional (Brasil, 2021).

Outro marco na educação inclusiva se deu em 2008, por meio da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). A partir dela, as Salas de Recursos Multifuncionais alcançaram bastante visibilidade no contexto pedagógico, sendo um fundamental espaço para atendimento dos estudantes com deficiências no contraturno escolar. Consolidou-se como um ambiente bastante significativo, uma vez que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) possibilitou a ampliação da abrangência do atendimento, partindo de um conjunto de ações que são oportunizadas para o desenvolvimento do estudante da Educação Especial. Essas práticas foram regulamentadas posteriormente, de forma mais ampla, no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Borges; Campos; Silva, 2020).

Além disso, o profissional tradutor e intérprete de Libras, que participa da acessibilidade linguística, passa a ter uma lei específica, bem como outras diretrizes para a sua atuação, regulamentadas por meio da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, e, posteriormente, pela Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, que dispõem sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Libras.

Ao longo do tempo, o Brasil passou por transformações no campo normativo voltado à educação de pessoas surdas, com a implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o cumprimento das determinações legais. Todavia, algumas dessas legislações acompanharam as políticas educacionais da época, com influências internacionais, como do Congresso de Milão, em 1880, em que foi proibido o uso de Línguas de sinais como meio de instrução, desconsiderando, assim, as especificidades linguísticas da comunidade surda.

Educação de Surdos das escolas especiais em Januária/MG: o pioneirismo da APA

A APAE de Januária/MG foi fundada no dia 16 de junho de 1997, mas iniciou as suas atividades como Escola Municipal em 1999, com 62 alunos, distribuídos em seis salas de aula, organizadas em dois turnos: das 7h às 11h30 e das 13h às 17h30. As turmas estavam divididas em uma sala de estimulação precoce, quatro salas de socialização e uma de pré-alfabetização. Os professores receberam capacitação em ciclos de estudos, sob a orientação da coordenadora Valdeeth Rodrigues da Silva, profissional com experiência na área da Educação Especial; e também se realizou o estágio de quinze pais da APAE de Curvelo/MG, para o trabalho com alunos com deficiência. Nesse sentido, durante a presente pesquisa, foram encontradas matrículas de estudantes Surdos até 2009 e, de acordo com esses documentos, esses alunos também eram matriculados na escola regular, denominada Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima (PPP, 2023).

Foram constatados, ainda, registros de avaliação de desempenho do educando a partir do ano de 2001. A Figura 1, apresentada a seguir, pertence à APAE na Escola Especial Dirceu de Oliveira Santos. A estrutura da avaliação é baseada em indicadores de progresso, sendo A (Avançou), AP (Avançou parcialmente), NA (Não avançou), demonstrando as habilidades que o aluno desenvolveu em cada área do conhecimento (Português, Matemática, Geografia/História). Nesse período, as diretrizes em vigência eram fundamentadas na Política Nacional de Educação Especial (1994) e reafirmadas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (PPP, 2023).

[illegible]

A figura 2, na sequência, retrata a ficha individual do aluno, referente ao ano de 2003. Mesmo após a aprovação da Lei nº 10.436/2002, ainda é evidente o trabalho focado tanto no desenvolvimento oral como na sinalização, conforme demonstrado no relatório de desenvolvimento comunicativo de uma estudante surda.

[illegible]

Além disso, os registros iconográficos mostram claramente as práticas pedagógicas voltadas para a realização de oficinas pedagógicas. Essas atividades estavam direcionadas ao estímulo das habilidades cognitivas, motoras e socioafetivas. Incluía, de acordo com as fontes visuais, na Figura 3, o reconto de histórias, pinturas de blusas – seguindo a tendência da época –, recortes, costuras, pinturas e outras atividades manuais, possibilitando o desenvolvimento da coordenação motora, da expressão artística e da comunicação. Estabelecendo uma relação com as avaliações e os registros fotográficos, pode-se afirmar que eram desenvolvidas atividades em todas as áreas de conhecimento, por meio de oficinas.

Na Figura 3, adiante, os alunos Surdos estão participando de oficinas que envolviam pinturas de blusas, atividades de arte diversas, além de externar seus trabalhos para a comunidade escolar que os visitava e nos desfiles cívicos, possibilitando a visibilidade e o conhecimento comunitário. De acordo Skliar (2016), as práticas pedagógicas, ao contemplar produções artísticas de forma criativa pelos estudantes, possibilitam o fortalecimento cultural e da identidade surda. Desse modo, “A escola, ao mostrar a produção artística de seus alunos Surdos, pretende exibir uma superação da deficiência através de uma pedagogia que respeite as capacidades criativas de seus alunos e enriqueça seu acervo cultural (Skliar, 2016, p. 46).

Seguem algumas das práticas realizadas pelos Surdos na APAE de Januária/MG.

Figura 3. Alunos Surdos realizando pinturas de blusas na APAE



Fonte: Arquivo da APAE de Januária/MG.

As atividades pedagógicas com Surdos sempre estiveram focadas em oficinas coletivas. Além disso, com o momento de transição e reconhecimento da Libras, as políticas de formação continuada para os docentes sobre a língua de sinais ocorreram por meio da predominância de práticas oralistas. Além disso, de acordo com o PPP (2023) da instituição investigada, é evidente o apoio significativo às famílias e à comunidade em geral.

Este estudo não buscou abordar de forma profunda a história da APAE na cidade de Januária/MG, mas pretendeu realizar uma contextualização histórica de iniciativas pedagógicas sobre a presença de Surdos nesse contexto, tendo em vista que a APAE da cidade surgiu no

mesmo período das políticas inclusivas de Surdos no ensino regular. Foram analisados registros iconográficos e documentos encontrados relacionados às práticas pedagógicas, levando em consideração as políticas da época. Destaca-se, nesse caso, a abertura de possibilidades para uma exploração em novas pesquisas a respeito da história da instituição, bem como de professores e estudantes Surdos nos diferentes períodos e de seus percursos na APAE.

Essas reflexões iniciais constituíram-se como ponto de partida para o aprofundamento acerca das iniciativas pioneiras de Educação de Surdos em Januária/MG, discutidas na próxima seção, levando em consideração as práticas pedagógicas e as estratégias adotadas antes da institucionalização de políticas públicas voltadas para os Surdos.

Educação inclusiva de Surdos nas instituições regulares da Educação Básica em Januária/MG: políticas e práticas docentes de professores pioneiros da Educação de Surdos

A Educação de Surdos no ensino regular inicia-se antes mesmo da década de 1990. Em 1988, a professora entrevistada para este estudo em 2025, e identificada aqui como Magalhães, foi convidada pela gestão da Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima para trabalhar em uma classe especial⁶. O trabalho específico com Surdos iniciou-se somente em 1990, com estudantes de várias faixas etárias, de forma multisseriada. Em decorrência do aumento de estudantes Surdos, fez-se necessária a divisão de salas para acolhê-los (Magalhães, Entrevista realizada em 2025).

Ainda segundo Magalhães (2025), antes do início da docência em classe especial, em 1988, ela realizou um curso de formação continuada promovido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que foi direcionado aos profissionais que trabalhavam com estudantes que apresentavam deficiência. A comunicação inicialmente se dava por meio do desenvolvimento de gestos criados dentro do próprio convívio com os estudantes, além de outros métodos, incluindo o português oral e escrito, a leitura labial, a sinalização, as imagens e demais práticas visuais (Magalhães, Entrevista realizada em 2025). Conforme a professora entrevistada, mesmo com a aprovação da Lei nº 10.379/1991, que promoveu o reconhecimento da comunicação pela linguagem gestual codificada na Libras, não houve formação continuada nesse aspecto. Diante disso, muitos desafios foram enfrentados, principalmente os gerados pela barreira na comunicação. Em relação a esses desafios, ela afirma que:

“Foram muitos, pois não entendia o que eles queriam e eles também não sabiam o que eu falava, ficando nervosos. Eu os acalmava com movimentos/gestos caseiros que criava no convívio. Criávamos um movimento para eles, um gesto, para ficarem mais calmos e, aos poucos, todos iam entendendo. E era essa a maneira que tentávamos controlar eles nessa situação” (Magalhães, Entrevista realizada em 2025).

Posteriormente, a partir da Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Libras como uma língua de comunicação e expressão da comunidade Surda no Brasil, o governo de Minas Gerais iniciou, de acordo com a professora, a formação continuada para os professores. Ela foi convocada a participar de cursos para a aprendizagem da Libras, conforme relata:

“Em 2002, iniciei com cursos de capacitações voltadas para Libras em BH e em outras cidades, como Montes Claros, Pirapora, Ibirité etc., até 2004, com duração de 180 horas, com vários encontros, porque foi dividido. Cada mês íamos e ficávamos 5 dias” (Magalhães, Entrevista realizada em 2025).

A professora afirma que, à medida que ia dando continuidade ao curso, ia revendo suas

⁶ Escola Especial é uma instituição destinada ao treinamento de crianças e adolescentes excepcionais de ambos os sexos, que geralmente, nelas permanecem durante o dia, de manhã até a tarde (Revista Infância Excepcional, ago./set. 1962 apud Borges; Campos; Silva, 2020, p. 87).

metodologias e percebendo que, em certos momentos da sua trajetória, mesmo sem a participação no curso, as atividades que envolviam práticas visuais estavam alinhadas aos princípios da Libras. Todavia, naquele momento de transição, continuou com o uso do português oral e escrito e a sinalização em Libras. Nesse contexto, a formação estabeleceu um papel significativo para a orientação do exercício docente, aliado com as especificidades dos estudantes Surdos (Magalhães, Entrevista realizada em 2025).

A Figura 4, na sequência, retrata os alunos Surdos em atividades no espaço escolar e em campo. Além disso, é evidente a caracterização do espaço em sala de aula, com a construção de recursos visuais e manipuláveis, passeios de campo – como aulas práticas com visita ao horto florestal –, além das aulas de educação física, que eram realizadas no Serviço Social do Comércio (SESC).

Figura 04. Participação dos alunos em atividades diversificadas



Fonte: Arquivo pessoal da professora Magalhães (2025)

De acordo os registros da memória da docente entrevistada, a prática era desenvolvida utilizando elementos tradicionais e criativos. Embora fosse organizada a sala de aula seguindo o modelo convencional, com os alunos dispostos em filas, também se formavam círculos para facilitar a visualização aos estudantes. Utilizavam-se materiais produzidos em âmbito escolar e, em sua maioria, de forma coletiva com os alunos, possibilitando experiências significativas, por meio de atividades concretas. Por exemplo, se o trabalho era sobre os animais, a professora levava materiais acerca dos animais para a sala: eram utilizadas tanto gravuras como até animais vivos, de forma concreta; no trabalho com plantas, era realizado o passeio no horto florestal, para o entendimento sobre o processo de plantação. Além disso, ainda segundo a professora, eles traziam as mudas de plantas para plantio na escola e em outros espaços, como no SESC, onde foi realizado por ocasião da sua inauguração. Todo o planejamento era concretizado em colaboração com a supervisão da escola e anexado ao arquivo da instituição, possibilitando a participação ativa dos estudantes nas atividades (Magalhães, Entrevista realizada em 2025). Todavia, em visita da pesquisadora na instituição escolar, não foram encontrados registros do período da década de 1990.

Tendo em vista o contexto e as políticas da época, a prática cotidiana não dispunha de

apoio interdisciplinar de intérpretes e outros profissionais especializados. O suporte só passou a ocorrer a partir de 2002, com a disponibilização dos cursos pela SEE/MG. Entretanto, tais condições não foram estendidas para além do contexto escolar, evidenciando as lacunas entre as políticas e a aplicação efetiva. Percebe-se que a regulamentação se deu a partir de 2005, em decorrência da aprovação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro, que instituiu o apoio de equipe de profissionais, bem como de instrutores, tradutor e intérprete de Libras para apoiar na educação (Brasil, 2005), já introduzindo uma perspectiva bilíngue (Libras como primeira língua de instrução e português escrito como segunda).

A partir desse decreto, fortaleceu-se ainda mais o uso e a difusão da Libras em diferentes esferas, assim como nos cursos de formação de professores, na fonoaudiologia e no magistério, em todos os seus níveis, ampliando-se progressivamente. É incluída também a acessibilidade em empresas na área da saúde, no uso e na difusão da Libras, dentre outros direitos assegurados. Segundo a professora:

“Na sala de aula, não tive apoio de intérprete e de outros profissionais. Quando participava de cursos, tinha apoio e capacitação em BH e em outras cidades, solicitado pela superintendência regional de ensino. Então, quando era solicitado, participava de cursos e tinha aquele apoio. Porém, na sala de aula, eles não viam não” (Magalhães, Entrevista realizada em 2025).

Nesse contexto, ainda de acordo com a professora entrevistada, a aproximação com a comunidade surda, bem como com a sua cultura, se dava majoritariamente no contexto escolar. Além disso, também ocorria em ambientes externos à escola, por meio de cursos realizados:

“Quando tinha os cursos e a capacitação em outras cidades, principalmente em BH, tinha contato. Aqui dentro de Januária, não. Dentro da escola, não. Só a participação dos alunos e os pais dos alunos” (Magalhães, Entrevista realizada em 2025).

O processo avaliativo, na percepção de Magalhães, era realizado a partir da análise do desenvolvimento da escrita e da oralidade, com ênfase para a leitura labial. Acontecia de forma individualizada, considerando a faixa etária de cada estudante e suas singularidades. Além disso, destacava-se a análise de produções escritas e de recursos visuais, que integravam os procedimentos avaliativos adotados. Acerca desses procedimentos, a professora comenta:

“Através do desenvolvimento da escrita e da oralidade, fazíamos essa comparação e descobríamos que eles tinham desenvolvido através da escrita e da leitura labial e do oralismo. A avaliação era feita através da aprendizagem individual, pois cada um apresentava idades variadas, além de outras deficiências. Era também feita através da escrita e com aspectos visuais” (Magalhães, Entrevista realizada em 2025).

Após o seu conhecimento sobre a Libras, e avaliando a sua experiência com a Educação de Surdos, a docente demonstra a aceitabilidade em relação à educação na perspectiva bilíngue de Surdos, entendendo-a como fundamental para o desenvolvimento linguístico e identitário desses estudantes. Ademais, ela reconhece que a ausência da Libras como primeira língua de instrução culmina em barreiras tanto na aprendizagem quanto na convivência em sociedade. Desse modo, ela afirma que:

“É amplamente considerada uma abordagem benéfica e fundamental para a educação de Surdos, porque garante o acesso à comunicação, à educação, à interação social e à construção da identidade. Sem ela, o aluno surdo pode ficar isolado, com dificuldades de aprender e interagir com os ouvintes” (Magalhães, Entrevista realizada em 2025).

A docente relembra fatos que marcaram a sua trajetória, em especial, antes do processo de aprendizagem da Libras. Segundo ela, a escola recebeu a visita de um grupo de onze

diretoras de outras instituições, juntamente com a inspetora escolar, para observação da sua prática pedagógica. Em relação aos registros de memória marcantes na docência, ela relata:

“São muitas, mas a que mais marcou foi quando eu ainda não tinha prática com a língua de sinais. A inspetora da escola levou 11 diretores de outras escolas para conhecer o meu trabalho. O aluno surdo, ele também canta. E, quando nós cantamos, foi uma música que muitas pessoas conhecem (A estrelinha). Nós não só cantamos! Ela é uma música assim: vejo ao longe uma estrelinha.... No que estava cantando, eles iam colocando os desenhos que eles mesmos fizeram. Vejo ao longe uma estrelinha no céu piscando, piscando... Não sei se era Libras, porque depois que eu fui para o curso para aprender. As diretoras ficaram todas impressionadas e emocionadas. Então, eu usei o oralismo, a escrita, a percepção deles, a visual. E foi, assim, muito marcante, porque eu vi as diretoras saindo da sala chorando. Teve umas que não conseguiram nem se conter dentro da sala de aula” (Magalhães, Entrevista realizada em 2025).

