

ESPAÇO ABERTO

Usabilidade e acessibilidade nos espaços virtuais das bibliotecas universitárias federais brasileiras para usuários surdos

DEBATE

Português como Segunda Língua para Surdos (PL2S): o emprego do pronome relativo “que” em textos acadêmicos





EDITORIAL • Editorial 03

ESPAÇO ABERTO • Open Space

Usabilidade e acessibilidade nos espaços virtuais das bibliotecas universitárias federais brasileiras para usuários surdos 05

Usability and accessibility in virtual spaces of Brazilian federal university libraries for deaf users
Claudiana Almeida de Souza Gomes e Marcia Heloisa Tavares de F. Lima

Pais ouvintes e filho surdo: dificuldades de comunicação e necessidade de orientação familiar 13

Hearing parents and deaf son: communication issues and the family orientation need
Esmeralda Peçanha Stelling, Luiz Felipe Peçanha Stelling, Elenilde Maria dos Santos Torres e Helena Carla Castro

DEBATE • Debate

Ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos: trabalhando com provérbios 24

Teaching Portuguese language for deaf students: working with proverbs

Vanessa Gomes Teixeira e Priscila Costa Lemos Barbosa

Português como Segunda Língua para Surdos (PL2S): o emprego do pronome relativo “que” em textos acadêmicos 31

Portuguese as Second Language for the Deaf (PSLD): the use of the relative pronoun “que” (that/where) in academic writing

Danielle Coelho Lins

O papel da afetividade nas aulas de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos 38

The role of affectivity in Portuguese classes as L2 for deaf learners

Aline Fernanda Alves Dias

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO • News on Education

Reflexões acerca do curso de Letras Libras e suas contribuições para a construção de novas perspectivas na educação à distância 44

Reflections on the course Letras Libras and its contributions to the construction of new perspectives in distance education

Betty Lopes e Carolina Ferreira Pego

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA • Reflections on the Practice

Libras, leitura e escrita: aprendendo a dirigir a própria vida 54

Libras (Brazilian Sign Language), reading and writing: learning to lead one's own life

Dulce Maria Lopes de Aguiar e Estefânia Cristina da Costa

PRODUÇÃO ACADÊMICA • Theses and Dissertation Abstracts

Interfaces naturais e o reconhecimento das línguas de sinais 64

Natural interfaces and the sign languages recognition

Renato Kimura da Silva

Ementas de Libras nos espaços acadêmicos: que profissionais, para qual inclusão? 65

Libras amendments in academic spaces: which professionals, for which inclusion?

Elissandra Lourenço Perse

Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações <i>Relationship deaf teacher / deaf students in the classroom: an analysis of bilingual practices and their problematizations</i> Mônica Astuto Lopes	66
Sala ambiente de artes para alunos surdos: uma proposta de inclusão e sustentabilidade <i>Arts environment room for deaf students: a proposal for inclusion and sustainability</i> Eliane do Nascimento Gouvêa	67
RESENHA DE LIVROS • Reviews	
Breve História dos Surdos no Mundo e em Portugal <i>Brief History of the Deaf in the World and in Portugal</i> Paulo Vaz Carvalho	68
MATERIAL TÉCNICO-PEDAGÓGICO • Technical-Pedagogical Material	
Acessibilidade, qualidade e inovação: TV INES integra públicos surdo e ouvinte <i>Accessibility, quality and innovation: TV INES integrates deaf and listener audiences</i>	71
VISITANDO O ACERVO DO INES • Visiting INES Collection	
Anais da 1ª Conferência Nacional de Professores de Surdos - Campanha para Educação do Surdo Brasileiro. Solange Rocha	72
AGENDA • Agenda	
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO •	
Guidelines for Submission of Articles for Publication	

ESPAÇO

ISSN 0103-7668

MISSÃO

A REVISTA ESPAÇO iniciou sua trajetória acadêmica em 1990 como um informativo técnico-científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ao longo desses anos, acompanhando as exigências editoriais da atualidade, a revista cresceu e se consolidou como uma referência nacional, mantendo a sua missão de incentivar a discussão dos temas prementes da Educação Especial, em um diálogo permanente tanto com a educação geral como com a psicologia, a fonoaudiologia e demais áreas afins, e publicar os estudos daí resultantes.

As seções da REVISTA ESPAÇO recebem artigos organizados sob a forma de dossiês temáticos, bem como artigos de demanda espontânea, favorecendo, assim, a ampla circulação de pesquisas e ações que compõem o cenário educacional. Os textos aqui publicados podem ser reproduzidos, desde que citados o autor e a fonte. Os trabalhos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Governo do Brasil – Presidente da República

Dilma Vana Rousseff

Ministério da Educação

Henrique Paim

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Solange Maria da Rocha

Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico

Maria Inês Batista Barbosa Ramos

Coordenação de Projetos Educacionais e Tecnológicos

Mônica Azevedo de Carvalho Campello

Divisão de Estudos e Pesquisas

Nádia Maria Postigo

Edição

Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro – Brasil

CONSELHO EXECUTIVO E EDITORIAL

Maria Inês Batista Barbosa Ramos – Mônica Azevedo de Carvalho Campello

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Guedes Pereira Xavier – Camila Lopes Nascimento – Laurinda Medon do Valle - Maria de Fátima dos Santos Cardoso – Mônica Azevedo de Carvalho Campello – Priscilla Fonseca Cavalcante - Sarah Miglioli da Cunha Alves – Simone Ferreira Conforto .

CONSELHO DE PARECERISTAS AD HOC

Drª Azoilda Loretto da Trindade (SME/RJ) – Drª. Celeste Azulay Kelman (UFRJ) – Dr. Eduardo Jorge Custódio da Silva (UNIGRANRIO) – Drª Estela Scheimvar (UERJ) – Dra. Iduina Edite Mont'Alverne Braun Chaves (UFF) – Drª Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka (PUC/SP) – Drª Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento (UFRJ) – Ms. Maria Marta Ferreira da Costa Ciccone (MEC/INES) – Drª Marlucy Alves Paraíso (UFMG) – Drª. Mônica Pereira dos Santos (UFRJ) – Drª Nídia Regina Limeira de Sá (UFAM) – Dr. Ottmar Teske (ULBRA) – Drª Ronice Müller de Quadros (UFSC) – Drª Rosa Helena Mendonça (TV-BRASIL) – Drª Tanya Amara Felipe de Souza (DESU/INES) – Drª Vanda Magalhães Leitão (UFC).

Diagramação: Beconn | Produção de Conteúdo – **Impressão:** Nova Aliança – **Tiragem:** 5.000 exemplares – **Revisão Técnica:** Maria de Fátima dos Santos Cardoso – **Organizadoras deste número:** Maria Inês Batista Barbosa Ramos e Mônica Azevedo de Carvalho Campello – **Revisão Editorial:** : Claudia M. Duarte e Cristina Loureiro de Sá – **Capa:** Lukas dos Santos Queiroz do Nascimento/SEF1/INES/Turma 212 – **Tela:** Lápiz de cera sobre papel / 29,7cm x 21cm – “Pipas”.

REVISTA ESPAÇO: INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS – Rua das Laranjeiras, 232 3º andar – CEP 22240-003 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Telefax: (21) 2285-7284 / 2205-0224 | e-mail: conselhoeditorial@ines.gov.br

Espaço / Instituto Nacional de Educação de Surdos. – N. 1
(jul./dez. 1990) – . – Rio de Janeiro : INES, 1990 –
n. : il. ; 28 cm.

Semestral
ISSN 0103-7668

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

CDD – 371.912

Encerrando o ano de 2014, apresentamos aos nossos leitores esta edição da *Revista ESPAÇO*, que tem como tema o *Desafio atual da Língua Portuguesa na Educação de Surdos*.

Nessa perspectiva, os artigos aqui apresentados destacam a importância da leitura e da escrita para o processo de inclusão escolar e educacional dos estudantes surdos, apontam *caminhos para a melhora da prática docente e do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa desses alunos* e reafirmam a necessidade de *observarmos a diversidade linguística e cultural da comunidade surda, assim como os direitos linguísticos dos surdos brasileiros*.

Na seção *ESPAÇO ABERTO*, que abre a revista, apresentamos dois artigos. O primeiro, “Usabilidade e acessibilidade nos espaços virtuais das bibliotecas universitárias federais brasileiras para usuários surdos” de Claudiana Almeida de Souza Gomes e Marcia Heloisa Tavares de F. Lima, que no âmbito do direito de acesso para surdos em bibliotecas universitárias federais por meio de seus espaços virtuais, e considerando-se o direito de acesso como uma das manifestações do direito à informação, fazem uma reflexão acerca de questões relacionadas à aquisição da leitura e da escrita pelo aluno surdo “para enfatizar a dificuldade encontrada por esse usuário nos ambientes tanto físicos quanto virtuais”. O segundo, “Pais ouvintes e filho surdo: dificuldades de comunicação e necessidade de orientação familiar”, de Esmeralda Peçanha Stelling, Luiz Felipe Peçanha Stelling, Elenilde Maria dos Santos Torres e Helena Carla Castro, aborda as questões dos pais ouvintes e seus filhos surdos, ressaltando a importância da orientação familiar na promoção de um melhor relacionamento e desenvolvimento desses sujeitos.

No *DEBATE*, “Ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos: trabalhando com provérbios” de Vanessa Gomes Teixeira e Priscila Costa Lemos Barbosa, traz o relato das experiências vivenciadas em quatro oficinas de provérbios oferecidas para os alunos surdos e ouvintes da graduação bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em que foram trabalhadas questões de interpretação, coesão, coerência, sentidos denotativos e conotativos. As autoras ressaltam que “a partir da troca de experiências e das dinâmicas realizadas, as oficinas nos apresentaram caminhos para a melhora da prática docente e do processo de ensino-aprendizagem”. “Português como Segunda Língua para Surdos (PL2S): o emprego do pronome relativo “que” em textos acadêmicos”, de Danielle Coelho Lins, parte do relato dos profissionais atuantes no Departamento de Ensino Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) sobre a produção acadêmica de seus alunos surdos e ouvintes, para concluir que o uso do pronome relativo “que” é apontado pelos professores como um dos maiores problemas encontrados nas monografias entregues pelos alunos. Em “O papel da afetividade nas aulas de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos”, Aline Fernanda Alves Dias discorre sobre as questões conflituosas que emergem no ensino da Língua Portuguesa (LP) para surdos em uma escola bilíngue e sinaliza que se trata de uma ação coletiva, em que todos aqueles envolvidos nesse processo devem colaborar para o seu sucesso, dos familiares aos professores. Para a autora, “não conscientizar o surdo sobre a importância do domínio da leitura e escrita é correr o risco de que não haja a verdadeira inclusão”.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO traz o estudo “Reflexões acerca do curso de Letras-Libras e suas contribuições para a construção de novas perspectivas na educação a distância” de Betty Lopes e Carolina Ferreira Pego, com o objetivo de discutir questões teóricas concernentes à Educação a Distância e à Língua Brasileira de Sinais a partir de uma análise bibliográfica e relatos de experiências dos próprios autores, tutores e alunos do curso de Letras-Libras da UFSC. As autoras concluem que a “EaD aliada à tecnologia, paulatinamente mais presente na sociedade acadêmica, vem promovendo uma mudança do paradigma no cenário educacional brasileiro”.

Finalizando o conjunto de artigos, a seção *REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA* apresenta “Libras, leitura e escrita: aprendendo a dirigir a própria vida”, em que Dulce Maria Lopes de Aguiar e Estefânia Cristina da Costa reafirmam a importância da língua de sinais para facilitar o

processo de aprendizagem do português escrito pelo surdo, para a constituição de um ser de linguagem, para o estabelecimento das bases da estruturação da identidade social, para o fortalecimento da autoestima do surdo e para a apropriação de diferentes situações e contextos, na constituição de seu conhecimento enciclopédico.

Em *PRODUÇÃO ACADÊMICA* apresentamos quatro teses: “Interfaces naturais e o reconhecimento das línguas de sinais”, de Renato Kimura da Silva, defendida no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; “Ementas de Libras nos espaços acadêmicos: que profissionais, para qual inclusão?”, de Elissandra Lourenço Perse, defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); “Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações”, de Mônica Astuto Lopes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba/SP; e “Sala ambiente de artes para alunos surdos: uma proposta de inclusão e sustentabilidade”, de Eliane do Nascimento Gouvêa, defendida no Centro Universitário Anhanguera de Niterói/RJ/(UNIAN).

Na *RESENHA DE LIVROS* analisamos a obra *Breve História dos Surdos no Mundo e em Portugal*, de Paulo Vaz de Carvalho, um livro recheado de fatos históricos, eventos e personagens de grande importância no mundo dos surdos, recomendado a toda comunidade acadêmica, que deseja conhecer e divulgar a história dos surdos e sua construção.

Em *MATERIAL TÉCNICO PEDAGÓGICO*, destacamos a importância da criação da TV INES e o desafio diário de se produzir um canal de televisão bilíngue e de se construir narrativas audiovisuais que conjuguem Libras e Língua Portuguesa, integrando públicos e promovendo assim a inclusão social dos estudantes surdos.

A seção *VISITANDO O ACERVO DO INES* recorda os Anais da 1ª Conferência Nacional de Professores de Surdos, de 1959, e a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, desenvolvida pelo INES. Esses eventos relatados no documento aqui apresentado, configuram-se como um registro importante da educação pública no Brasil, na década de 1950.

Boa leitura!

Usabilidade e acessibilidade nos espaços virtuais das bibliotecas universitárias federais brasileiras para usuários surdos

Usability and accessibility in virtual spaces of Brazilian federal university libraries for deaf users

Claudiana Almeida de Souza Gomes

Mestre em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense. Bibliotecária-chefe da Biblioteca da Faculdade de Medicina (SDC/UFF). Membro do grupo de pesquisa “Do Direito à Informação à Informação sobre os direitos” do CNPq. Graduanda em Pedagogia pela UFF.