Por fim, Magalhães encerrou a sua atuação na escola com a Educação de Surdos no ano de 2004, período que coincide com a conclusão do seu curso de formação em Libras. Ela relatou que, nesse período, iniciou-se a avaliação dos alunos para inclusão na sala regular. Para isso, eles eram avaliados pela supervisão escolar, seguindo como padrão as habilidades e a idade. Além disso, segundo ela, houve, na mesma época, a matrícula dos estudantes também na APAE, para estudo no contraturno, o que resultou em faltas frequentes e evasão da escola regular, culminando, ainda, no fechamento da turma específica para alunos Surdos.

Portanto, finalizando a contextualização da história da Educação de Surdos até 2010, é perceptível que a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, que a regulamenta, têm impactado significativamente nas práticas pedagógicas e no fomento de políticas públicas educacionais, por meio de programas que assegurem a garantia dos direitos dos estudantes Surdos.

Considerações finais

A pesquisa sobre o desenvolvimento das políticas públicas e das práticas educacionais voltadas à pessoa surda em Januária/MG evidenciou sua relevância histórica para a reflexão sobre a educação de Surdos e para a formação continuada de professores na microrregião e em outras regiões do país. O estudo investigou as iniciativas pioneiras de Educação de Surdos na década de 1990, com ênfase nas práticas pedagógicas, nos sujeitos envolvidos e nas estratégias adotadas antes da institucionalização de políticas públicas locais. Para a construção historiográfica da Educação de Surdos em Januária/MG, foram utilizadas fontes diversificadas, como documentos públicos e privados, registros fotográficos e institucionais, além de relatos orais.

O percurso histórico da Educação de Surdos em Januária/MG esteve estreitamente relacionado aos movimentos políticos e aos documentos normativos da época, sendo marcado por desafios, como as barreiras de comunicação, a ausência de formação continuada em Libras e a coexistência de práticas oralistas. A partir de 2002, com o reconhecimento da Libras, intensificaram-se ações formativas que contribuíram para a adoção de novas metodologias, embora o processo de inclusão tenha enfrentado limites, como o esvaziamento das turmas de Surdos no ensino regular. Assim, o estudo contribuiu para a compreensão histórica da Educação de Surdos no Brasil, articulando memória, práticas pedagógicas e políticas educacionais em uma perspectiva comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. Fontes orais: histórias dentro da história. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2008, p. 155-202.

- BORGES, A. A. P.; CAMPOS, R. H. de F.; SILVA, P. V. R. da (Org.). **Três fases da educação especial em Minas Gerais: um resgate iconográfico**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo e dá outras providências. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 14 jul. 1934.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Promulgada pela Assembleia Constituinte, estabelece a organização federal, os poderes da União e os direitos fundamentais. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 19 set. 1946.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1961.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 ago. 1971.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- 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, 24 abr. 2002.
- 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, 22 dez. 2005.
- BRASIL. **Conheça o INES**. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Brasília, DF: INES, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/ines] Acesso em: 18 jul. 2025.
- BURKE, P. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.
- LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67C-QpjjmCWzBVhLmvVNKz/?format=pdf&lang=pt] Acesso em: 10 out. 2025.
- MINAS GERAIS. **Lei nº 10.379, de 10 de janeiro de 1991**. Reconhece oficialmente, no estado de Minas Gerais, a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1991.
- NOGUEIRA, T. D. M. **A educação de surdos na cidade de Belo Horizonte: uma perspectiva histórica**. 2021. 181 f. Dissertação. [Mestrado em Educação], Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.
- PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2008.
- PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – PPP. Escola Especial Dirceu de Oliveira Santos – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Januária (APAE). Januária, MG: APAE, 2023.
- ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.
- SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- STROBEL, K. L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. 176 f. Dissertação. [Mestrado em Educação], Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

DA PERFORMANCE AO REGISTRO: PADRÕES LEXICAIS,
REFRÕES VISUAIS E MEDIAÇÃO TRADUTÓRIA
SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS E
LINGUÍSTICOS EM LIBRAS

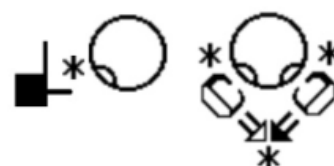
From performance to recording: lexical patterns, visual refrains, and translational mediation from the perspective of cultural and linguistic studies in Brazilian Sign Language



Rafael Leandro Götz¹



Luis Fernando Massoni²



¹ Mestre em Psicologia e Saúde – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA, Porto Alegre, RS, Brasil; rafaelleandrogoetz@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2432-1522>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5192752634477073>

² Doutor em Comunicação e Informação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil; luisfernandomassoni@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6402-1036>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1991208472616105>

RESUMO

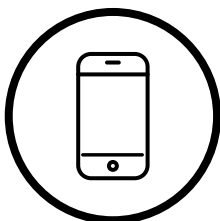
Este artigo investiga a tradução intersemiótica de uma parte de uma canção à Libras, articulando linguística de corpus, estudos da tradução e escrita de sinais para compreender processos culturais no contexto da educação bilíngue de surdos. No referencial teórico, dialogam-se perspectivas da tradução como mediação cultural com estudos culturais da Libras como língua de produção de sentidos e com abordagens terminológicas que sustentam a descrição de padrões recorrentes. A metodologia qualitativo-interpretativa se ancorou na análise de corpus via *AntConc*, identificando frequências, palavras-chave, *key lexical bundles* e *key lexical frames* que orientaram escolhas tradutórias em Libras, registradas com o sistema *SignWriting*. Os achados revelam padrões lexicais e discursivos que se reorganizam visivelmente em Libras, estabilizando refrões visuais e sequências corporais. Dessa forma, essa articulação metodológica oferece subsídios analíticos relevantes para estudos linguísticos e para práticas reflexivas na educação bilíngue de surdos.

Palavras-chave: Linguística de *corpus*; Tradução intersemiótica; Libras; Escrita de sinais; Educação bilíngue de surdos

ABSTRACT

This article investigates the intersemiotic translation of an segment of an song into Brazilian Sign Language (Libras), articulating corpus linguistics, translation studies, and sign writing in order to understand cultural processes within the context of bilingual education for deaf people. The theoretical framework brings into dialogue perspectives of translation as cultural mediation, cultural studies of Libras as a language of meaning-making, and terminological approaches that support the description of recurring patterns. The qualitative-interpretative methodology is grounded in corpus analysis using *AntConc*, identifying frequencies, keywords, key lexical bundles, and key lexical frames that guided translational choices in Libras, which were recorded using the *SignWriting* system. The findings reveal lexical and discursive patterns that are visually reorganized in Libras, stabilizing visual refrains and bodily sequences. Thus, this methodological articulation offers relevant analytical contributions to linguistic studies and to reflective practices in bilingual education for deaf people.

Keywords: Corpus linguistics; Intersemiotic translation; Brazilian Sign Language; Sign writing; Bilingual education for deaf people



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK
https://youtu.be/4xN7_f6ndRo



Introdução

As discussões sobre educação bilíngue de surdos (Quadros, 1997; Sá, 2006; Skliar, 2015; Stumpf; Linhares, 2021) têm enfatizado a centralidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de produção de sentidos, circulação cultural e constituição de práticas discursivas próprias da comunidade surda. No âmbito dessas discussões, diferentes textos culturais de natureza performática, como as canções, têm ocupado lugar relevante nas práticas de significação em Libras, especialmente quando consideradas como produções discursivas que mobilizam corpo, ritmo, espacialidade e visualidade. Esses textos, ao circularem na Libras, se configuram como objetos privilegiados para a análise de processos de construção de sentidos, sem que isso implique sua compreensão como recurso pedagógico ou estratégia didática, mas como manifestações culturais inseridas em práticas sociais específicas.

A análise desses textos culturais, quando situada no campo dos Estudos da Tradução (ET) (Jakobson, 2007; Bassnett, 2013; Harding; Carbonell Cortés, 2018), tida aqui como tradução intersemiótica (TI), permite compreender a tradução como um processo de reconceitualização de sentidos, no qual escolhas linguísticas, discursivas e culturais são reorganizadas em função das materialidades envolvidas (Jakobson, 2007; Plaza, 2003). Nessa perspectiva, a tradução é compreendida como uma prática cultural e histórica, situada em sistemas de

valores, normas e convenções que variam conforme os contextos sociais e as comunidades envolvidas, o que afasta a ideia de uma simples transferência linguística.

Traduzir implica decisões que participam da construção e da circulação de sentidos, especialmente quando o processo envolve diferentes sistemas semióticos, nos quais o significado não se restringe ao verbal, mas se reorganiza por meio de gestos, imagens, sons ou performances. No caso da TI para Libras, esse processo se intensifica, uma vez que envolve a passagem entre sistemas semióticos distintos, exigindo rearranjos expressivos que evidenciam a complexidade da produção discursiva em língua de sinais e reforçam o caráter socialmente situado da tradução como prática de significação e mediação cultural.

No âmbito da educação bilíngue de surdos, essa compreensão ampliada da tradução se revela particularmente produtiva, uma vez que as práticas pedagógicas fundamentadas na Libras como língua de instrução e de significação demandam processos constantes de mediação entre diferentes materialidades semióticas. A TI, nesse contexto, não opera como mecanismo de adaptação, mas como prática que reconhece a centralidade do corpo, do espaço e do movimento na produção de sentidos em língua de sinais.

A Escrita de Sinais (ES) (Stumpf, 2005), compreendida como um sistema gráfico de representação das línguas de sinais que possibilita o registro, a análise e a circulação de produções linguísticas originalmente realizadas na modalidade visuoespacial, busca representar unidades linguísticas, parâmetros fonológicos, movimentos, expressões faciais e elementos espaciais constitutivos da língua, respeitando sua organização própria.

Nesse cenário, a ES emerge como uma tecnologia de registro capaz de estabilizar, ainda que provisoriamente, produções em Libras que são, por natureza, marcadas pela efemeridade do gesto. Mais do que um instrumento auxiliar, a ES se constitui como um espaço analítico que possibilita a observação de escolhas linguísticas, estruturais e discursivas realizadas no processo tradutório, contribuindo para a visibilização da língua de sinais como sistema pleno e complexo (Sutton, 2010). Diante disso, formula-se a seguinte pergunta de pesquisa: como processos de tradução intersemiótica de canções para Libras registrados por meio da Escrita de Sinais contribuem para o fortalecimento linguístico e cultural da educação bilíngue de surdos?

A partir dessa questão, o objetivo deste artigo é analisar os processos de tradução intersemiótica de canções para Libras, considerando o papel da Escrita de Sinais no fortalecimento linguístico e cultural da educação bilíngue de surdos. Ao articular TI, ES e estudos culturais, este trabalho se insere no horizonte da educação bilíngue de surdos, contribuindo para a compreensão das práticas discursivas que circulam nesse contexto. Trata-se de uma abordagem que não se propõe a avaliar impactos educacionais nem a prescrever usos pedagógicos, mas a analisar processos de significação em Libras que atravessam o campo educacional como espaço de produção cultural e linguística.

Referencial Teórico

O referencial teórico deste estudo envolve a articulação dos estudos culturais (Hall, 2006) com as contribuições da linguística de *corpus* (Stubbs, 2001; Biber; Conrad; Reppen, 2012; McEnery; Hardie, 2012; Anthony, 2020) e da tradução intersemiótica (Plaza, 2003; Bassnett, 2013; Jakobson, 2013) à escrita de sinais (Stumpf, 2005; Sutton, 2010), bem como a canção em Libras (Bauman, 2008; Sutton-Spence; Kaneko, 2016; Rigo, 2016; Medeiros; Fernandes, 2020) e seu potencial uso na educação bilíngue de surdos (Quadros, 1997; Sá, 2006; Skliar, 2015; Stumpf; Linhares, 2021).

Os Estudos Culturais e a Educação Bilíngue de Surdos

Os Estudos Culturais (ECs), sobretudo os da cultura surda, constituem um campo teórico que possibilita compreender as línguas e as práticas discursivas como produções historicamente situadas, atravessadas por relações de poder e identidade. Ao deslocar a noção de cultura como conjunto de bens eruditos para a compreensão da cultura como prática social, esse campo oferece aportes relevantes para a análise das produções em Libras, sobretudo quando consideradas em sua dimensão performática, visual e corporal. Conforme Hall (2006), a cultura não se apresenta como um sistema estável de significados, mas como um processo contínuo de produção, negociação e circulação de sentidos, construído nas práticas sociais dos grupos.

Neste enquadramento, a Libras pode ser compreendida como prática cultural que ultrapassa sua dimensão linguística estrita, sendo espaço de produção simbólica, de construção identitária da comunidade surda. Estudos no campo da educação bilíngue de surdos (Quadros, 1997; Skliar, 2015) reiteram que as línguas de sinais operam como matrizes culturais específicas, organizadas a partir da visualidade, da espacialidade e do corpo, elementos centrais na constituição de sentidos e na circulação de textos culturais. Essa perspectiva dialoga com os ECs ao reconhecer que os significados produzidos em Libras emergem de práticas sociais situadas, e não de sistemas linguísticos abstratos e universais.

As produções culturais performáticas em Libras, como traduções de canções, narrativas visuais e performances poéticas, podem ser compreendidas como textos culturais no sentido proposto por Williams (1979), isto é, como formas simbólicas que materializam valores, tensões e modos de ver o mundo de um grupo social. Essas produções não se reduzem a adaptações de textos de línguas orais, mas se configuram como recriações que reorganizam sentidos a partir das possibilidades expressivas da língua de sinais.

A aproximação entre ECs e ET (Jakobson, 2013; Harding; Carbonell Cortés, 2018), especialmente no âmbito da TI, permite compreender essas práticas como processos de mediação cultural. Bassnett (2013) destaca que a tradução deve ser entendida como uma atividade culturalmente situada, implicada em sistemas de valores e normas que orientam as escolhas tradutórias. No caso da TI para Libras, tais escolhas evidenciam negociações entre diferentes sistemas semióticos, nas quais o significado é reconstruído por meio de gestos, movimentos e performances, reafirmando o caráter cultural da tradução.

Ao possibilitar a fixação gráfica de produções originalmente marcadas pela efemeridade do gesto, a ES contribui para a circulação e a reinscrição desses textos em novos contextos, permitindo que sejam retomados, analisados e ressignificados ao longo do tempo (Stumpf, 2005; Sutton, 2010). Esses registros em ES viabilizam a permanência de práticas culturais compartilhadas. Trata-se de uma abordagem que permite compreender a educação bilíngue de surdos não como um campo restrito à prescrição pedagógica, mas como um espaço cultural mais amplo, no qual práticas discursivas, tradutórias e memoriais se entrelaçam, contribuindo para a valorização da Libras e para o fortalecimento de sua legitimidade social, acadêmica e cultural.

A Linguística de Corpus e suas Contribuições à Escrita de Sinais

Adotando a Linguística de *Corpus* como aporte teórico-metodológico para a identificação de regularidades linguísticas em textos culturais, tem-se que esta, conforme McEnery e Hardie (2012), possibilita a observação empírica de padrões recorrentes de uso da língua a partir de dados reais, permitindo identificar não apenas frequências lexicais, mas também estruturas discursivas mais amplas. Nesse campo, ferramentas computacionais como o *software AntConc* (Anthony, 2020) desempenham papel central ao operacionalizar procedimentos de análise que tornam visíveis tais regularidades, por meio de diferentes recursos analíticos.

As listas de frequência (*Word List*) permitem identificar os itens lexicais mais recorrentes

tes no *corpus*, oferecendo um panorama quantitativo inicial que evidencia núcleos semânticos centrais e campos temáticos predominantes. No caso de letras de canções, esse recurso possibilita observar a recorrência de termos associados ao corpo, ao movimento, ao ritmo e à cultura, elementos fundamentais para a reorganização intersemiótica em Libras. A identificação de palavras-chave (*Keyword List*), por sua vez, destaca os itens lexicalmente salientes quando comparados a um *corpus* de referência, evidenciando palavras que desempenham papel discursivo relevante e que contribuem para a construção da identidade temática e cultural do texto analisado.

O recurso de concordâncias (*Concordance*) possibilita a visualização dos contextos de uso de uma palavra ou expressão específica, permitindo observar padrões de coocorrência, funções discursivas e regularidades sintático-semânticas. Já os agrupamentos recorrentes (*Clusters/N-Grams*) permitem identificar sequências de duas ou mais palavras que ocorrem de forma reiterada no texto, correspondendo, em termos analíticos, aos *lexical bundles* descritos por Biber, Conrad e Reppen (2012). Em letras de canções, esses agrupamentos frequentemente se associam a estruturas refrânicas, convites performáticos e encadeamentos de ações corporais.

Articulados, esses recursos do *AntConc* permitem não apenas descrever a materialidade linguística da canção, mas também identificar padrões léxico-discursivos que orientam os processos de Tradução Intersemiótica para Libras. Ao evidenciar regularidades de repetição, ritmo e progressão temática, a análise de *corpus* fornece subsídios empíricos para a seleção e a reorganização de sentidos no discurso sinalizado, os quais podem ser posteriormente estabilizados por meio da ES. Ademais, tais recursos podem ser diretamente relacionados a categorias consolidadas da Linguística de *Corpus*. As listas de frequência e de palavras-chave permitem a identificação de itens lexicalmente salientes, que funcionam como núcleos semânticos do texto; os *Clusters* e *N-Grams* correspondem, em termos analíticos, aos *key lexical bundles* (KLBs) (Biber; Conrad; Reppen, 2012), isto é, sequências recorrentes de palavras associadas a funções discursivas específicas. Já a análise de concordâncias possibilita a observação de padrões parcialmente fixos com variação contextual, aproximando-se da noção de *key lexical frames* (KLFs) (Stubbs, 2001), estruturas abertas que organizam sentidos recorrentes em determinado gênero discursivo. Em letras de canções, esses padrões tendem a se manifestar em estruturas refrânicas, convites performáticos e sequências de ações corporais, aspectos evidenciados empiricamente por meio das ferramentas do *AntConc* (Anthony, 2020).

Desse modo, a Linguística de *Corpus* contribui de forma decisiva para os estudos sobre a ES ao oferecer uma base empírica para a identificação e a descrição de padrões léxico-discursivos que estruturam textos culturais como a canção. Ao tornar visíveis regularidades de repetição, saliência e organização discursiva por meio de ferramentas como o *AntConc*, essa abordagem possibilita que escolhas tradutórias para Libras sejam orientadas por evidências linguísticas observáveis, e não apenas por intuição. A transposição desses padrões à ES favorece a estabilização gráfica de refrões visuais, sequências gestuais rítmicas e intensificações expressivas, transformando performances efêmeras em registros duráveis.

A Tradução Intersemiótica e suas Contribuições à Escrita de Sinais

No âmbito da canção em Libras, a TI, conforme delineada por Jakobson (2013) e desenvolvida por Plaza (2003), implica a reorganização de sentidos entre sistemas semióticos distintos. Esse processo se materializa, na prática tradutória, por meio de escolhas recorrentes que não são aleatórias, mas organizadas segundo regularidades linguísticas e discursivas passíveis de descrição sistemática. Nessa perspectiva, a Linguística de *Corpus* oferece um aporte fundamental ao possibilitar a identificação empírica dessas regularidades por meio

da observação de padrões recorrentes no texto-fonte, tais como frequências lexicais, palavras-chave, coocorrências e agrupamentos estáveis (Biber; Conrad; Reppen, 2012; McEnery; Hardie, 2012).

Ao serem identificadas por procedimentos como listas de frequência, palavras-chave, concordâncias e agrupamentos recorrentes, essas regularidades podem ser interpretadas como núcleos semânticos e estruturas discursivas que orientam a TI da canção para Libras. Em termos analíticos, esses agrupamentos correspondem aos KLBs e aos KLFs, isto é, estruturas parcialmente fixas que organizam sentidos recorrentes em gêneros discursivos específicos, como a canção.

A ES, ao registrar graficamente as escolhas realizadas no processo tradutório, favorece a constituição de padrões terminológicos que permitem nomear e descrever essas regularidades observáveis na tradução de canções para Libras. Assim como as listas de frequência evidenciam itens lexicalmente salientes no texto verbal, a ES torna visíveis padrões visuais recorrentes no discurso sinalizado, tais como a segmentação rítmica, a correspondência entre unidades melódicas e blocos gestuais e a intensificação expressiva associada a refrões ou clímax musicais. Em consonância com Rigo (2016), que compreende a tradução de canções para Libras como uma performance visual estruturada por convenções compartilhadas na comunidade surda, a estabilização gráfica dessas recorrências contribui para transformar a performance efêmera em objeto de análise linguística.

Nos estudos terminológicos, padrões se referem à fixação de conceitos e denominações que permitem descrever fenômenos recorrentes de forma consistente e compartilhável (Cabré, 1999). Essa noção se mostra particularmente relevante para a ES, sistema gráfico que registra uma língua visuoespacial marcada pela simultaneidade, pelo movimento e pela expressividade corporal. Ao registrar escolhas tradutórias recorrentes, a ES atua de modo análogo às ferramentas da Linguística de *Corpus*, estabilizando regularidades que, no texto verbal, seriam identificadas por meio de KLBs e KLFs, e que, no discurso sinalizado, se manifestam como refrões visuais, sequências gestuais rítmicas e padrões expressivos reiterados.

Por exemplo, a repetição gráfica de sinais em ES pode ser associada à noção de refrão visual, funcionando como equivalente intersemiótico de agrupamentos lexicais recorrentes no texto da canção. De modo semelhante, variações espaciais e expressivas registradas graficamente fundamentam a definição de estrofes sinalizadas e sequências performáticas, permitindo distinguir categorias analíticas próximas, como tradução de canções, interpretação musical em Libras e adaptação performática. Conforme indicam Stumpf (2005) e Sutton (2010), sistemas de escrita de línguas de sinais ganham força científica quando articulados a descrições terminológicas claras e a procedimentos analíticos sistemáticos.

Desse modo, a articulação entre a TI, a Linguística de *Corpus* e a ES possibilita a construção de um léxico analítico fundamentado em evidências empíricas, capaz de descrever, comparar e reinscrever práticas tradutórias em Libras. A TI contribui diretamente à ES ao orientar a reorganização de sentidos, ritmos e efeitos expressivos provenientes do texto musical para o plano visuoespacial, fornecendo critérios para a estabilização gráfica de escolhas tradutórias recorrentes. Essa integração fortalece a produção de conhecimento sobre a canção sinalizada e consolida a ES como tecnologia linguística, analítica e memorial, essencial ao registro, à análise e à circulação de práticas culturais no contexto da educação bilíngue de surdos.

A Canção em Libras e a Educação Bilíngue de Surdos

A canção, enquanto prática cultural multimodal, adquire relevância particular no contexto da Libras quando compreendida como produção discursiva que articula corpo, espaço, ritmo e performance. No processo de TI, os sentidos originalmente organizados pela mate-

rialidade sonora são reorganizados visualmente por meio de padrões corporais, espaciais e expressivos próprios da língua de sinais, os quais podem ser descritos como regularidades de uso (frequências lexicais e padrões recorrentes). Conforme Rigo (2016), a canção em Libras não se configura como mera adaptação da letra musical, mas como performance visual complexa, na qual a musicalidade é ressignificada a partir das possibilidades semióticas da Libras, por meio da repetição gestual, da marcação visual do tempo e da exploração rítmica do corpo no espaço, elementos que se estabilizam como estruturas refrânicas visuais (KLBs).

Nesse processo, a ES (Stumpf, 2005; Sutton, 2010) desempenha papel estruturante ao possibilitar o registro e a estabilização das escolhas tradutórias recorrentes que emergem da TI da canção. Ao fixar graficamente padrões de segmentação rítmica do discurso sinalizado, correspondências entre unidades musicais e blocos gestuais, bem como intensificações expressivas associadas a refrões e clímax, a ES transforma performances efêmeras em objetos de análise linguística e pedagógica. Tais regularidades podem ser descritas, em termos da Linguística de *Corpus*, como padrões parcialmente fixos com variação contextual (KLFs), observáveis por meio de concordâncias, permitindo a reorganização sistemática de sentidos e a circulação de textos culturais em Libras.

No âmbito da educação bilíngue de surdos, a canção em Libras, estruturada pela TI e registrada pela ES, constitui um espaço de destaque de significação, no qual Libras e língua portuguesa brasileira se articulam sem hierarquização, respeitando suas especificidades linguísticas e culturais. A educação bilíngue de surdos, ao reconhecer a Libras como língua materna (LM)³ e a língua portuguesa brasileira, sobretudo em sua modalidade escrita, como língua adicional (LA), desloca práticas assimilacionistas e afirma a escola como espaço de produção de identidades e saberes ancorados na experiência visual e corporal. Nesse contexto, a canção sinalizada configura-se como gênero discursivo multimodal cujos núcleos semânticos recorrentes (palavras-chave) favorecem práticas translíngues e interculturais.

Mais do que um recurso didático, a canção em Libras constitui um gênero discursivo (Medeiros; Fernandes, 2020) que possibilita o acesso do sujeito surdo a repertórios culturais socialmente valorizados, ao mesmo tempo em que reinscreve tais repertórios segundo os modos de significação próprios da língua de sinais (Bauman, 2008; Sutton-Spence; Kaneko, 2016). Ao ser desenvolvida na educação bilíngue, essa prática favorece a circulação de sentidos entre Libras e língua portuguesa brasileira, promovendo a participação cultural, a cidadania e a produção ativa de sentidos, cujas regularidades discursivas podem ser descritas empiricamente por meio da análise de padrões léxico-discursivos recorrentes.

A ES desempenha papel central nesse processo ao permitir o registro, a sistematização e a transmissão dessas produções culturais em Libras. Conforme aponta Stumpf (2005), sistemas de escrita de línguas de sinais ampliam as possibilidades de reflexão metalinguística, ensino formal e preservação de práticas discursivas. No caso da canção em Libras, a ES transforma performances efêmeras em registros duráveis, fortalecendo a cultura surda e funcionando como tecnologia de estabilização de padrões linguísticos e culturais. A canção em Libras registrada graficamente não apenas fortalece a competência linguística dos estudantes, mas também consolida vínculos identitários e culturais, reafirmando a Libras como língua de cultura, arte e conhecimento.

Percurso Metodológico

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativo-interpretativa, de natureza descritivo-analítica, orientada pela análise situada dos processos de significação e pela com-

³ Para este texto, não há distinção entre língua materna (LM) e primeira língua (L1), bem como não há distinção entre língua adicional (LA), língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2).

preensão dos dados linguísticos em sua dimensão cultural e histórica. Metodologicamente, ancora-se na Linguística de *Corpus*, concebida como um campo que articula descrição empírica e interpretação teórica dos usos da linguagem (Biber; Conrad; Reppen, 2012; McEnery; Hardie, 2012), em diálogo com os Estudos da Tradução e a TI.

O *corpus*⁴ é composto por um trecho da letra da canção “Ralando o Tchan” em Português brasileiro (Quadro 1), da banda É o Tchan, em língua portuguesa brasileira, utilizado como protótipo metodológico para estudo. A escolha do trecho pode ser vista como um texto cultural performático amplamente difundido no contexto brasileiro e se justifica por seu caráter rítmico, corporal e repetitivo, aspectos que favorecem a identificação de padrões linguísticos e sua reorganização intersemiótica para Libras. O texto foi convertido para o formato .txt, normalizado quanto à codificação UTF-8 e analisado por meio do *software AntConc* (Anthony, 2020).

Quadro 1. Trecho da Canção Ralando o Tchan.

Parte 1	Parte 2
Essa é a mistura do Brasil com o Egito Tem que ter charme pra dançar bonito Essa é a mistura do Brasil com o Egito Tem que ter charme pra dançar bonito	Quem vem de fora, vem chegando agora Mexe a barriguinha sem vergonha e entre Balance o corpo, meu bem não demora Que chegou a hora da dança do ventre Ali Babá!

Fonte: elaborado pelos autores (2025)

A análise de *corpus* se concentrou nos seguintes recursos do *AntConc* e em suas correspondências com categorias da Linguística de *Corpus*: (1) *Word List*, utilizada para identificar itens lexicais de alta frequência e núcleos semânticos recorrentes; (2) *keyword List*, empregada para reconhecer palavras lexicalmente salientes, associadas a campos semânticos centrais como corpo, movimento, ritmo e cultura; (3) *concordance*, responsável pela observação dos contextos de uso e de padrões parcialmente fixos, aproximando-se da noção de KLFs, entendidos como estruturas abertas que organizam sentidos recorrentes em determinado gênero discursivo (Stubbs, 2001) e (4) *clusters/n-grams*, utilizados para identificar sequências lexicais recorrentes, correspondentes aos KLBs.

A partir das regularidades léxico-discursivas identificadas por meio do *AntConc*, realizou-se a TI da canção para Libras, compreendida como reorganização de sentidos entre sistemas semióticos distintos (Jakobson, 2013; Plaza, 2003). Esse processo não se orientou por equivalências lexicais diretas, mas pela interpretação de padrões refrânicos, repetição rítmica e progressão temática evidenciados na análise de *corpus*.

As escolhas tradutórias foram registradas por meio da ES, utilizando o sistema *SignWriting* (Stumpf, 2005; Sutton, 2010), operacionalizado no *software SignWriter Studio*.

O registro gráfico permite a estabilização de padrões tradutórios recorrentes (como refrões visuais, sequências gestuais rítmicas e intensificações expressivas) transformando a performance efêmera da canção em objeto de análise linguística. Dessa forma, a articulação entre Linguística de *Corpus*, TI e ES possibilitou a descrição sistemática de regularidades tradutórias em Libras.

Análise e Discussão dos Resultados

A análise de dados foi realizada a partir de procedimentos típicos da Linguística de

⁴ Pensou-se nesta pequena parte da canção como um protótipo inicial. A *performance* da canção em língua portuguesa brasileira é feita da seguinte forma: parte 1 e parte 2.