E-mail: gomes.claudiana820@gmail.com

Marcia Heloisa Tavares de F. Lima

Doutora em Ciência da Informação pela UFRJ/IBICT. Professora Associada do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisadora do Departamento de Ciência da Informação da (UFF). Coordenadora do grupo de pesquisa “Do Direito à Informação à Informação sobre os direitos”. Pesquisadora junto ao Grupo “Memória, Discurso e Informação” e “Estudos em Epistemologia, Ética e Política de Informação” (UFF/CNPq).

E-mail: marciahelolima@gmail.com

Recebido em 15 de setembro e selecionado em 02 de outubro de 2014

RESUMO

Trata da temática de inclusão do surdo em ambientes virtuais e dos padrões de acessibilidade e usabilidade como essenciais para o exercício do direito à informação deste cidadão. Para tanto, aborda questões relacionadas à aquisição da linguagem da leitura, do domínio da escrita, da alfabetização e do letramento para enfatizar a dificuldade encontrada por esse usuário nos ambientes tanto físicos quanto virtuais. Aborda o conceito de direito à informação correlacionando com o direito ao acesso a documentos de cunho público, bem como a todo tipo de informação contida em espaços físicos ou não, e que não tenham caráter sigiloso. Aponta para os ambientes virtuais das bibliotecas federais brasileiras, a fim de verificar pelas recomendações de acessibilidade e heurísticas de usabilidade, se estes ambientes informacionais proporcionam uma interação com a interface de seus sites que permitam navegabilidade deste tipo de usuário. Enfoca a questão da legislação como princípio

norteador para que o surdo exerça seus direitos de acesso e uso à informação em todos os setores de cunho público. O recorte foi realizado nos sistemas de bibliotecas universitárias federais que agrupem em seu site todas as unidades de informação das universidades federais pesquisadas, a fim de mapear se esse espaço atende às recomendações e aos padrões que permitam o acesso e a navegação para inclusão do usuário surdo nos espaços acadêmicos virtuais.

Palavras-chave: Bibliotecas Universitárias. Acessibilidade. Usabilidade. Direito à informação. Direitos dos Surdos.

ABSTRACT

It's about the inclusion of the deaf in virtual environments and standards of accessibility and usability as essential to the exercise of the right to

information of this citizen. For that, addresses issues related to reading language acquisition, the domain of writing, literacy and literacies to emphasize the difficulty encountered by this user in both physical and virtual environments. Discusses the concept of right to information, co-relating with the right to access public documents imprint, as well as all kinds of information in physical spaces or not, and are not confidential. Points to the virtual environments of the Brazilian federal libraries to check the accessibility guidelines and usability heuristics, if these information environments provide interaction with their websites interfaces that allows navigation for this type of user. Focuses on the question of law as the guiding principle for the deaf to exercise their rights of access and use of information in all areas of a public kind. The research focuses in systems that include all websites of federal university libraries, that save all information units of the Federal Universities surveyed, in order to map up if this space meets the recommendations and standards enabling access and navigation to include deaf user academics in virtual spaces.

Keywords: Libraries. Accessibility. Usability. Right to information. Rights of the Deaf.

INTRODUÇÃO

O tema em que se insere o presente trabalho diz respeito ao direito de acesso para surdos em bibliotecas universitárias federais por meio de seus espaços virtuais, considerando-se o direito de acesso como uma das manifestações do direito à informação (LIMA *et al.*, 2012, p. 6).

A percepção da ausência de profissionais devidamente preparados para o atendimento a usuários surdos, assim denominados na literatura, por se tratarem de indivíduos sem resíduo auditivo ou com surdez severa ou profunda (FALCÃO, 2010) em órgãos públicos chamou a atenção para as fontes que tratam o assunto para que essa investigação tomasse corpo. As bibliotecas universitárias devem estar preparadas para atender às reais necessidades de informação desses cidadãos, não somente pela imposição da lei e dos decretos que visam ao acesso aos ambientes físicos e virtuais e às informações. Os órgãos públicos, por força da lei, devem viabilizar o acesso à informação por meio de sites na internet obedecendo aos requisitos descritos na Lei de Acesso para que o cidadão possa acessar o que lhe interessa de qualquer lugar, de maneira clara e com eficiência (BRASIL, 2011).

De acordo com o artigo 5º, §XIV da CF/88 “é assegurado a todos o acesso à informação...” (BRASIL,

1988). O surdo também está inserido neste universo, apesar de suas limitações sensoriais e aprendizado diferenciado. Essa discussão visa demonstrar que tais limitações podem ser amenizadas com o uso da tecnologia. Conforme a literatura que trata do tema de aprendizagem do surdo, Rosa e Cruz (2001, p. 43) ratificam a opinião segundo a qual a internet é um instrumento de inserção do surdo na sociedade, pois propicia uma interação que não é encontrada, algumas vezes, na relação física surdo-ouvinte por conta das barreiras comunicacionais da língua de ambos. Além dos problemas de ordem social e econômica que impedem esses excluídos de obter acesso às tecnologias de informação (custo do equipamento, gastos com provedores, tarifas de eletricidade etc.), outro problema também pode mantê-los à margem do processo inclusivo de construção do conhecimento, conforme atesta Garnham¹ (2000) citado por Mattos e Santos (2009, p. 122), que é: “(...) a capacidade de compreensão dos conteúdos gerados pela internet e pelos equipamentos de TIC (...)”. Incluir não significa apenas mensurar que tais usuários são capazes de compreender plenamente os conteúdos oferecidos somente porque estão diante de um computador com acesso à internet (MATTOS; SANTOS, 2009). A leitura do mundo no universo do surdo passa por aparatos mediadores para que este não só compreenda, mas também produza conhecimento. Essa mediação pode utilizar não só símbolos que traduzam os conceitos do mundo escrito, como criar linguagens artificiais que facilitem a comunicação entre os grupos.

De acordo com Dorziat (1995, p. 34), existem várias metodologias de comunicação para os indivíduos surdos, entre elas, a mais conhecida é linguagem gestual-visual: “Os sinais como uma língua propriamente dita, são associados, pela maioria das pessoas da comunidade surda. Essa língua é fluente entre os surdos (...)”.

Dias (2006, p. 111) menciona que: “Por definição, acessibilidade é uma categoria de usabilidade”. Portanto, a avaliação dos sites das bibliotecas universitárias federais brasileiras englobará tanto a usabilidade quanto a acessibilidade, pois, conforme autora citada, ambos estão interligados tecnicamente. “Um software ou site que não é acessível a uma determinada pessoa tão pouco pode ser considerado eficaz, eficiente ou mesmo agradável a essa pessoa.”

A mudança de paradigma tecnológico traz consigo também novas práticas de leitura e escrita. A passagem das formas orais de transmissão pedagógica para a

¹ GARNHAM, N. La Sociedad de la Información como ideología: Una crítica. Primer foro de las comunicaciones: Desafios de la Sociedad de la Información em América Latina y Europa. UNICOM/Lom Ediciones, Santiago de Chile, p. 57-68, 2000.

escrita foi lenta, em contrapartida, da escrita em papel para uma escrita na tela, a passagem tem sido mais rápida na contemporaneidade, ambas geram novas formas de leitura, de abordagem do escrito (FRADE, 2006).