Corpus, operacionalizados por meio do *software AntConc* (Anthony, 2020), com foco na identificação de regularidades lexicais e discursivas em um trecho da canção Ralando o Tchan, tomada neste estudo como protótipo analítico para investigações desse tipo. Conforme indicam Biber, Conrad e Reppen (2012) e McEnery e Hardie (2012), a observação empírica de frequências, palavras-chave e padrões recorrentes permite compreender como sentidos se organizam discursivamente em gêneros específicos, como a canção popular, por exemplo.

A primeira etapa consistiu na extração de listas de frequência (*Word List*), que evidenciaram itens lexicais recorrentes associados a campos semânticos centrais, como cultura, corpo, movimento e ritmo. Esses itens funcionam como núcleos semânticos do texto e orientam diretamente a reorganização intersemiótica para Libras, uma vez que apresentam alto potencial de iconicidade e performatividade visual. O quadro 2 apresenta esses itens frequentes e suas equivalências em Escrita de Sinais, conforme o registro realizado no processo tradutório.

Quadro 2. Frequência lexical e equivalências em Escrita de Sinais.

Item lexical (PB)	Campo semântico	Função discursiva	Equivalência em Libras (ES)
Brasil	Cultura	Referência identitária	Brasil
Egito	Cultura	Referência cultural externa	Egito
Mistura	Hibridismo	Síntese temática	Brasil Egito Mistura
Dançar	Corpo/movimento	Ação central	Dançar1 Dançar2 Rebolar
Corpo	Corpo	Centralidade performática	Corpo
Mexe	Movimento	Ação rítmica	Rebolar
Balance	Ritmo	Continuidade gestual	Balancear Corpo
Hora / Agora	Temporalidade	Intensificação	Momento Agora
Vergonha	Avaliativo	Norma social	Vergonha não

Fonte: elaborada pelos autores (2025)

Legenda: PB = português brasileiro; ES= escrita de sinais

A observação das listas de frequência geradas pelo *AntConc* evidencia que os itens lexicais mais recorrentes na canção Ralando o Tchan não se distribuem aleatoriamente, mas se organizam em torno de campos semânticos altamente especializados, sobretudo aqueles relacionados ao corpo, ao movimento, ao ritmo e à identidade cultural. Conforme argumentam Biber, Conrad e Reppen (2012), a frequência não deve ser interpretada apenas como dado quantitativo, mas como indício de centralidade discursiva, revelando quais conceitos estruturam a produção de sentidos em determinado gênero textual.

No caso da canção analisada, termos como dançar, mexe, balance, corpo e ventre ocupam posição de destaque, funcionando como núcleos léxicos performáticos. Esses itens ativam esquemas corporais recorrentes e orientam a interpretação do texto como convite à ação rítmica, aspecto constitutivo do gênero canção dançante. Ao serem traduzidos para Libras, tais núcleos não são reorganizados como sinais isolados, mas como unidades gestuais complexas, nas quais movimento, intensidade e expressão não manual assumem papel central, em consonância com a natureza visuoespacial da língua de sinais (Quadros, 2004).

Além disso, a frequência dos itens Brasil, Egito e mistura revela a construção discursiva de um hibridismo cultural tematizado explicitamente no texto. Essa recorrência lexical sustenta a interpretação da canção como texto cultural que mobiliza referências identitárias e imaginários coletivos, aspecto que se mantém e se intensifica na TI para Libras. No plano da Escrita de Sinais, essa relação é frequentemente estabilizada por meio de sinais compostos e sequências gráficas recorrentes, como Brasil + Egito + Mistura, que condensam visualmente a ideia de fusão cultural e funcionam como eixo semântico do refrão.

Do ponto de vista metodológico, a identificação dessas palavras de alta frequência corresponde, no AntConc, ao uso da ferramenta *Word List*, enquanto sua interpretação funcional dialoga com a noção de *keywords* internas (McEnery; Hardie, 2012), isto é, itens que se destacam pela relevância semântica no próprio *corpus*, ainda que não sejam comparados a um *corpus* de referência externo. Esses itens funcionam, portanto, como âncoras interpretativas para o processo tradutório, orientando decisões que privilegiam a expressividade corporal e a iconicidade visual.

No processo de TI, a reorganização desses itens frequentes evidencia um deslocamento fundamental: o que, na língua portuguesa, se apresenta como verbo ou substantivo, em Libras, passa a ser realizado como evento visual no espaço. Verbos como dançar ou mexe deixam de operar apenas como predicções verbais e passam a estruturar sequências espaciais e rítmicas, cuja repetição gráfica na ES contribui para a estabilização de padrões tradutórios recorrentes. Esse processo confirma a compreensão de Jakobson (2013) e Plaza (2003) de que a TI não se baseia em equivalência formal, mas na reorganização de sentidos segundo as possibilidades do sistema semiótico de chegada.

A análise de concordâncias (*Concordance*) possibilitou observar padrões parcialmente fixos com variação contextual, aproximando-se da noção de KLFs (Stubbs, 2001). Esses frames organizam sentidos recorrentes e se manifestam, na canção, sobretudo em convites performáticos e sequências de ações corporais. O quadro 3 sintetiza os principais KLFs identificados e suas correspondências em Libras.

Quadro 3. KLFs e equivalências em Escrita de Sinais.

KLF em PB	Exemplos no <i>corpus</i>	Função discursiva	Equivalência em Libras (ES)
vem + verbo de movimento	vem chegando	Convite	pessoa (de) fora, vem agora
verbo corporal + ação	mexe a barriguinha	Iconicidade	dançar ² rebolar
negação + norma social	sem vergonha	Ruptura normativa	vergonha não
marcador temporal + ação	chegou a hora	Intensificação	momento agora
negação + tempo	não demora	Continuidade	demora não

Fonte: elaborada pelos autores (2025)

Legenda: PB = português brasileiro; ES= escrita de sinais

A análise dos padrões abertos, compreendidos como KLFs, evidencia que a canção se organiza por meio de estruturas parcialmente fixas, nas quais elementos estáveis se combinam com componentes variáveis. Conforme a Linguística de *Corpus* (Biber; Conrad; Reppen, 2012; McEnery; Hardie, 2012), esses padrões estruturam o discurso e orientam a produção de sentidos em gêneros específicos. No *corpus* analisado, expressões como *Essa é a mistura de X com Y*, *Tem que ter X pra Y* e *Mexe X* configuram KLFs centrais, organizando semanticamente a canção em torno do hibridismo cultural, da ação corporal e da progressão rítmica.

No processo de TI para Libras, esses KLFs funcionam como unidades discursivas orientadoras, permitindo a reorganização visual de sentidos sem recorrer a equivalências lexicais diretas. Em Libras, tais estruturas se realizam como sequências gestuais recorrentes, nas quais sinais, expressões não manuais e uso do espaço preservam a lógica de repetição e variação do texto de partida, em consonância com Jakobson (2013) e Plaza (2003).

A ES assume papel central ao possibilitar o registro gráfico desses padrões, transformando performances efêmeras em objetos de análise linguística. Para Stumpf (2005), a ES estabiliza regularidades do uso sem eliminar sua flexibilidade, permitindo que refrões visuais e sequências gestuais recorrentes sejam descritos e retomados.

No contexto da educação bilíngue de surdos, a articulação entre KLFs, Tradução Intersemiótica e Escrita de Sinais possibilita que a canção em Libras seja trabalhada como texto

cultural durável, favorecendo a análise, a reflexão linguística e a circulação de sentidos entre Libras e língua portuguesa. Assim, a ES se consolida como tecnologia linguística e memorial, fundamental para a legitimação da canção sinalizada como objeto de conhecimento e prática cultural.

A análise de *clusters/n-grams* permitiu identificar sequências recorrentes de palavras que correspondem aos KLBs descritos por Biber, Conrad e Reppen (2012). Em letras de canções, esses agrupamentos tendem a coincidir com estruturas refrânicas e blocos performáticos, que assumem papel central na organização do texto. O quadro 4 apresenta os principais KLBs identificados no *corpus* e suas equivalências em ES.

Quadro 4. KLBs e equivalências em Escrita de Sinais.

KLB em PB	Função discursiva	Categoria analítica	Equivalência em Libras (ES)
Essa é a mistura do Brasil com o Egito	Refrão	Refrão verbal	Brasil Mistura Egito
Tem que ter charme pra dançar bonito	Avaliação estética	Intensificação	precisa habilidade, dançar1 bonito conseguir
Que chegou a hora da dança do ventre	Clímax	Progressão temática	momento agora, dançar rebolar
Ali Babá!	Exclamação	Fechamento performático	palmas

Fonte: elaborada pelos autores (2025)

Legenda: PB = português brasileiro; ES= escrita de sinais

A identificação dos KLBs no *corpus* da canção evidencia a presença de sequências lexicais recorrentes que desempenham funções discursivas específicas, especialmente relacionadas à organização rítmica, à convocação do corpo em movimento e à progressão performática do texto musical. Conforme Biber, Conrad e Reppen (2012), os KLBs não se caracterizam por sua complexidade sintática, mas por sua alta frequência e por seu papel funcional na construção do discurso, aspecto claramente observável em estruturas como essa é a mistura, tem que ter e mexe a barriguiinha.

No processo de TI para Libras, esses KLBs funcionam como unidades de sentido relativamente estáveis, que orientam a reorganização visual da canção. Em vez de serem traduzidos palavra a palavra, os agrupamentos são reinterpretados como blocos gestuais, nos quais sinais, expressões não manuais e movimentos corporais são articulados de forma integrada, preservando a recorrência rítmica e a função discursiva do texto de partida. Esse procedimento confirma a compreensão de Jakobson (2013) de que a tradução intersemiótica se pauta pela equivalência funcional e semântica, e não pela correspondência lexical direta.

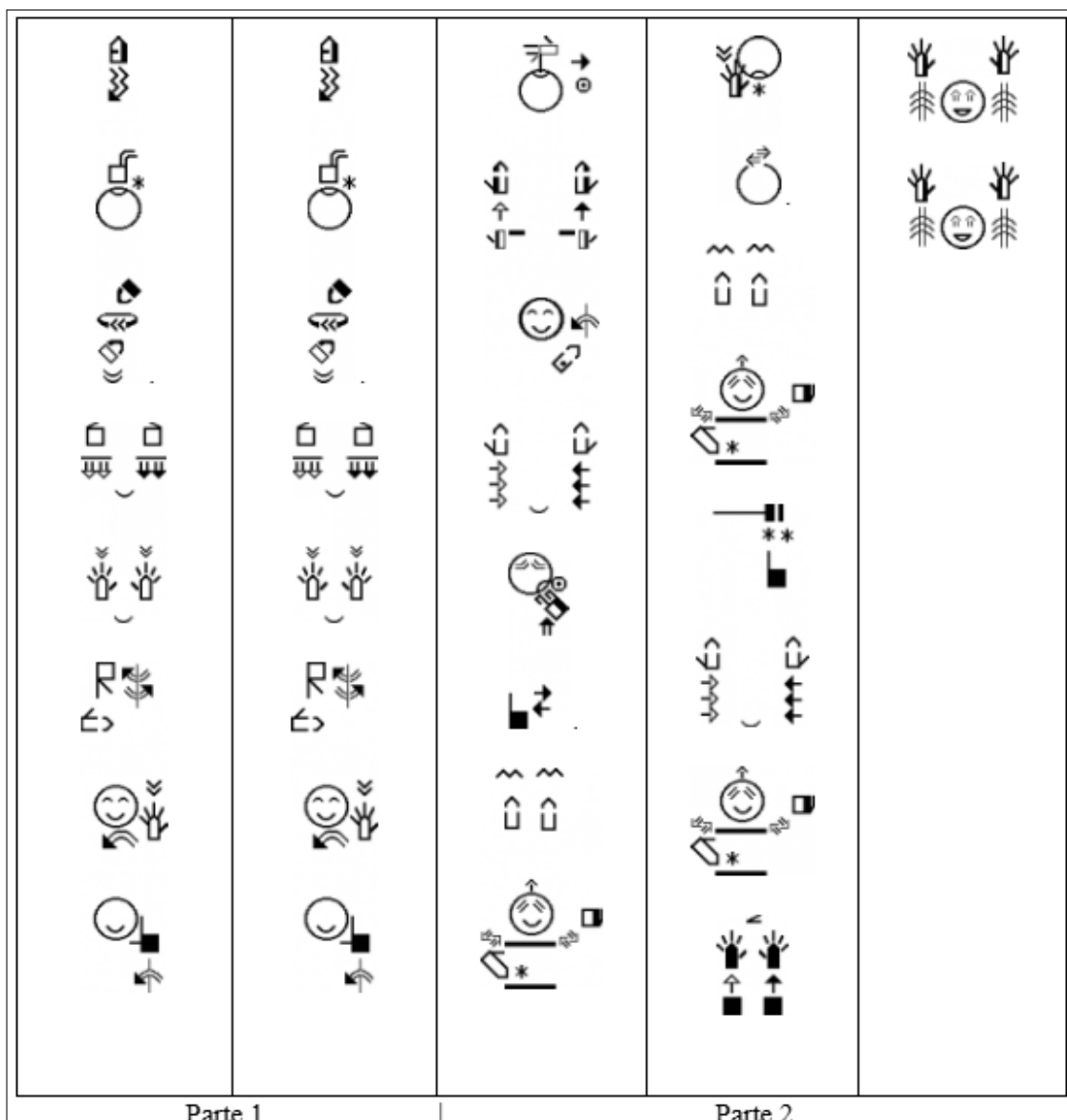
A ES desempenha papel decisivo na estabilização desses KLBs traduzidos, ao permitir o registro gráfico de sequências gestuais recorrentes. Conforme Stumpf (2005) e Sutton (2010), a ES possibilita a fixação de padrões linguísticos sem descaracterizar a natureza visuoespacial da Libras. No caso da canção analisada, a repetição gráfica de determinados agrupamentos sinalizados favorece a identificação de refrões visuais e de sequências corporais recorrentes, conferindo coerência interna ao texto em Libras.

Além de seu valor descritivo, a estabilização dos KLBs em ES possui implicações analíticas e pedagógicas. Ao transformar recorrências performáticas em registros duráveis, a ES contribui para a constituição de um repertório compartilhável de padrões tradutórios, permitindo a comparação entre diferentes traduções de canções e favorecendo práticas reflexivas no contexto da educação bilíngue de surdos. Assim, os KLBs deixam de ser apenas regularidades empíricas do *corpus* e passam a integrar um léxico analítico que articula Linguística de *Corpus*, TI e ES na descrição da canção em Libras como texto cultural estruturado.

Os resultados da análise evidenciam que a articulação entre Linguística de *Corpus*, TI e

ES constitui um aporte teórico-metodológico consistente para a descrição de regularidades linguístico-discursivas em textos culturais performáticos, como a canção analisada. A identificação de padrões recorrentes, como núcleos semânticos, KLBs e KLFs, permite compreender de modo mais preciso como os sentidos são reorganizados na passagem entre sistemas semióticos distintos. Ao possibilitar o registro gráfico dessas escolhas, a ES atua como instrumento de estabilização analítica e memorial, tornando observáveis fenômenos que, de outro modo, permaneceriam restritos à efemeridade da performance (Figura 1). Nesse sentido, a canção em Libras é compreendida não como modelo exclusivo, mas como um objeto analítico pertinente para a investigação de práticas de significação em língua de sinais.

Figura 1. Trecho selecionado em *SignWriting*.