Alguns autores como Roger Chartier se debruçam sobre o aspecto social das práticas de leitura e escrita, ora destacando o sentido revolucionário destas, ora enfatizando a permanência de novos artefatos que influenciam em nossas práticas de leitura e escrita. Em contrapartida, Pierre Levy² (2004 apud Frade, 2006) aponta para as consequências cognitivas que essas novas tecnologias trazem consigo, com a estrutura do hipertexto gerando novos gêneros textuais e a introdução de uma cultura digital.

O uso da tecnologia nos faz repensar novos lugares e modos de aprendizagem, de alfabetização. Mas até que ponto todos os problemas referentes à alfabetização tradicional seriam solucionados com a ajuda da tecnologia? Decodificar o texto na tela será suficiente para que o indivíduo seja letrado?

A discussão pertinente acerca dos termos alfabetização e letramento, para alguns autores, passa pelo processo social da escrita e da leitura. Para Soares (2002), letramento é um estado que vai além do saber ler e escrever. Trata-se, segundo a autora, do uso social da escrita no papel, apesar de sua etimologia remeter a ideia de letra escrita.

Não basta somente dominar a técnica ou aprender o sistema de escrita – que remete ao conceito de alfabetização, conhecer as letras – é necessária uma participação nas práticas sociais que envolvem a cultura escrita e a construção de conhecimentos a partir destas.

Somente o aprendizado do sistema de escrita, sem uma integração com valores e sociabilidades, não garante a inserção do sujeito no contexto social, conforme atesta Frade (2006, p. 61): “E como essas práticas não se disseminam igualmente para todos, constatamos, cada vez mais, o fenômeno da exclusão”.

De modo análogo, nas sociedades que utilizam a escrita, o analfabetismo está relacionado com a falta de domínio e aprendizagem do sistema de escrita da linguagem. Isso pressupõe a compreensão do funcionamento de um sistema, bem como sua relação com a pauta sonora dos signos deste sistema – manifestação oral. (SOARES, 2002)

Assim, as tecnologias alteram o modo como nos relacionamos com a escrita e a leitura, Frade (2006, p. 68) reforça: “Em síntese, podemos dizer que, para

cada alteração nas tecnologias de escrita, deveríamos pensar em novos gestos e possibilidades cognitivas e, por extensão, em novas pedagogias”.

Na atualidade, os entusiastas (e mesmo os críticos) das novas tecnologias defendem a posição de que os aparatos tecnológicos transformaram a relação entre cultura, linguagem e escrita. Mediante o uso de recursos multimídias é possível mesclar várias formas de comunicação, criando uma terceira, híbrida – oral, visual e escrita: “Contar com a simultaneidade de recursos, como o oral, o escrito e a imagem fixa em movimento, talvez seja uma grande novidade (...) possível de ser materializada na tela com as múltiplas linguagens de que dispomos” (FRADE, 2006, p. 81).

O uso da imagem fixa, com o apoio de legendas, já era bem utilizado em textos impressos e sua convergência com o texto narrado propicia ao leitor o desenvolvimento cognitivo oriundo dos primórdios do aprendizado, pautado em uma leitura oralizada pelo mestre para fixação do texto pelo aprendiz, um “ouvinte exclusivo” – daí a palavra “exclusivo” remeter aos dois sentidos, – o de totalidade e o de exclusão. Segundo os autores que pensam como Chartier (1999), a tecnologia não rompeu, mas transformou os novos modos de ler e escrever em superfícies multifacetadas, diminuindo o esforço físico e intelectual do sujeito leitor.

No tocante à desigualdade, a história não tratou as pessoas com deficiência como seres em igualdade de condições com os outros indivíduos. Alguns relatos históricos são impressionantes, sob o ponto de vista da sociedade moderna, em relação ao tratamento que o surdo recebia no seio de diversas civilizações. Na Grécia, berço da democracia, eles eram recomendados a se unirem a outros na mesma situação (surdos) e que seus filhos não fossem criados. Em caso de guerra, esses “inúteis” deveriam morrer para dar salvaguarda à sobrevivência dos “perfeitos”. O código de Manu (códigos de preceitos), não dava aos surdos direitos sucessórios por conta da “deformidade” física, igualando-os aos loucos. Na Índia antiga, pessoas deficientes eram atiradas no rio Ganges. A eutanásia também foi utilizada para a “purificação” da nação alemã durante o regime nazista, que eliminava deficientes, velhos e loucos (NOVAES, 2010).

Hoje, apesar de notar-se uma evolução, afinal ninguém mais mata uma pessoa por ser surda ou a envia primeiro à guerra, os deficientes atualmente são tratados de modo assistencialista, sem o devido cuidado por sua integridade intelectual e capacidade criativa.

Para se estabelecer a comunicação entre a comunidade surda e seus pares, bem como os ouvintes,

² LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 2004.

foi necessário o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por intermédio da Lei Federal no 10.436, de 24 de abril de 2002, assinada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Essa lei discorre sobre o uso de Libras no País, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão, só assim garantindo ao surdo a possibilidade de aprender em seu próprio idioma. Três anos depois, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva regulamentou a referida lei pelo Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. No capítulo 8, artigo 26 e parágrafo 1º do decreto, fica claro que o poder público, empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso, difusão, tradução e interpretação de Libras, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função. O parágrafo primeiro registra: “As instituições de que trata o caput devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação de Libras”.

Como vemos, o Estado vem implementando diretrizes legais para tornar mais acessível a informação a esse tipo de cidadão. Nossa preocupação gira em torno das diretrizes estabelecidas de forma legal, enquanto manifestação de políticas públicas, se essas geram ações práticas no cotidiano dos órgãos públicos, mais particularmente na biblioteca universitária. Se leis existem para garantir o acesso do cidadão com deficiência, então como órgãos públicos ainda carecem de pessoal especializado? E nos ambientes virtuais, as instituições estão preparadas para atender e orientar esse tipo de usuário? Partindo da afirmativa, baseada na literatura que trata do tema de comunicação do surdo, de que esse indivíduo necessita de uma linguagem diferenciada para compreender determinados conteúdos, chegamos à seguinte questão: os sites das bibliotecas estão adequados ao universo desse usuário?

A informação tem sido referida como primordial para a inserção do ser humano como cidadão na fruição das oportunidades que lhe são oferecidas pela cidade e o Estado de acordo com Souza (2007, p. 13):

A capacidade de obter informação e gerar conhecimento é atualmente um fator fundamental a toda a comunidade, pois se apresenta como ferramentas indispensáveis à efetividade da cidadania fundamentada no poder que a informação tem para a atual sociedade.

Assim, a inexistência e/ou inadequação de mecanismos eficientes para a inclusão do usuário surdo nas instituições sociais torna-o, de certo modo,

um ser vivente – não qualificado para viver em uma comunidade política – na concepção de Agamben (2002, p. 9), uma pessoa reduzida à mera existência biológica: “zoé, que exprimia o simples fato de viver comum a todos os seres vivos (animais, homens e deuses)” contra uma “bios, que indicava a forma ou maneira de viver própria de um indivíduo ou de um grupo”.