Fonte: elaborada pelos autores (2025)

No âmbito da educação bilíngue de surdos, tais contribuições não se traduzem em prescrições metodológicas, mas em subsídios teóricos e analíticos que ampliam as possibilidades de reflexão sobre o uso de textos culturais em Libras. A análise demonstra que práticas tradutórias mediadas pela ES podem favorecer a circulação, a análise e a preservação de pro-

duções discursivas em língua de sinais, respeitando a centralidade da Libras como língua de instrução e de produção de conhecimento.

Considerações finais

Este estudo analisou um trecho da canção Ralando o Tchan como texto cultural performático, articulando Linguística de *Corpus*, TI e ES para compreender como regularidades léxico-discursivas do português podem orientar processos de reorganização de sentidos em Libras. A partir do uso do *software AntConc*, foi possível identificar padrões recorrentes (KLBs e KLFs) que se mostraram relevantes à TI e à estabilização gráfica dessas escolhas por meio da ES. Os resultados indicam que o trecho da canção em Libras, quando analisada sob essa perspectiva, pode ser compreendido como um texto estruturado, passível de descrição linguística e de registro memorial, contribuindo para a ampliação dos estudos sobre práticas discursivas em língua de sinais no contexto da educação bilíngue de surdos.

O estudo teve como limitação a análise de apenas um trecho da canção, o que impede generalizações mais amplas sobre a TI de canções em Libras como um todo; a tradução integral da obra permitiria observar com maior precisão a progressão temática e performática do texto. Uma segunda limitação diz respeito à ausência de comparação entre diferentes repertórios musicais e gêneros discursivos, o que poderia evidenciar variações nos padrões léxico-discursivos e tradutórios. Soma-se a isso o uso de um *corpus* reduzido, que restringe análises quantitativas mais robustas, e a não incorporação de dados de recepção ou de práticas pedagógicas efetivas, o que poderia aprofundar a compreensão dos impactos educacionais da canção sinalizada.

Apesar dessas limitações, o estudo apresenta contribuições relevantes ao propor um diálogo sistemático entre Linguística de *Corpus*, TI e ES, oferecendo um aporte teórico-metodológico para a análise de textos culturais em Libras. No campo da educação bilíngue de surdos, o estudo amplia as possibilidades de reflexão sobre o uso de gêneros discursivos diversos, sem prescrever práticas ou hierarquizar recursos, mas fortalecendo abordagens que reconhecem a centralidade da língua de sinais e a importância de instrumentos analíticos para a construção de uma formação linguística, cultural e crítica dos sujeitos surdos.

REFERÊNCIAS

- ANTHONY, L. **AntConc (Version 3.5.9)** [Computer Software]. Tokyo: Waseda University, 2020.
- BASSNETT, S. **Translation studies**. 4. ed. London; New York: Routledge, 2013.
- BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. **Corpus linguistics: investigating language structure and use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARDING, S.; CARBONELL CORTÉS, O. **The Routledge handbook of translation and culture**. London; New York: Routledge, 2018.
- JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. In: JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2013. p. 63-72.
- MEDEIROS, J. R.; FERNANDES, S. F. Gêneros textuais em videolibras: um estudo de aspectos composicionais. **Revista Trama**, [Marechal Cândido Rondon], v. 16, n. 39, p. 65-80, 2020.
- McENERY, T.; HARDIE, A. **Corpus linguistics: method, theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

PLAZA, J. **Tradução intersemiótica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, p.126. 1997.

RIGO, N. S. Interpretação de música para língua de sinais: público-alvo surdo e aspectos culturais em foco. **Revista Interfaces**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 87-99, jan./jun. 2016.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

STUBBS, M. **Words and phrases**: corpus studies of lexical semantics. Oxford: Blackwell Publishing, 2001.

STUMPF, M. R. Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting: línguas de sinais no papel e no computador. **Informática na educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v. 8, n. 2, 2005.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. A. **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na educação bilíngue de surdos**: da Educação Infantil ao Ensino Superior. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021.

SUTTON, V. **SignWriting Alphabet Manual**: The International SignWriting Alphabet (ISWA 2010). La Jolla: The SignWriting Press, Center for Sutton Movement Writing, Inc., 2010.

WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ESCRITA PERFORMANCE: CHANSIGNE, CHORÉSIGNE E PERFOVISUAL NA CRIAÇÃO DE UMA CENA SURDA

*Performance Writing: Chansigne, Chorésigne, and Perfovisual in the Creation
of a Deaf Scene*



Renata Cristina Fonsêca de Rezende¹



Lucas Sacramento Resende²



¹ Instituto Federal de Brasília - IFB, Brasília, DF, Brasil; rcfrezende@gmail.com

² Universidade Federal de Oeste da Bahia - UFOB, Barreiras, BA; lucas.resende@ufob.edu.br

RESUMO

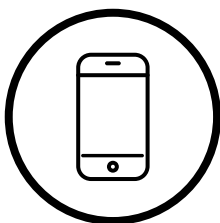
As artes da cena vêm passando por importantes transformações, especialmente com o surgimento de linguagens que colocam o corpo e a visualidade no centro da expressão artística. No campo das artes surdas, destacam-se três modalidades que propõem novas formas de percepção estética: *Chansigne*, *Chorésigne* e Perfovisual. Este artigo analisa o diálogo entre essas linguagens, ressaltando semelhanças, diferenças, metodologias e contribuições para um teatro visual acessível. A pesquisa, de natureza bibliográfica e comparativa, examina práticas desenvolvidas no International Visual Theatre (IVT), na França, e no contexto brasileiro, enfatizando o papel da visualidade e do corpo surdo na criação de poéticas próprias. Os resultados indicam que essas linguagens representam um movimento de emancipação estética e cultural, no qual o silêncio se transforma em potência criativa e o olhar assume o papel de escuta visual.

Palavras-chave: Chansigne; Chorésigne; Perfovisual; Visualidade; Performance.

ABSTRACT

The performing arts have been undergoing significant transformations, especially with the emergence of languages that place the body and visibility at the center of artistic expression. In the field of deaf arts, three modalities stand out that propose new forms of aesthetic perception: *Chansigne*, *Chorésigne*, and Perfovisual. This article analyzes the dialogue between these languages, highlighting similarities, differences, methodologies, and contributions to an accessible visual theater. The research, of a bibliographic and comparative nature, examines practices developed at the International Visual Theatre (IVT) in France and in the Brazilian context, emphasizing the role of visibility and the deaf body in the creation of their own poetics. The results indicate that these languages represent a movement of aesthetic and cultural emancipation, in which silence is transformed into creative power and the gaze assumes the role of visual listening.

Keywords: Chansigne; Chorésigne; Perfovisual; Visibility; Performance.



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

https://youtu.be/jsxmfXdpYEE?si=yy17GLjGP_wdIbgn



Introdução

Este artigo apresenta uma proposta que evidencia três modalidades teatrais que vêm redefinindo modos de perceber a arte: o *Chansigne*, o *Chorésigne* e o Perfovisual. Trata-se de linguagens que colocam o corpo e a visualidade no centro da criação e da expressão artística no contexto das artes surdas.

Essas modalidades dialogam entre si ao explorar a expressividade corporal e a Língua de Sinais como fundamentos estéticos e poéticos. Em comum, propõem uma mudança de perspectiva: da escuta sonora para uma “escuta visual”, na qual o olhar se constitui como principal canal de recepção da emoção, da narrativa e da experiência artística. Essa escuta visual aproxima-se da noção de cultura visual, mas se inscreve de modo específico no universo cultural surdo.

A cultura surda corresponde ao modo como pessoas surdas percebem, interagem e transformam o mundo, adequando-o às suas especificidades (Sutton-Spence, 2006). A visualidade, elemento central dessa cultura, manifesta-se tanto nas línguas de sinais quanto em estratégias corporais que convertem o gesto em linguagem cênica. Ritmo, expressões faciais, classificadores e configurações de mãos constituem, assim, ferramentas poéticas que sustentam essas práticas teatrais.

No campo acadêmico, esta pesquisa propõe analisar a relevância das referências teóricas e artísticas nos estudos de Teatro, Dança, Literatura e em outras linguagens

artísticas vinculadas ao Teatro Surdo e à Literatura Surda. Ao enfatizar tais referências, objetiva-se fortalecer o diálogo entre a produção artística e a reflexão teórica, bem como ampliar as perspectivas analíticas sobre as artes surdas, com especial atenção ao campo literário, no qual a escrita visual e a experiência estética da comunidade surda assumem centralidade.

Nesse contexto, apresenta-se ainda uma breve discussão sobre o conceito de Perfovisual (Rezende, 2019), fundamentado no Teatro Surdo (Resende, 2023), entendido como uma modalidade artística que articula corpo, imagem e visualidade na construção de experiências cênicas acessíveis e sensorialmente significativas para pessoas surdas.

O objetivo deste estudo é analisar o diálogo entre *Chansigne*, *Chorésigne* e Perfovisual, evidenciando suas relações estéticas, metodológicas e conceituais na criação de um teatro visual que integra corpo, imagem e comunicação acessível às pessoas surdas. Busca-se examinar as observações provenientes das performances em Língua de Sinais e dos movimentos corporais desenvolvidos por artistas surdos, ampliando a compreensão dos textos dramáticos e estabelecendo parâmetros de posição corporal relacionados à intensidade, direção, velocidade e repetição na criação cênica.

O foco principal consiste em aprimorar o uso do corpo teatral como ferramenta expressiva e motivadora para o ator surdo, possibilitando a interpretação do texto por meio de uma escrita visual e consolidando um modelo dramático que valorize a corporalidade como eixo estruturante da narrativa no teatro visual e no teatro surdo.

Dessa forma, este estudo busca contribuir para o aprofundamento das discussões sobre as estéticas visuais no teatro surdo, evidenciando o diálogo entre *Chansigne*, *Chorésigne* e Perfovisual como práticas que articulam corpo, linguagem e cultura visual. Ao propor uma leitura integrada dessas modalidades, pretende-se ampliar a compreensão da criação cênica em Língua de Sinais e fortalecer o reconhecimento da corporalidade como eixo central da dramaturgia no contexto das artes surdas.

Perfovisual e linguagens do teatro surdo

No Brasil, o conceito de Perfovisual, desenvolvido por Renata Rezende (2019), amplia o campo do teatro surdo ao integrar teatro, dança, corpo e visualidade em uma proposta cênica acessível e poética, protagonizada por artistas surdos. Essa linguagem propõe uma criação autônoma, com gramática e poética próprias, em que corpo, imagem e gesto tornam-se instrumentos de narrativa, transformando o corpo em voz e o olhar em escuta.

Meu objetivo, como criadora esta escrita visual, é ser pioneira a desenvolver uma linguagem voltada para os surdos artistas, pois como surda atuante na área, me deparo constantemente com entraves comunicacionais devido aos roteiros e textos artísticos. Acredito que o registro e regramento de utilização do PERFOVISUAL - (Performance visual) através símbolos específicos de movimentos, corpo, rosto, ritmos, velocidades, intensidades e repetições fará com que esta notação se destaque entre a comunidade surda artista, pois a simplicidade de escrita e a transcrição artística do Perfovisual irá facilitar a compreensão e memorização dos textos através dos “sinais-arte” da proposta, leitura rápida e objetiva e auxiliará na performance no palco. Assim, o tempo será otimizado e várias barreiras comunicacionais mitigadas, promovendo a evolução cultural da comunidade surda. (Rezende, 2019, p. 88)

Nesse contexto, o pensamento visual, segundo Grando (2014), refere-se à capacidade de organizar informações de forma intuitiva e simultânea, utilizando imagens para gerar significados. No teatro surdo, essa perspectiva é fundamental, pois o corpo atua como principal instrumento de expressão e tradução, permitindo que a narrativa e a emoção sejam compreendidas visualmente, sem depender da dimensão sonora.

O termo performance neste estudo é compreendido não apenas como apresentação teatral final, mas como o conjunto de práticas e processos que articulam corpo, gesto e visualidade para gerar significado, conceito alinhado à perspectiva de Schechner (2013) e Fischer-Lichte (2008) sobre a performance como experiência processual e sensível. No contexto do teatro surdo, a performance se manifesta como experiência em que o corpo do artista se torna instrumento narrativo e o olhar do espectador é o canal principal de recepção, consolidando uma comunicação poética visual (Rezende, 2019).

A pesquisa adota uma metodologia comparativa e bibliográfica, analisando obras e registros de performances francesas e brasileiras com o objetivo de identificar semelhanças e diferenças entre *Chansigne*, *Chorésigne* e Perfovisual. A abordagem é qualitativa e interpretativa, centrada na observação do corpo como espaço de tradução e criação visual, reconhecendo o gesto como elemento estruturante dessas linguagens cênicas.

Além disso, o estudo considera a necessidade de desenvolver sistemas de escrita visual que permitam registrar e analisar essas práticas, inspirando-se nas experiências de Bagouet e Liennel com métodos de notação coreográfica e refletindo sobre a possibilidade de uma escrita visual própria do Perfovisual.

Métodos de escrita coreográfica, como os desenvolvidos por Joël Liennel e Dominique Bagouet, registram o ritmo dos gestos por meio de linhas, curvas e símbolos, possibilitando a construção de uma memória visual do movimento (Schetrit, 2013). Inspirada nessas experiências, a pesquisa explora a criação de uma escrita visual própria do Perfovisual, reforçando o corpo como espaço de tradução, registro e expressão artística.

O diálogo entre *Chansigne*, *Chorésigne* e Perfovisual evidencia a emancipação estética e cultural da arte surda. Nessas linguagens, o silêncio converte-se em potência criativa; o corpo, em texto; a imagem, em som visual; e a cena, em um espaço de tradução sensível entre mundos. Assim, o Teatro Surdo configura-se como um território de encontro entre linguagens, simbolizando autonomia, criatividade e identidade da comunidade surda.

Conforme afirma Resende (2023, p. 81),

[...] o Teatro Surdo é um rico território cênico entre a cultura surda e a cultura majoritária, e a poética teatral baseada na atuação do ator e na construção do cenário possibilita que essa modalidade se desenvolva em um amplo universo de investigação estética”.

O teatro surdo surge, portanto, como um espaço de convergência entre diferentes linguagens e como símbolo da autonomia, criatividade e identidade surda. Nesse contexto, torna-se essencial apresentar o histórico do Teatro Surdo na França e o papel fundamental do International Visual Theatre (IVT), fundado em 1976, instituição pioneira no desenvolvimento de linguagens visuais aplicadas à performance. Foi no IVT que se consolidaram práticas como o *Chansigne*, concebido como uma tradução visual e performática da música, na qual ritmo, emoção e melodia são transformados em “música visual” por meio da Língua de Sinais e do movimento corporal. Do mesmo modo, o *Chorésigne* emergiu da fusão entre coreografia e Língua de Sinais, resultando em partituras visuais que articulam gesto e significado, permitindo que o corpo “cante” e “dance” visualmente.

Como afirma Potte-Bonneville (1997, tradução minha)³,

³ No original: “l’International Visual Theatre n’est pas une scène de plus. C’est à la fois un acte politique fondateur pour la culture sourde et un laboratoire où se dessinent des dictionnaires, où se crée une pédagogie, où s’invente une écriture”.

[...] o Teatro Visual Internacional não é apenas mais um palco. É ao mesmo tempo um ato político fundador da cultura surda e um laboratório onde se desenham dicionários, onde se cria uma pedagogia, onde se inventa a escrita. (tradução minha)

Essas linguagens não apenas transformam a relação entre som e gesto, mas também estruturam uma pedagogia artística própria, baseada na observação, na improvisação e no registro visual dos movimentos, contribuindo de forma decisiva para a construção contemporânea da arte surda. O *Chansigne*, desenvolvido no IVT, surge como uma tradução visual e performática da música, em que ritmo, emoção e melodia são expressos por meio da Língua de Sinais e dos movimentos corporais, transformando a experiência sonora em uma “música visual” que pode ser vista e sentida.

O *Chorésigne*, igualmente criado no IVT, resulta da fusão entre coreografia e Língua de Sinais, transformando o corpo em escrita no espaço e produzindo partituras visuais que articulam movimento e significado. Essa linguagem amplia o campo da dança ao incorporar a expressividade própria da sinalização em uma poética corporal visual.

Nesse contexto de valorização da visualidade e do registro do movimento, Joël Liennel e Dominique Bagouet desenvolveram métodos de escrita coreográfica capazes de representar o ritmo dos gestos por meio de linhas, curvas e outros elementos gráficos, criando uma verdadeira memória visual do movimento (Schetrit, 2013).

Em síntese, o diálogo entre *Chansigne*, *Chorésigne* e Perfovisual evidencia um movimento de emancipação estética e cultural da arte surda. Nessas linguagens, o silêncio torna-se potência criativa: o corpo se transforma em texto, a imagem em som e a cena em um espaço de tradução sensível entre mundos. Mais do que adaptações, essas práticas representam invenções estéticas em que o corpo é voz e o olhar é escuta, reforçando o protagonismo de artistas surdos na construção de um teatro autônomo, acessível e expressivo.

A investigação da performance em Língua de Sinais, com foco na dimensão visual, é essencial. O estudo pretende difundir o modelo do Perfovisual no contexto literário em Língua de Sinais, articulando pesquisas teatrais e de dramaturgia para aprofundar a compreensão das expressões artísticas surdas

Registro de performances

A principal forma de registro das produções artísticas surdas tem sido o desenho, estratégia que se justifica pela natureza visual da Língua de Sinais — modalidade à qual o suporte digital também se alinha, ao operar prioritariamente por meio de linguagens visuais. Como ainda não existe um sistema de escrita convencionado para a Língua de Sinais, o registro por representações visuais configura-se como uma das maneiras mais seguras e eficazes de documentar produções nessa língua.

Entre as iniciativas nessa área, destacam-se modalidades de registro visual de performances que utilizam uma linguagem imagética para capturar as especificidades do jogo cênico e performático. Um exemplo pioneiro é o trabalho do coreógrafo Dominique Bagouet, que, ao observar movimentos criados por dançarinos em sessões de improvisação, desenvolveu um sistema de escrita visual adaptado à modalidade artística em questão. Esse método permitiu não apenas a preservação do gesto, mas também a análise rítmica e espacial dos movimentos, criando uma memória visual que poderia ser consultada e reinterpretada em processos criativos futuros.

Figura 1 – Notas de coreografia, de Dominique Bagouet



Fonte: Schetrit, 1997 *apud* Schetrit; Schmitt, 2013.

Semelhanças e diferenças da escrita performativa

As três linguagens — *Chansigne*, *Chorésigne* e Perfovisual — apresentam importantes semelhanças. Todas valorizam o corpo e a visualidade como formas centrais de comunicação, nasceram da busca por uma arte acessível e expressiva para pessoas surdas e utilizam a Língua de Sinais como elemento poético, não apenas como tradução literal. Além disso, transformam o silêncio em força estética, demonstrando que o silêncio possui ritmo, emoção e potencial criativo.

Essas características fortalecem o estudo sobre a escrita visual, pois a performance em Língua de Sinais configura-se como uma forma única de expressão artística. Ela desempenha um papel fundamental na motivação, na criação e no enriquecimento da arte surda, contribuindo diretamente para o desenvolvimento da pesquisadora e artista envolvida, especialmente no que diz respeito à sistematização e registro de uma escrita visual própria.

Diferenças entre *Chansigne*, *Chorésigne* e Perfovisual

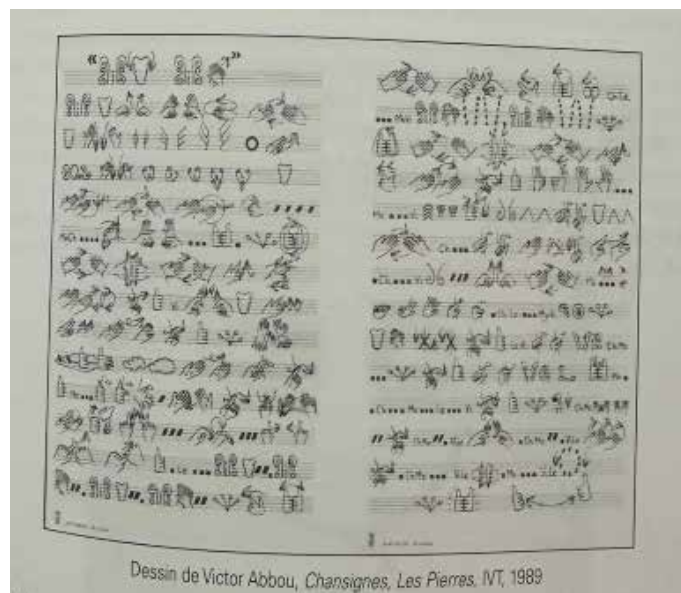
Embora *Chansigne*, *Chorésigne* e Perfovisual compartilhem o foco no corpo, na visualidade e na Língua de Sinais, cada linguagem possui características próprias, fruto de contextos históricos, culturais e artísticos distintos.

Chansigne

- **Origem:** França (IVT)
- **Inspiração:** Música
- **Objetivo:** Transformar canções em imagens visuais por meio de sinais e gestos coreografados
- **Característica principal:** Cria uma “música para os olhos”, permitindo que rit-

- mo, emoção e melodia sejam percebidos visualmente
- **Exemplo:** *Les Pierres* (IVT, 1989)

Figura 2: Dessins de Victor Abbou, que capturam a coreografia de sinais e a musicalidade visual



Fonte: Bagouet, 1984 apud Schetrit; Schmitt, 2013, p. 213

Chorésigne

- **Origem:** França (IVT)
- **Inspiração:** Dança
- **Objetivo:** Integrar coreografia e Língua de Sinais em um único gesto artístico
- **Característica principal:** Movimentos funcionam como palavras visuais dentro de uma partitura corporal, permitindo a leitura do gesto como narrativa
- **Exemplo:** *Miracle par Hasard* (IVT, 1996)

Figura 3 - Dessin d'Olivier, Chorésignes Miracle par Hasard IVT, 1996

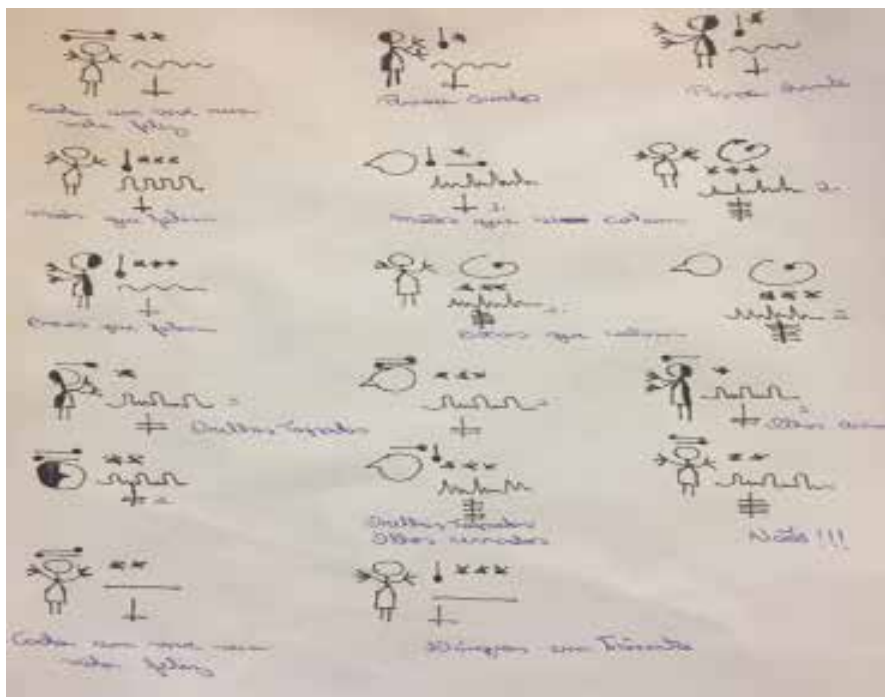


Fonte: Bagouet, 1984 apud Schetrit; Schmitt, 2013, p. 216.

Perfovisual

- **Origem:** Brasil
- **Inspiração:** Teatro e expressão corporal surda
- **Objetivo:** Criar um teatro poético, acessível e autônomo, integrando teatro, dança e visualidade
- **Característica principal:** O corpo funciona como voz e o olhar como canal de percepção; o silêncio se torna potência estética
- **Elementos centrais:**
 - Fusão entre Língua de Sinais, corpo e elementos visuais
 - Criação de narrativas visuais independentes do som
 - Valorização da cultura surda como centro criativo
- **Exemplo:** *Inter-Mundo*

Figura 4 - Inter- Mundo



Fonte: elaborada pela autora Rezende (2019)

- **Registro visual:** Desenvolve regras e símbolos próprios (gestos, expressões faciais, ritmos, velocidades, intensidades, repetições) para facilitar a compreensão, memorização e performance

Notas adicionais sobre a expressão corporal nas três linguagens:

- **O corpo:** Movimentos, posturas e dança, com *Chorésignes* como evolução da exploração corporal
- **As mãos:** Elemento central, representadas em desenhos, pinturas e como instrumento de comunicação primordial
- **O rosto:** Expressões faciais amplificadas para transmitir emoções e nuances da Língua de Sinais
- **Inovação:** A criação de novas formas expressivas, como as *Chorésignes*, demonstra a capacidade de invenção artística a partir da Língua de Sinais

Criação de neologismos na performance: novas linguagens para novas experiências da cena surda

A necessidade de expressar vivências, conceitos e experiências singulares da comunidade surda conduziu à criação de neologismos artísticos e culturais que extrapolam o vocabulário tradicional das artes ocidentais. Entre esses neologismos, destacam-se o *Chorésigne*, compreendido como coreografia em Língua de Sinais, e o *Chansigne*, definido como canção visual em sinais.

Tais termos evidenciam os processos de invenção linguística por meio dos quais a comunidade surda nomeia práticas artísticas visuais e gestuais próprias. Mais do que simples denominações, esses neologismos afirmam autonomia linguística e cultural, contribuindo para a consolidação de uma estética surda específica.

No caso do Perfovisual, a criação de um registro escrito fundamenta-se na utilização de símbolos destinados a representar corpo, ritmo, movimento, velocidade e intensidade das performances sinalizadas por artistas surdos. O objetivo central desta pesquisa consiste em investigar essa escrita visual como ferramenta capaz de apreender a dimensão expressiva dessas performances, possibilitando a preservação da memória, a análise crítica e a transmissão das obras de modo fiel à experiência cênica.

A visualidade é um dos elementos mais marcantes de identificação das comunidades surdas, sendo expressa principalmente através das línguas de sinais. Mas, também, há outros elementos característicos que são incorporados aos signos culturais das pessoas surdas, como convívio em associações esportivas e culturais, a luta pela implantação de escolas bilíngues, a utilização dos serviços de intérpretes de Libras etc. (Rezende, 2019, p. 17)

No contexto das produções literárias em Língua de Sinais, a visualidade desempenha papel central na performance, especialmente no âmbito da Arte Surda. A performance em Língua de Sinais configura-se como uma forma singular de comunicação e expressão artística, por meio da qual artistas surdos compartilham narrativas, experiências e perspectivas enraizadas em sua cultura. Além disso, essa produção atua como instrumento de sensibilização e formação acerca das questões da comunidade surda, reafirmando sua identidade cultural.

O termo Perfovisual resulta da combinação entre “performance” e “visual” e refere-se à criação artística em Língua de Sinais na qual as informações são “desenhadas” por meio de intensidades, ritmos e movimentos próprios do contexto performático (Rezende, 2019, p. 62). O desenho, nesse sentido, constitui uma forma de expressão visual capaz de representar objetos, formas e conceitos em suportes bidimensionais ou tridimensionais, utilizando técnicas diversas. Trata-se de uma ferramenta comunicativa que permite ao artista expressar suas percepções de maneira singular, extrapolando os limites do lápis e do papel tradicionais.

As reflexões teóricas sobre a performance em literatura visual apoiam-se em autores como Zumthor (2000) e Fischer-Lichte (2008), além de estudos específicos sobre performance em Língua de Sinais desenvolvidos por pesquisadores surdos, como Dominique Charlon (1986) e Olivier Schetrit (2013).

Nesse contexto, Quadros e Sutton-Spence (2006) evidenciam a relação intrínseca entre poesia visual e poesia em Língua de Sinais, enfatizando que a fruição plena dessa produção estética pressupõe a experiência da performance visual do corpo do poeta. A obra poética não se limita à materialidade linguística do sinal, mas se constrói na articulação entre gesto, espacialidade, ritmo e expressividade corporal, elementos que configuram a visualidade como eixo estruturante da significação.

A partir dessa perspectiva, a participação e a observação de espetáculos constituem procedimentos relevantes para a análise da performance visual, possibilitando compreender os modos pelos quais a Língua de Sinais se desloca do campo comunicativo para o campo artístico. Esse deslocamento evidencia a transformação da língua em linguagem cênica, na qual o corpo do artista surdo assume função dramática central.

Desse modo, a performance em Língua de Sinais configura-se como componente essencial da dramaturgia visual, sendo determinante para a construção de sentidos, para a fruição estética e para a recepção da obra. O corpo torna-se suporte narrativo e poético, no qual a visualidade opera como princípio organizador da criação artística, reafirmando a potência estética e cultural da Arte Surda no âmbito das artes cênicas contemporâneas.

Linguagem	Origem	Inspiração	Elementos Principais	Finalidade
Chansigne	França (IVT)	Música	Ritmo visual, sinais, emoção	Transformar música em imagem visual
Chorésigne	França (IVT)	Dança	Coreografia com sinais	Unir corpo e língua de sinais em dança visual
Perfovisual	Brasil	Teatro	Corpo, imagem, gesto, visualidade	Criar teatro acessível e poético para surdos

Síntese comparativa

O *Chansigne* e o *Chorésigne* constituíram marcos fundamentais para a consolidação de uma arte visual e inclusiva, ao estabelecerem bases estéticas que articulam corpo, movimento e Língua de Sinais como elementos centrais da criação cênica. O Perfovisual emerge, nesse percurso, como um desdobramento dessas experiências, ampliando suas possibilidades poéticas e instaurando novos modos de composição dramática no contexto brasileiro.

De forma articulada, essas três linguagens reafirmam a potência da criação artística surda ao demonstrar que a experiência estética pode ser construída prioritariamente pela visualidade, independentemente da mediação sonora. O diálogo entre *Chansigne*, *Chorésigne* e Perfovisual evidencia uma transformação significativa nas artes cênicas contemporâneas e nas práticas de acessibilidade cultural, uma vez que tais linguagens não se limitam à tradução de conteúdos sonoros, mas produzem formas autônomas de expressão visual fundamentadas na experiência sensorial surda.