O surdo aprende mais lentamente em um mundo predominantemente escrito, por estar em desvantagem em relação ao ouvinte, pois não recebe a mesma quantidade de estímulos para que articule o pensamento e forme os conceitos (CAMPBELL, 2009). Com a inclusão do surdo na escola regular e, também, no ensino superior, o problema da compreensão dos conteúdos se agravou, os motivos são óbvios: nem todas as escolas possuem intérprete de Libras, e a maioria dos professores não está preparada para esse tipo de aluno.

O histórico da educação de surdos foi de fato permeado de atos institucionais que em nada melhoravam a visão estigmatizada de um ser inferior aos demais, considerados “normais”.

Para Foucault (2001, p. 81), eram considerados anormais todos que não se enquadravam em um modelo proposto pela sociedade. Deveriam ser curados para voltarem ao convívio social ou serem punidos com o rigor da lei por atos hediondos (monstruosos) praticados contra um sistema de normas já estabelecido. Veiga-Neto (2012, p. 73) menciona, a partir das reflexões foucaultianas, que a anormalidade teve até certo ponto características peculiares que a credenciaram como modelo negativo e positivo das instâncias de poder. Ao mesmo tempo, em que excluem o anormal em dois casos distintos: o monstro – o indivíduo anormal – que infringiu a norma da lei e o pestífero – o enfermo – sendo este último curável e por isso, fora do âmbito jurídico, ao contrário do monstro que deve ser afastado do convívio social. Embora ambos sejam anormais, estão debaixo de uma mesma norma: “O normal e o anormal, estando previstos pela norma, são casos da norma, isto é, estão na norma, sob uma mesma norma”. Um se localiza em uma noção jurídica, enquanto o outro na noção médica (FOUCAULT, 2001). O surdo se encaixa na descrição de anormalidade foucaultiana do curável por isso, as ações advindas da medicina para torná-lo “aceitável” aos padrões de “normalidade” impostos pela sociedade.

No espaço virtual esse quadro não muda muito, se esse indivíduo tem dificuldade de leitura, imagine na Web, que é um espaço predominantemente escrito? Por isso é necessário, que, assim como os ambientes

físicos necessitam de um intérprete, os espaços virtuais também criem meios para que o conteúdo seja compreensível para esse tipo de usuário.

Não se trata apenas de criar mecanismos de acesso, mas também, de analisar as práticas sociais no decurso do ciclo informacional. Partimos da reflexão do ambiente físico e identificamos uma lacuna na atenção para minorias na prestação de serviços. Em um mundo em que as tecnologias de informação e comunicação ampliam o ambiente de vivência e convivência do cidadão, nossa reflexão dirigir-se-á para a preocupação de que haja também ambientes virtuais acessíveis, nos quais o acesso seja possível e o cidadão obtenha a informação de que necessita.

As bibliotecas universitárias acompanham o ritmo desses sistemas de processamento e gerenciamento da informação, com foco em uma recuperação cada vez mais eficiente. Sua virtualização visa apresentar ao usuário remoto seus serviços, bem como auxiliá-lo na recuperação mais precisa da informação e na utilização eficiente de suas fontes para pesquisa por meio de seu site, promovendo acessibilidade para que pessoas com necessidades especiais possam usufruir dos serviços e produtos de informação pelas interfaces amigáveis e utilizáveis.

O objetivo deste trabalho foi investigar quantas e quais bibliotecas de universidades federais brasileiras aplicam as recomendações internacionais de acessibilidade sugeridos pelo World Wide Web Consortium (W3C) para Web 2.0 e padrões de usabilidade para facilitar a navegação em seus sites pelo cidadão surdo. Os objetivos específicos voltaram-se a quantificar absoluta e relativamente as bibliotecas de universidades federais brasileiras que disponibilizam sites acessíveis; identificar quais as bibliotecas de universidades federais brasileiras que disponibilizam sites acessíveis a surdos; analisar as interfaces com base nos padrões de acessibilidade e usabilidade dos sites considerados acessíveis em uma amostra delimitada do conjunto de bibliotecas de universidades federais brasileiras que possuem somente um site para todo o sistema de bibliotecas.

REVISÃO DE LITERATURA

Foram utilizadas para a fundamentação do trabalho, fontes da área de Educação que tratam a aquisição da linguagem pela criança surda, as dificuldades de leitura e escrita como também a evolução dos suportes e a discussão sobre letramento e alfabetização. Dentro dessa discussão, foram levantadas também questões sobre a legislação vigente e suas implicações na vida do cidadão surdo. Também foi consultada a literatura

que ressalta os conceitos metodológicos sobre usabilidade e acessibilidade, bem como as técnicas de avaliação e problemas de interação na interface homem-computador agregadas às recomendações de acessibilidade para surdos em ambientes virtuais de aprendizagem, baseadas no trabalho de Abreu (2010) e no W3C, para avaliação dos sites das bibliotecas universitárias federais brasileiras.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para a elaboração da pesquisa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com uma abordagem interdisciplinar, com possibilidades de diálogo entre os campos da Ciência da Informação, da Informática, do Direito e Educação. O aporte foi transversal de maneira que o estudo teve um caráter teórico bibliográfico sobre temas específicos como as recomendações de acessibilidade, os padrões de usabilidade, o direito de acesso advindo de outras áreas, como a Informática e a Educação, porque a própria cobertura temática interdisciplinar da Ciência da Informação assim permite e necessita. Em um segundo momento, foi necessária uma abordagem de cunho teórico-experimental com o objetivo de analisar a acessibilidade e usabilidade como pontos principais para o exercício do direito à informação no contexto virtual. Dentro deste contexto, foi realizado um levantamento dos sistemas de bibliotecas universitárias federais brasileiras que possuem um site para seu sistema de bibliotecas por meio de navegação e verificação pelo pesquisador. Os dados foram transcritos para formulário para identificação das instituições que se encontravam nessa situação. O formulário para a avaliação das heurísticas foi baseado nas pesquisas de Nielsen (1993), nos estudos de usabilidade de Dias (2006) e Torrezan (2009). Este foi aplicado na segunda fase da pesquisa para avaliar a usabilidade dos sites dos sistemas baseado nas dez heurísticas de usabilidade de Nielsen. Esse instrumento de coleta para a avaliação heurística foi construído à luz da literatura que trata do tema de usabilidade, baseado em Dias (2006), Torrezan (2009) e Nielsen (1993); (2007).³ O recurso de breadcrumbs (“migalhas de pão”) foi inserido na lista do formulário, por ser considerado por Torrezan (2009, p. 39) como um item utilizado com mais frequência pelos usuários de sites para uma navegação mais eficiente.

A estruturação do formulário se desenvolveu da seguinte maneira: relação das heurísticas de usabilidade, relação dos recursos a serem verificados no site, comentários do avaliador e nível de satisfação.