O Perfovisual, em particular, amplia as experiências inauguradas pelo *Chansigne* e pelo *Chorésigne* ao posicionar o teatro como um espaço de convergência entre visualidade, corporeidade e poesia. Nessa perspectiva, a cena torna-se um território de experimentação estética no qual o corpo do artista surdo assume função narrativa e simbólica, estruturando a dramaturgia por meio de gestos, ritmos e intensidades visuais.

Compreender essas práticas implica reconhecer que a arte surda não se configura como mera adaptação da arte ouvinte, mas como uma criação original, dotada de princípios estéticos próprios. Trata-se de um campo artístico no qual o corpo fala, o olhar escuta e o silêncio se converte em ritmo e emoção, instaurando novas formas de percepção e fruição da obra.

Além disso, tais linguagens contribuem para a redefinição dos conceitos de acessibilidade no âmbito das artes cênicas, deslocando-os de uma perspectiva compensatória para uma concepção criativa e produtiva. A acessibilidade deixa de ser entendida apenas como recurso técnico e passa a ser concebida como elemento constitutivo da poética cênica, integrada à própria estrutura da obra.

Nesse sentido, o Perfovisual insere-se como uma proposta estética que tensiona os modelos tradicionais de dramaturgia, ao privilegiar a visualidade como eixo organizador da cena.

Essa abordagem amplia os horizontes da pesquisa em Teatro Surdo e em Literatura Surda, ao oferecer instrumentos teóricos e metodológicos para a análise de produções artísticas baseadas na corporeidade, na espacialidade e na experiência visual.

Assim, o diálogo entre *Chansigne*, *Chorésigne* e Perfovisual consolida-se como um campo fértil de investigação acadêmica, capaz de contribuir para a renovação das artes cênicas e para o fortalecimento da identidade cultural surda, ao afirmar a visualidade como princípio estético e político da criação artística contemporânea.

Considerações finais

A escrita da performance evidencia como o *Chansigne*, o *Chorésigne* e o Perfovisual se articulam na constituição da Cena Surda enquanto linguagem estética própria. Essas três práticas reafirmam o corpo e a visualidade como eixos centrais da comunicação artística surda, deslocando a centralidade do som para a experiência visual. O *Chansigne* converte músicas e poesias em sinais, explorando ritmo, expressões faciais e movimentos corporais para tornar o som visível. O *Chorésigne* integra dança e Língua de Sinais, produzindo gestos coreografados e deslocamentos espaciais que intensificam a expressividade visual. O Perfovisual, por sua vez, organiza a cena a partir da perspectiva do público surdo, priorizando imagens nítidas, direções, intensidades e ritmos que favorecem a compreensão estética da performance.

A Cena Surda não se limita à tradução de conteúdos sonoros para a visualidade, mas configura-se como um sistema estético autônomo, fundamentado na experiência perceptiva da comunidade surda. Sua organização privilegia o espaço, o tempo visual e o corpo como estruturas narrativas essenciais. Nesse contexto, o gesto ultrapassa a função comunicativa e assume estatuto poético, tornando-se elemento estruturante da dramaturgia visual. A performance surda instaura, assim, um regime sensível no qual o olhar substitui a escuta como principal mediador da construção de sentidos.

A escrita performativa desempenha papel fundamental nesse processo ao registrar movimentos, expressões, ritmos e configurações espaciais da cena. Diferentemente das partituras musicais tradicionais, essa escrita se ancora na visualidade e na espacialidade, respeitando as especificidades linguísticas da Língua de Sinais. O Perfovisual, com seus códigos e convenções próprias, potencializa esse registro ao sistematizar a organização da cena, orientando a sequência dos gestos e a composição dos corpos no espaço cênico. Desse modo, a escrita performativa permite que artistas revisitem, analisem e recriem suas performances com precisão e criatividade, consolidando um campo metodológico próprio da arte surda.

Além de sua dimensão estética, a articulação entre *Chansigne*, *Chorésigne* e Perfovisual possui implicações culturais e políticas. Ao produzir arte a partir de parâmetros visuais e corporais, os artistas surdos rompem com a hegemonia sonora que historicamente estruturou as artes cênicas. Essa ruptura não se dá apenas no plano formal, mas também no epistemológico, ao afirmar a visualidade como princípio organizador do conhecimento artístico. A Cena Surda, nesse sentido, constitui-se como espaço de resistência e afirmação identitária, no qual a experiência surda é reconhecida como fonte legítima de criação e reflexão estética.

Quando essas três linguagens atuam de forma integrada, estabelecem uma poética que comunica diretamente com pessoas surdas e, simultaneamente, amplia as possibilidades expressivas da cena contemporânea. O corpo transforma-se em voz e o olhar em escuta, promovendo performances completas, coerentes e culturalmente autônomas. Assim, a Cena Surda se consolida como território de valorização da cultura surda, no qual gesto e visualidade não apenas comunicam, mas celebram uma experiência sensível singular. Trata-se de uma arte que transcende o som e inaugura uma poética fundada na visualidade, no movimento e na corporeidade, reafirmando a centralidade da diferença como potência criativa.

REFERÊNCIAS

FISCHER-LICHTE, Erika. **The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics**. London/New York: Routledge, 2008.

GRANDO, Nei. **Pensamento Visual o primeiro passo para a prototipagem**. Disponível em: <https://neigrando.wordpress.com/tag/prototipagem>.

POTTE-BONNEVILLE, Laurence. **La Scène des sourds**. Vacarme, [s. l.], n. 2, p. 47-49, 1997. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-vacarme-1997-2-page-47.htm>. Acesso em: 17 nov. 2025.

QUADROS, Ronice Müller de; SUTTON-SPENCE, Rachel. Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 110-165

RESENDE, Lucas Sacramento. **Teatralidade no teatro surdo brasileiro: concepções literárias, dramáticas e teatrais no teatro surdo em língua de sinais**. 2023. 217 f., il. Tese (Doutorado em Literatura) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

REZENDE, Renata Cristina Fonseca de. **Perfovisual: A transcrição artística em língua de sinais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

SCHECHNER, Richard. **Performance Studies: An Introduction**. 3rd edition. New York: Routledge, 2013.

SCHETRIT, Olivier; SCHMIT, Pierre. **Théâtre enlangued des signes, théâtre del'altérité? Sourds, entendants et interculturelité autourd el'International Visual Theatre**, 2013. Paris, France. Disponível em: <https://brock.scholarsportal.info/journals/voixplurielles/issue/view/54>.

SUTTON-SPENCE, Rachel. **Imagens da Identidade e Cultura Surdas na Poesia em Línguas de Sinais**. In: QUADROS, Ronice Müller de; VASCONCELLOS (org.). Maria Lúcia Barbosa de. **Questões Teóricas das Pesquisas em Línguas de Sinais**. Florianópolis: UFSC, 2006.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2000.

PRODUÇÃO ACADÊMICA

SURDOLIMPÍADAS (DEAFLYMPICS): HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DOS ESPORTES SURDOS NO BRASIL (1993-2017)



Marco Aurélio Rocha Di Franco (UFRGS)



DI FRANCO, Marco Aurélio Rocha. Surdolimpíadas (Deaflympics): Histórias e memórias dos esportes surdos no Brasil (1993-20217). Tese de Doutorado em Ciências do Movimento Humano - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

RESUMO

Esta tese buscou responder o seguinte problema de pesquisa: como se constituiu a prática dos esportes surdos e a participação brasileira nas Surdolimpíadas no período de 1993 até 2017. Os procedimentos metodológicos adotados incluem a coleta de informações por meio do *site* eletrônico da Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS), o uso de depoimentos de integrantes das delegações brasileiras nas Surdolimpíadas, além da revisão bibliográfica sobre o assunto. O Brasil esteve presente em sete edições das Surdolimpíadas, desde o ano de 1993. Os resultados evidenciaram a luta dos surdoatletas para a viabilização de sua participação no referido evento. Identificaram-se dificuldades relativas ao escasso apoio financeiro, uma vez que não há ações governamentais de financiamento para o esporte surdo de alto rendimento no país. Os surdoatletas demonstraram satisfação e orgulho em representar o Brasil nas Surdolimpíadas, porém destacaram a falta de apoio, de divulgação e reconhecimento. Ainda hoje, tal panorama parece atravessar o esporte surdo no país, dificultando a consolidação deste fenômeno da cultura surda e a participação de surdo atletas brasileiros nas Surdolimpíadas.

PALAVRAS-CHAVE: Esportes Surdos. Surdolimpíadas (Deaflympics). Surdoatletas. Memória Esportiva. História do Esporte. Brasil.

ABSTRACT

This thesis sought to answer the following research problem: how to conform the deaf sports practice and the Brazilian participation in Deaflympics from 1993 to 2017. The adopted methodological procedures include the collection of information through the electronic website of the *Confederação Brasileira de Desportos de Surdos* (CBDS), the use of oral testimony of members of the Brazilian delegations in the Deaflympics, as well as the bibliographic review on the subject. Brazil has been present in seven editions

of the Deaflympics since 1993. The results evidenced the struggle of the deaf-athletes to make feasible their participation in this event. Difficulties were identified regarding the lack of financial support, since there are no governmental actions of financing for the deaf high-performance sport in the country. The deaf-athletes demonstrated satisfaction and pride in representing Brazil in the Deaflympics, but highlighted that the lack of support, dissemination and recognition. Even today, this scenario seems to cross the deaf sport in the country, making it difficult to consolidate this phenomenon of deaf culture and the participation of Brazilian deaf-athletes in the Deaflympics.

KEYWORDS: Deaf Sports. Deaflympics. Deaf-athletes. Sports Memory. History of Sport. Brazil.

https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7824673

VISITANDO O ACERVO DO INES



Solange Maria da Rocha¹

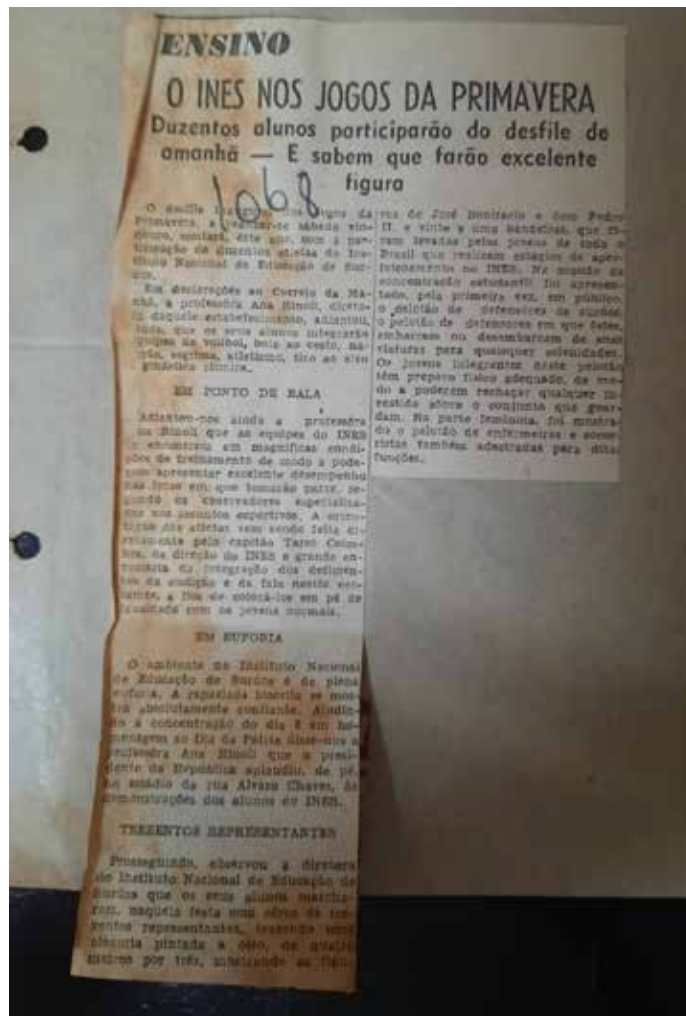


Tema: Educação Física

Os Jogos da Primavera, realizados no ano de 1958, nas dependências do INES e do Fluminense Futebol Clube, contou com a participação de 200 estudantes do Instituto.

Alunas e alunos formaram esquipas nas modalidades de voleibol, basquete, natação, esgrima, atletismo, tiro ao alvo e ginástica rítmica.

Das muitas premiações conquistadas, temos troféus recebidos em exposição no Acervo histórico do INES.



Fonte: Jornal Correio da Manhã

Ano: 1958

Acervo INES

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

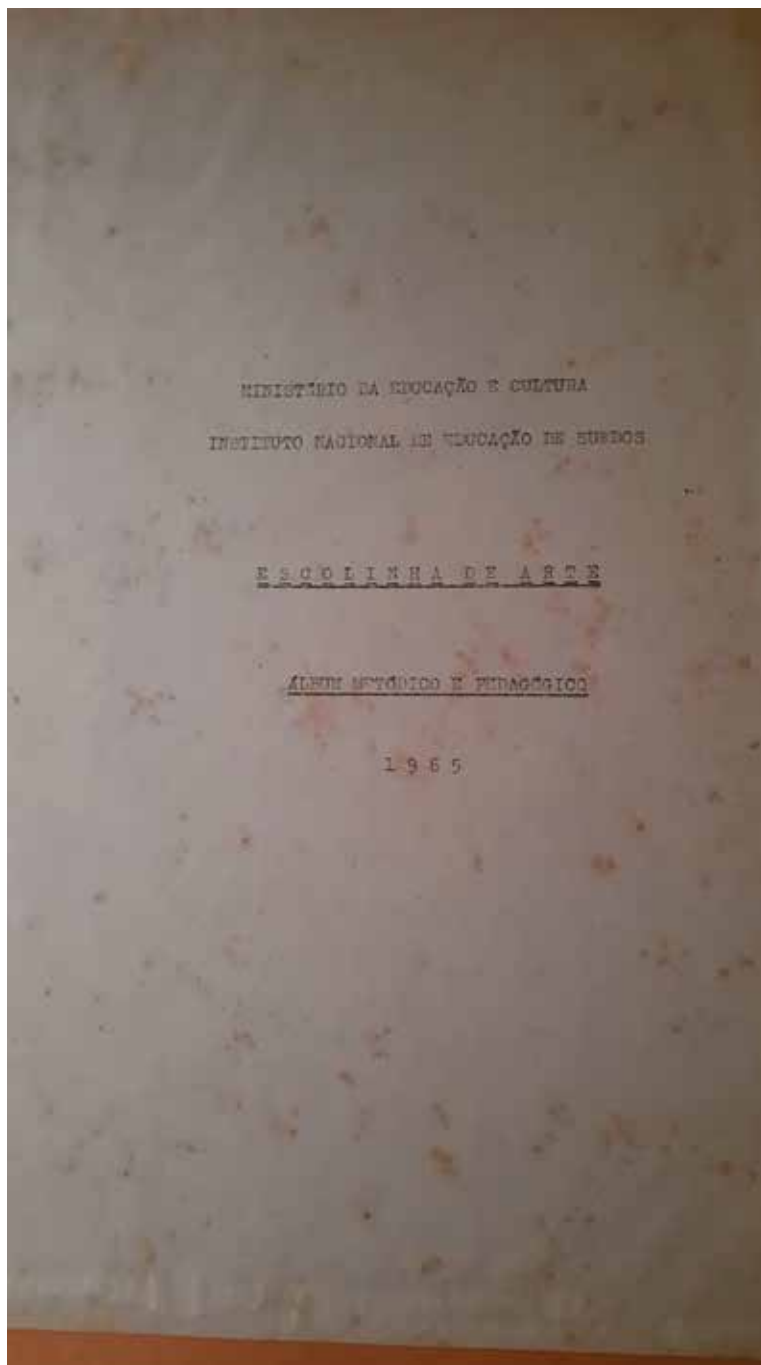
Tema: Artes

A então denominada Escolinha de Artes do INES, teve em sua equipe de professores e professoras referências nacionais e internacionais da produção artística do Brasil.

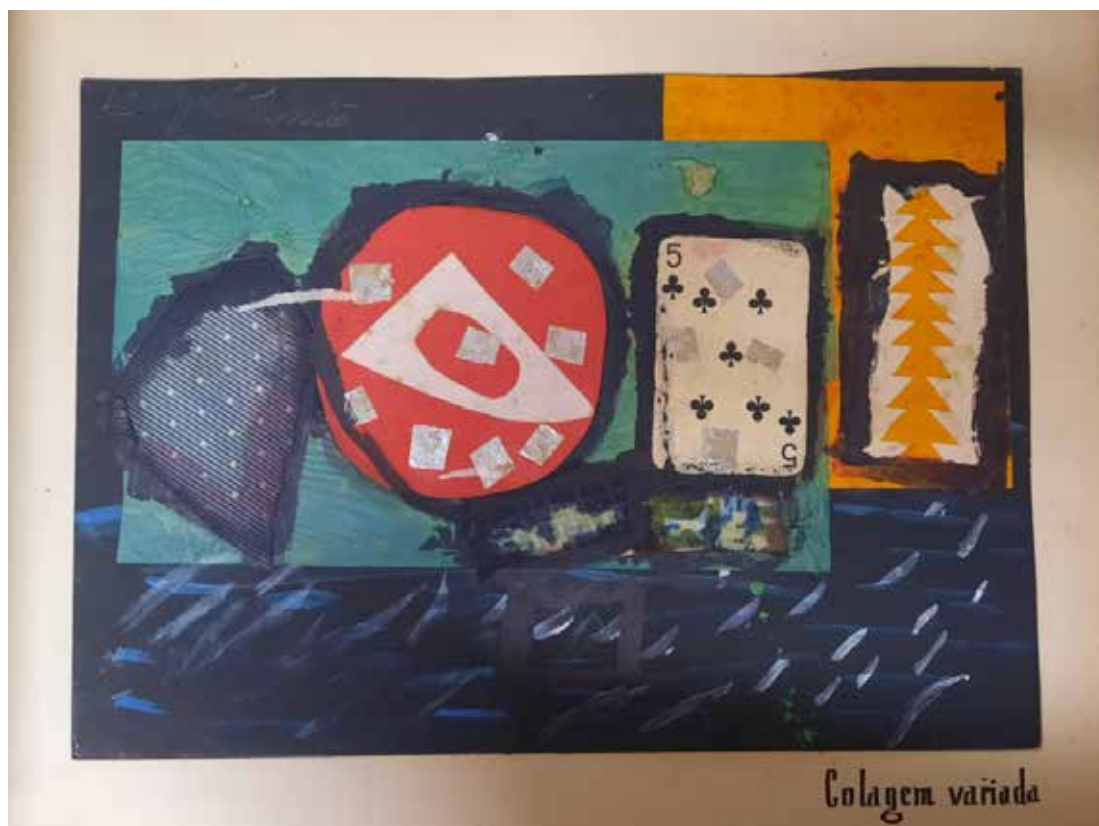
Com uma produção intensa junto ao alunado, na pintura, escultura, obras livres, dentre outras, destacaram-se o professor surdo Antônio Pitanga, Nancy Godoy, Bustamante de Sá, Bandeira de Melo, aluno João Rigo e Lygia Clark.

Esse álbum produzido pela equipe de artes do INES, apresenta uma série de trabalhos de alunos e alunas desenvolvidos com diferentes técnicas.

Destaca-se aqui a técnica de colagem variada.



Fonte: Álbum produzido pela equipe da Escolinha de Artes
Década de 1960
Acervo INES



EQUIPE DE PROFESSORES

NANCY TEXEIRA DE GODOY
RUBEM FORTES BUSTAMANTE SÁ
MANOEL JOSÉ DE MATTOS
ELZA DIAS DA SILVA
MÁRIO PEREIRA DE TOLEDO
ISA SOUZA NUNES
ÂNGELO DE OLIVEIRA PEREIRA
HILDA MARIA ALCANTARA DE ARAUJO
JOÃO RIGO
ELZA GOMES DA SILVA
ELZA VAJNBERG
LIDIO BANDEIRA DE MELLO
MANOEL FONSECA LOBO SOTTO MAIOR

ARTE E
CULTURA SURDA

**Renata Cristina Fonsêca de Rezende**

Esta edição da Revista *Espaço* (2026) será dedicada a Renata Cristina Fonsêca de Rezende, professora de Libras do Instituto Federal de Brasília IFB/ Campus Brasília, artista plástica, nascida em 1º de abril de 1982, em João Pessoa (PB), e residente atualmente em Brasília (DF).

1. Fale um pouco da sua família.

Sou surda. Nasci ouvinte, mas, aos 4 anos de idade, tive meningite, o que resultou na surdez. Nasci em João Pessoa (PB) e me mudei para Brasília (DF), pois meu avô trabalhava no Exército e, por isso, a família mudava com frequência de estado. Morei com meus avós e minha mãe. Estudei no Centro de Educação Auditiva e Linguagem Ludovico Pavoni (CEAL), em Brasília, onde inicialmente aprendi pela oralização. Posteriormente, tive contato com a Libras, o que me permitiu conhecer a comunidade surda e ampliar minha compreensão de mundo.

2. Qual é a sua formação acadêmica?

Possuo graduação em Sistemas de Informação pelo Centro Universitário Unieuro e em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006–2010). Especialização em Libras pelo Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia (IESA) (2008). Mestra em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília (2019). Doutoranda em Literatura pela UnB.

3. Como surgiu a sua paixão pelas artes?

Desde a infância, desenvolvi minha paixão pelas artes. Meu avô era cantor de ópera, e eu cantava com ele quando ainda era ouvinte. Após ter meningite, aos 4 anos, tornei-me surda e não consegui mais cantar como antes. Esse momento marcou uma mudança importante na minha relação com a arte. Durante muito tempo, convivi com a comunidade ouvinte, mas, posteriormente, ao entrar no universo da comunidade surda, passei a descobrir novas formas de expressão. Comecei a admirar as artes surdas, especialmente aquelas baseadas na visualidade, no corpo e na expressão em Libras. No teatro, encontrei um espaço potente de criação, onde a Libras se articula com o movimento, a expressão facial e o espaço cênico. A partir dessa experiência, compreendi que a arte não se limita ao som, mas pode ser vivida e produzida de forma visual e sensível. Isso fortaleceu minha identidade surda e ampliou minha forma de ver e produzir arte, transformando minha trajetória pessoal e profissional.

4. Quais são as suas experiências como artista? Em quais áreas você atua ou atuava? Artes visuais? Filme? Teatro? Documentário? Qual delas você gosta mais? Você atua em parceria com outros artistas surdos?

Nasci e cresci envolvida com a arte, o que influenciou diretamente minha trajetória como artista. Iniciei minha formação com referências importantes da comunidade surda: com Nelson Pimenta, aprendi sobre ritmo e expressividade, e com Silas Queiroz, desenvolvi o trabalho com o corpo, fundamental para minha atuação artística. Atuo em diferentes áreas, como teatro, cinema e artes visuais, sempre com foco na linguagem visual e na Libras. Ao longo da minha trajetória, participei como atriz em quatro produções entre filmes e espetáculos teatrais, consolidando minha experiência no campo das artes cênicas e audiovisuais. Sou idealizadora e diretora geral do Festival Despertacular, um festival bilíngue (Libras e Português) que tem como objetivo valorizar, promover e premiar artistas surdos de todo o Brasil. Essa experiência ampliou minha atuação também na produção cultural e na curadoria artística. No teatro, fui diretora, roteirista e atriz do espetáculo *Inter-Mundo*, apresentado na CONALI e posteriormente convidado para o Festival MOVI, em Caxias do Sul (RS). No cinema, atuei como diretora do filme *O Corpo da Liberdade*, além de desenvolver projetos que articulam arte, corpo e visualidade. Também tenho experiência na produção de festivais com diversidade de linguagens artísticas. Fui idealizadora, pesquisadora e roteirista do projeto *Perfovisual*, voltado à experimentação estética na arte surda. Além disso, atuei como coordenadora de Cultura Surda do Distrito Federal pela FENEIS, fortalecendo políticas culturais para a comunidade surda. Outro destaque da minha trajetória foi a criação do Projeto *Legendas*, voltado à acessibilidade em festivais de cinema em Brasília, ampliando o acesso de pessoas surdas às produções audiovisuais. Entre todas essas áreas, o teatro ocupa um lugar especial, pois é onde consigo integrar corpo, Libras, visualidade e identidade surda de forma mais intensa. Também valorizo muito o trabalho colaborativo e, sempre que possível, atuo em parceria com outros artistas surdos, fortalecendo uma produção coletiva, identitária e culturalmente significativa.

6. Como está a sua vida como artista no momento?

Minha vida como artista é marcada por desafios constantes, mas também por conquistas importantes. Em Brasília, consegui obter minha DRT de atriz, que é o registro profissional obrigatório emitido pela Delegacia Regional do Trabalho (DRT)/Ministério do Trabalho. Essa conquista representa um reconhecimento fundamental, pois legitima minha atuação profissional no teatro, no cinema e em outras áreas artísticas. Tenho buscado fortalecer o protagonismo surdo nas artes, ocupando espaços que historicamente foram dominados por ouvintes. Acredito na equidade entre artistas surdos e ouvintes e reafirmo, por meio do meu

trabalho, que sou capaz de atuar, dirigir e criar com qualidade, sensibilidade e potência. Atualmente, sigo desenvolvendo projetos artísticos e ampliando minha atuação, sempre com o compromisso de valorizar a Libras, a visualidade e a cultura surda. Minha trajetória continua sendo de resistência, afirmação e construção de novos caminhos para as próximas gerações de artistas surdos.

7. Qual é a definição de Artes Surdas de acordo com sua perspectiva?

Na minha perspectiva, as Artes Surdas são fundamentais para a existência e o reconhecimento da comunidade surda. Sem as artes surdas, a cultura e a identidade surda ficam invisibilizadas. Por isso, elas têm um papel essencial na valorização da Libras, da visualidade e das experiências próprias das pessoas surdas. As Artes Surdas são marcadas pela força do visual, do corpo e da língua de sinais, que expressam modos específicos de ver e compreender o mundo. Elas não são apenas uma adaptação das artes ouvintes, mas possuem caminhos próprios, estéticos e culturais, que refletem a identidade surda. Essas artes podem se manifestar de diferentes formas, como na pintura, no teatro, no cinema, nos filmes e em outras produções visuais. Em todas essas linguagens, a Libras ocupa um lugar central, contribuindo para a construção de sentidos, narrativas e expressões que fortalecem a cultura surda e dão visibilidade às suas histórias.

8. Antes dos seus estudos de mestrado e doutorado, como era a sua visão sobre Artes Surdas e hoje, academicamente, o que você vê nesta área que possa contribuir para a comunidade surda?

Antes de iniciar meus estudos de mestrado e doutorado, minha compreensão sobre as Artes Surdas estava mais ligada à vivência prática, à expressão artística e ao fortalecimento da identidade surda. Eu já reconhecia sua importância cultural, mas ainda não tinha aprofundado uma análise teórica e acadêmica sobre esse campo. Com a formação acadêmica, especialmente no mestrado em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília (UnB), ampliei minha visão. Minha pesquisa, intitulada *Perfovisual: a transcrição artística em língua de sinais*, propõe pensar a perfovisual como uma forma de registro artístico em Língua de Sinais, capaz de representar performances de artistas surdos. Essa proposta busca favorecer uma compreensão mais rápida e eficaz de produções visuais, considerando elementos como estética, ritmo e movimento. Atualmente, no doutorado em Literatura pela UnB, venho investigando perspectivas políticas do teatro surdo, entendendo-o como um espaço de resistência, expressão cultural e afirmação identitária. Esse percurso acadêmico tem me permitido compreender as Artes Surdas como um campo potente de pesquisa, que articula linguagem, cultura, política e estética. Acredito que essas reflexões podem contribuir significativamente para a comunidade surda, ao fortalecer a valorização da Libras, ampliar a visibilidade das produções artísticas surdas e consolidar esse campo como área legítima de conhecimento e criação. Além disso, esse trabalho também dialoga com o ensino de Libras e com as práticas cênicas, o que me motiva e inspira tanto na minha atuação profissional quanto acadêmica.

9. Você gostaria de deixar alguma mensagem ou inspiração para a comunidade surda?

Minha mensagem para a comunidade surda é que o nosso corpo fala. É por meio dele que expressamos quem somos, com nossos olhos, nossa visualidade e nossa língua. A Libras vive no corpo, no ritmo, na prosódia e na forma como nos colocamos no mundo. Convido cada pessoa surda a valorizar sua expressão, seu jeito de sinalizar e sua identidade. Quando usamos a Libras com consciência, estamos também refletindo nosso pensamento, nossa história e nossa cultura. Que possamos fortalecer cada vez mais nossa língua, nossa arte e nossa co-

munidade, ocupando espaços e mostrando nossa potência.

10. De que maneira seus projetos, tanto documentais quanto teatrais, contribuíram para a visibilidade e valorização da comunidade surda, especialmente nas áreas relacionadas ao teatro e aos projetos culturais?

Meus projetos têm como objetivo principal ampliar a visibilidade da comunidade surda e fortalecer sua valorização, especialmente no campo do teatro e das produções culturais. A partir da criação e participação em projetos teatrais e documentais, busco evidenciar a potência da Libras, da visualidade e da expressão corporal como formas legítimas de arte. Um dos principais exemplos é a criação do Festival Despertacular, que já conta com diferentes edições e se consolidou como um espaço importante de valorização da cultura e da identidade surda. O festival promove encontros, apresentações e reconhecimento de artistas surdos, incentivando a produção artística e o protagonismo dentro da própria comunidade. Além disso, desenvolvi diversos projetos culturais que dialogam com o teatro, o audiovisual e a pesquisa, contribuindo para ampliar os espaços de atuação de artistas surdos. Essas iniciativas ajudam a romper barreiras, dar visibilidade às produções em Libras e fortalecer uma cena artística mais inclusiva, diversa e representativa.

11. Selecione seu trabalho, sua produção e os projetos mais relevantes da sua carreira, bem como de outras áreas das artes, para colocar na Galeria de Artes da edição da Revista Espaço.



VOZ GRITO



Sopro de Liberdade - cia Teatral em Sinalizar



Sonora - Expressomos



Show Humor



Show Humor



Festival Despertacular



Festival Despertacular



Quem é você?





Filme - O Corpo da Liberdade



©Foto Ramon Aquim

Des (encantos)



Depois de Silêncio - os buriti



Depois de Silêncio - os buriti



cidade de deus
CASOS E CONFLITOS



Cidade de Deus - CIACS



ANTHO | GRAPHE

Cidade de Deus - CIACS



<https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.197-207>
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons





MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