3 NIELSEN, J.; LORANGER, H. – Usabilidade na web. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

Com relação ao nível de satisfação do avaliador, foi atribuída uma escala de pontuação com base no modelo de Nielsen (2005) apud Pereira (2011, p. 60) que vai de 0 (zero) a 3. Pela característica da pesquisa, de apenas verificar e não corrigir os problemas encontrados nos sites, foco específico da escala de pontuação em Engenharia de Sistemas, optou-se por uma pontuação mais simplificada, em que zero (0) significa que o recurso não atende a heurística correspondente, um (1) atende à heurística descrita e dois (2) atende parcialmente à recomendação descrita no formulário. Em uma última fase do trabalho, foi feita a avaliação das recomendações de acessibilidade do W3C adaptadas para o usuário surdo, conforme trabalho de Abreu (2010, p. 37). A adaptação se deu em razão da generalidade das recomendações do W3C, direcionadas para vários tipos de usuários com dificuldades diversas. Ambas as verificações se completam, pois, mesmo que elementos de acessibilidade façam parte da interface de alguns sites pesquisados, a utilização correta ou não desses ambientes dependerá da facilidade no uso por quem navega.

RESULTADOS PARCIAIS/FINAIS

O levantamento foi realizado com 63 universidades federais brasileiras, de acordo com o site do Ministério da Educação. Foram encontradas 51 Instituições Federais de Ensino Superior com sites que agregam todas as unidades informação de seus sistemas de bibliotecas, o que representou um percentual de 89% do total pesquisado. Os resultados das verificações de acessibilidade nos sistemas selecionados, foram baseados no trabalho de Abreu (2010), que adaptou das recomendações do W3C oito recomendações de acessibilidade para usuários surdos em sites na web a saber: transcrição de textos para arquivos de MP3; equivalentes textuais para conteúdo visual; documentos adaptados para Libras-Português; tutorial em vídeo legendado ou “avatar” em Libras; descrição de vídeos com legendas simplificadas ou em Libras; divisão da informação em pequenos blocos com linguagem simples; opção de informação Libras-Português transcrito ou em Libras; e, finalmente, se o site possui algum aplicativo tradutor em Libras.

Dentre os 51 sistemas pesquisados, somente sete foram selecionados, pois atenderam pelo menos a duas recomendações de acessibilidade: “Equivalentes textuais para conteúdo visual” e “Divisão da informação em pequenos blocos de linguagem simples”. Do restante dos sistemas da pesquisa, 25 atenderam a somente uma recomendação, enquanto os outros 19 não contemplaram nenhuma recomendação em

suas interfaces. Foram descartadas para a avaliação de usabilidade, realizada posteriormente, dois sistemas de bibliotecas, um da Região Sul e outro da Região Sudeste, por apresentarem poucos links e/ou comandos, bem como a necessidade de login e senha para acesso a determinadas áreas, o que inviabilizou a navegação naquele momento. A avaliação heurística de usabilidade foi realizada pela pesquisadora mediante formulário estruturado com as dez recomendações segundo Nielsen (1993) para a construção e utilização de sites: visibilidade do estado atual do sistema, compatibilidade do sistema com o mundo real, controle e liberdade do usuário, consistências e padrões, prevenção de erros, reconhecimento em vez de memorização, flexibilidade e eficiência no uso, projeto estético e minimalista, diagnóstico e correção de erros e ajuda e documentação. A interface do site do sistema de bibliotecas da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) foi a que demonstrou, mediante avaliação de usabilidade, ser o site mais utilizável conforme as heurísticas. Entretanto, sua interface é essencialmente escrita, o que, conforme a literatura que trata do desenvolvimento da linguagem no surdo, pode prejudicar a navegação já que esse tipo de usuário utiliza da Linguagem de Sinais para compreender o mundo.

As cinco interfaces analisadas à luz da literatura para a verificação de acessibilidade e usabilidade foram: Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). Essas interfaces também foram testadas por alunos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O teste consistiu na navegação das interfaces citadas por (5) cinco alunos surdos que utilizam a Língua de Sinais para se comunicarem, bem como a Língua Portuguesa como segunda opção de comunicação. Os alunos exploraram livremente as interfaces, sem a intervenção da pesquisadora. Somente foram dadas as instruções do que seria realizado por um intérprete da Língua de Sinais. As tarefas do teste consistiram em responder, no questionário de perguntas fechadas, se os comandos, links e suas nomenclaturas eram compreensíveis. Também foram avaliados se havia algum instrumento na interface que poderia auxiliá-los na navegação, como um assistente virtual de Libras, por exemplo. O resultado do teste prático descrito no questionário foi insatisfatório para todas as interfaces testadas. Na opinião dos cinco usuários, as interfaces não são adequadas a usuários surdos por apresentarem, na opinião destes, excesso de caracteres (textos escritos) em vez de imagens autoexplicativas ou legendadas. Os sites que apresentaram vídeos não

traziam legenda para descrição do áudio, dificultando a compreensão do usuário. Não havia também tutoriais adequados a que os usuários pudessem recorrer, caso acessassem remotamente os sites ou não houvesse um profissional para auxiliá-lo no ambiente físico.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS/FINAIS

Nos dias atuais é fato que as tecnologias nas áreas de comunicação e informação têm provocado mudanças no desempenho das atividades das bibliotecas e, conseqüentemente, na política de prestação de serviços, exigindo uma nova postura do profissional da informação. Apesar de todas as previsões sobre a extinção do livro e da própria biblioteca, esse espaço tem sobrevivido e agregado a seu rol de serviços, bases de dados, novos suportes e ambientes de informação pela rede mundial de computadores. Não serão as

tecnologias que trarão o fim nas bibliotecas, estas mudarão seu perfil e a cada dia ampliarão seu leque de atividades.

Contudo, apesar de a maioria dos sistemas de bibliotecas pesquisados atender as heurísticas de usabilidade, na medida em que são de certa forma utilizáveis para usuários ouvintes, pode-se observar que o surdo não foi privilegiado na construção de interfaces compatíveis com suas necessidades. Somente sete sistemas em um universo de 51 apresentaram duas recomendações de acessibilidade, o que é insuficiente para a demanda desse tipo de usuário. Não basta somente delegar responsabilidades à tecnologia, o domínio e a compreensão da linguagem nos ambientes virtuais é primordial para o uso e acesso, e isso passa pela educação, que também é um direito a ser garantido por ações públicas promovidas pelo Estado para a inclusão do cidadão surdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Pollyanna Miranda de. Recomendações para projetos de tics para apoio à alfabetização com Libras. Dissertação (Mestrado) em Ciência da Computação. UFMG, 2010. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/SLSS-895K2Z>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

AGAMBEN, Giorgio. Homo sacer: o poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: UFMG, 2002. 207p.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2012. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/index.shtm>. Acesso em: 12 mai. 2014.

_____. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. In: BRASIL. Presidência da República. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 15 abr. 2014.

_____. 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] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 22 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. Lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII

do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12527.htm >. Acesso em: 10 abr. 2014.

CAPMBELL, Selma Inês. Múltiplas faces da inclusão. Rio de Janeiro: WAK, 2009. 221p.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

DIAS, Cláudia. Usabilidade na web: criando portais mais acessíveis. 2. ed. Rio de Janeiro: Altabooks, 2006. 296p.

DORZIAT, Ana. Metodologias específicas ao ensino de surdos: uma análise crítica. São Paulo: UFSCAR, 1995.

FALCÃO, Luiz Albérico. Surdez, cognição visual e Libras: estabelecendo novos diálogos. Recife: UFPE, 2010. 420p.

FOUCAULT, Michel. Os anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRADE, Izabel. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com aprendizagem inicial do sistema da escrita. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: aspectos e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2006.

LIMA, Marcia Heloisa Tavares de Figueredo; CORDEIRO, H. C. D.; GOMES, C. A. S.; OLIVEIRA, C. E. S. Uma análise do estatuto princípio-epistemológico do direito à informação enunciado na lei de acesso à informação (Lei 12527/2011). In: XIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 2012, Rio de Janeiro, RJ. Anais digitais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

MATTOS, Fernando Augusto Mansor de.; SANTOS, Bruna Daniela Dias Rochetti. Sociedade da Informação: uma análise crítica. Rio de Janeiro. Liinc em Revista, v. 5, n. 1, mar., 2009, p.117-132. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/247/198>>. Acesso em: 08 abr.2014.

NIELSEN, Jakob. Usability engineering. San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers, 1993. 362p. (Não utilizamos este original. Para esta dissertação foi lida a tradução citada nas Referências). DIAS (2009) adaptou para o português estas heurísticas.

NOVAES, Edmarcus Carvalho. Surdos: educação, direito e cidadania. Rio de Janeiro: WAC, 2010. 183p.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na Cibercultura. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez.2002.

SOUZA, Robson Beatriz de. Função social da Biblioteca do SESC/AL: acesso à informação e exercício da cidadania dos usuários Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia. v. 2, n.1, 2007.

TORREZZAN, Cristina Alba Wildt. Design pedagógico: um olhar na construção de materiais educacionais digitais. Porto Alegre, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17252/000713473.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 abr.2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). Para uma vida não fascista. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p.13-25.

W3C (WORLD WIDE WEB CONSORTIUM). Recomendações de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) 2.0. 2008. Disponível em: <<http://www.ilearn.com.br/TR/WCAG20/>>. Acesso em: 20 abr.2014.

Pais ouvintes e filho surdo: dificuldades de comunicação e necessidade de orientação familiar

Hearing parents and deaf son: communication issues and the family orientation need

Esmeralda Peçanha Stelling

Mestranda no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CPMDI) Universidade Federal Fluminense.

E-mail: epstelling@gmail.com

Luiz Felipe Peçanha Stelling

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – Campus Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2007).

E-mail: luiz.stelling@ifrj.edu.br

Elenilde Maria dos Santos Torres

Professora da FAETEC – RJ, Escola Técnica Oscar Tenório. Doutora em Patologia pela UFF.

E-mail: elenildetorres@outlook.com

Helena Carla Castro

Professora Associada e Coordenadora do Laboratório de Antibióticos, Bioquímica, Ensino e Modelagem Molecular – LABioMol na Universidade Federal Fluminense Mestre em Química Biológica pela UFRJ e Doutorado Sanduíche na Universidade da Califórnia – Estados Unidos e na UFRJ

E-mail: hcastrorangel@yahoo.com.br

Recebido em 30 de outubro e selecionado em 13 de novembro de 2014

RESUMO

A surdez ainda é uma situação complexa para a família ouvinte, o que pode tornar o núcleo cultural familiar um espaço de exclusão para sua criança surda. O desconhecimento da família sobre a surdez compromete o desenvolvimento dessa criança, repercutindo em seu relacionamento com o mundo. Após o diagnóstico se iniciam as dificuldades de comunicação e se instalam bloqueios de compreensão pela ausência de uma língua em comum. Há também a não aceitação da surdez, o que ocorre pela falta de informações dos pais. Neste artigo, abordamos as questões dos pais ouvintes e seu

filho surdo, ressaltando a importância da orientação familiar na promoção de um melhor relacionamento e desenvolvimento desse sujeito. É sugerida a elaboração de um programa de orientação que ofereça informações aos pais, inclusive sobre a capacidade linguística plena dessa criança com relação à Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que possibilitará que eles se tornem membros ativos e conscientes na educação desse tão amado filho.

Palavras-chave: Família. Pais ouvintes. Filhos surdos. Orientação familiar. Educação de surdos.

ABSTRACT

Deafness is still a complex situation for the hearing family, which can transform the familiar cultural nucleus into a space of exclusion to their deaf child. Their lack of knowledge about deafness compromises the development of this child, reflecting on his/her relationship with the world. After diagnosis, the communication difficulties begin together with understanding problems due to the absence of a common language. There is also the non-acceptance of deafness, which occurs due to the lack of parental information. In this paper we address the issues of hearing parents and their deaf child, emphasizing the importance of family counseling in promoting better relationships and the development of this person. The creation of a mentoring program that provides information to parents is suggested, including the full linguistic ability of the child with respect to Libras (Brazilian Sign Language), which will allow them to become active and conscious members in the education of their beloved son.

Keywords: Family. Hearing parents. Deaf children. Family counseling. Deaf education.

INTRODUÇÃO

O núcleo familiar é o local, por excelência, em que se inicia o desenvolvimento do indivíduo, sendo o lugar fundamental, básico e indispensável para promover a subjetividade, as habilidades e as competências sociais. É na família, também, que se inicia o processo de inclusão da criança na vida em sociedade. Para autores como Oliveira et al. (2004):

Os estudos envolvendo a família, nos últimos anos, têm recebido grande atenção e investimento por parte não apenas dos profissionais das ciências humanas e sociais, mas também da saúde, tendo sido verificado que a família tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo (p. 185).

A importância da família é comentada por Fiamenghi e Messa (2007), que se referenciam em Buscaglia (1997, p. 238) e confirmam que a família exerce fundamental influência sobre o desenvolvimento da criança, sendo o primeiro grupo no qual o indivíduo é inserido. Para esses autores:

[...] a família é uma força social que tem influência na determinação do comportamento humano e na formação da personalidade. Pode ser definida como uma unidade social significativa inserida na comunidade imediata e na sociedade mais ampla. É interdependente, ou seja, os relacionamentos estabelecidos entre os familiares influenciam uns aos outros e toda mudança ocorrida nesse

sentido irá exercer influência em cada membro individualmente ou no sistema como um todo (p. 237).

Quando analisados na perspectiva da surdez, observamos três tipos de famílias que fazem parte da população brasileira. O primeiro tipo de família, e o mais frequente, é a de pais ouvintes com filho ouvinte, que ouve e fala a Língua Portuguesa. Há também a família de pais surdos com filho surdo – ambos usam a Libras – e, também, a família de pais ouvintes com filho surdo, que é a família de interesse maior nesse estudo. Nesse último caso, pretende-se refletir sobre a situação pela qual passam esses pais a partir do momento da detecção clínica da surdez de seu filho.

Este trabalho procura analisar as decorrências relacionadas a questões linguísticas, cognitivas, psicológicas, de intervenção clínica e de formação escolar do filho surdo oriundo de uma família ouvinte. As situações de despreparo e desinformação dos pais ouvintes quanto à surdez de seu filho são abordadas, sugerindo-se, como conclusão, a instituição de programas educacionais de orientação familiar que contemplem o maior número de informações possível sobre a surdez. Essa orientação visa habilitar os pais para possam escolher o melhor modo de lidar com seu filho surdo, com a surdez e suas peculiaridades em uma perspectiva de inclusão na diversidade social.

QUEM SÃO OS PAIS OUVINTES COM FILHOS OUVINTES?

Os pais e filhos que ouvem e falam fazem uso da Língua Portuguesa oral em seus lares e núcleos familiares, comunitários e sociais são a maioria na população brasileira. Eles vivem, compartilham e participam da cultura que lhes é própria, ou seja, da cultura ouvinte. Ouvem e falam o tempo todo, externam suas emoções, ninam seus filhos ouvintes, brigam com eles, mas também os acalmam; ouvem músicas, veem TV, conversam aos seus telefones, celulares e computadores, comentam e debatem sobre os mais diferentes assuntos, escrevem e leem, cantam, riem, dão gargalhadas, recitam versos, dançam, reclamam, choram, lamentam e se queixam, desabafam, gritam, ofendem, insultam, desesperam-se e se asserenam, fazem fofocas e muito mais, sempre usando sua audição e sua fala articulada. Usam suas vozes em diferentes modulações, dando a elas a entonação necessária a cada ocasião propiciando uma melhor expressão em dada circunstância. Enfim, pais e filhos que ouvem e falam são pessoas que pensam, sentem e agem por meio de sua língua materna – a Língua Portuguesa. Essas pessoas, na educação de surdos, são denominadas ouvintes.

QUEM SÃO OS PAIS SURDOS COM FILHOS SURDOS?

Behares (1996) informa que 5% das famílias são formadas por pais surdos com filhos surdos. O autor relata que, nessas famílias, as crianças surdas

[...] adquirem a língua de sinais como primeira língua, de forma natural e na época certa com seus pais também surdos, e se desenvolvem bem linguisticamente. As crianças surdas filhas de pais surdos não apresentam bloqueios de comunicação com seus familiares, pois compartilham a mesma língua com eles. A instalação natural da língua de sinais propicia nestas crianças um suporte linguístico e, como consequência, elas têm um bom desenvolvimento cognitivo (p. 21).

Entre pais e filhos surdos não se observam bloqueios comunicativos porque todos usam a língua de sinais. A aquisição natural da língua de sinais pelos filhos surdos a partir do contato com seus pais igualmente surdos, comparando-a com a situação correspondente entre pais e filhos ouvintes, é comentada por Behares (*ibid*) neste excerto:

No caso das crianças surdas de pais surdos, o acesso natural e o contato precoce com o *input* [linguístico] permitiram colocar a questão nos mesmos termos em que se costumava colocá-la para as crianças ouvintes, sem diferenças significativas de interesse (*ibid*).

Nesse tipo de família, além de não se observarem conflitos e bloqueios comunicativos, a criança surda é acolhida com grande satisfação pelos pais, como descreve Strobel (2008):

O nascimento de uma criança surda é um acontecimento alegre na existência para a maioria das famílias surdas, pois é uma ocorrência naturalmente benquista pelo povo surdo, que não vê nessa criança um “problema social”, como ocorre com a maioria das famílias ouvintes (p. 58).

Na família de pais surdos com filho surdo ocorre uma comunicação fluente, o que significa que todos têm uma língua para compartilhar. Além disso, nessa família, a questão da aceitação é realizada sem restrições porque o filho surdo é bem-vindo. Essas condições fazem com que tudo ocorra naturalmente, sem maiores problemas de ordem linguística, cognitiva e psicológica. Na família surda, a criança surda está totalmente integrada e participa de tudo - conversas corriqueiras, momentos de intimidade, horas alegres de comemoração, e também horas tristes e de angústia como no falecimento de um familiar ou amigo, ou na doença -, tudo é comunicado e discutido em língua de

sinais sem problemas.

QUEM SÃO OS PAIS OUVINTES COM FILHOS SURDOS?

Cerca de 95% das crianças surdas congênicas ou que ficaram surdas nos primeiros meses de vida pertencem a lares ouvintes (BEHARES, 1996, p. 21). Os pais nessas famílias se encontram inicialmente abatidos e decepcionados porque o filho que esperavam não nasceu, por assim dizer, *perfeito*, fazendo com que eles almejem uma “cura” da surdez. Segundo Lane, Hoffmeister e Bahan (1996, p. 30-41), os pais ouvintes querem fazer de seu filho surdo uma pessoa ouvinte, ou seja, querem que o seu filho fale e escute. Além disso, esses pais ouvintes não têm os referenciais que os pais surdos têm acerca de si mesmos, da comunidade surda e sua língua.

É compreensível que, inicialmente, os pais ouvintes enfrentem bloqueios de comunicação com sua criança surda. Ela também se depara com dificuldades para se exprimir porque ainda não adquiriu uma língua para compartilhar com os seus familiares. Esse fato provoca isolamento e atritos entre a criança, a família e o seu entorno, produzindo uma situação problemática a ser resolvida.

O QUE ACONTECE COM A FAMÍLIA DE OUVINTES APÓS A DESCOBERTA DA SURDEZ?

Em uma família de ouvintes, quando nasce uma criança surda, tudo se modifica. Os pais, após o diagnóstico médico que identifica ou confirma a surdez do filho, ressentem-se, pois não esperavam um filho assim, com uma deficiência que desconhecem, e que para eles não foi o filho que idealizaram. Segundo explana Vieira et al. (2012):

Para a família, a descoberta da DA [deficiência auditiva] em sua criança, seja durante a gestação, no nascimento ou nos primeiros anos de vida, significa ter seu futuro desmoronado. Isso porque, nesse momento, contempla a perda da criança perfeita e esperada, tem seus sonhos fragmentados, expectativas frustradas e o futuro incerto (p. 83).

Depois da certeza de que sua criança é surda surgem vários sentimentos negativos nos pais e na relação deles com seu filho. Vieira et al. (*ibid*) relaciona alguns desses sentimentos:

A descoberta de uma condição crônica de saúde em

um membro da família é um momento complexo, situação essa que se agrava na infância e é permeada de sentimentos negativos e comportamentos diversos, como: revolta, medo, frustração, não aceitação, susto, chateação, desespero, angústia, confusão, tristeza, culpa, contrariedade, preconceito, uma sensação de vazio interior, choque, vergonha, depressão e ansiedade (*ibid*).

PAIS OUVINTES E O DESCONHECIMENTO DO SUJEITO SURDO

Os pais ouvintes, em sua maioria, conhecem a surdez somente do ponto de vista clínico, ou seja, da explicação da surdez como deficiência auditiva. Em sua grande maioria, eles não conhecem a surdez do ponto de vista dos próprios surdos, assim como podem não conhecer pessoas surdas adultas, não saber como elas agem, como é o seu dia a dia, como se comunicam, como pensam e sentem. Eles também podem não conhecer a Libras e não saber da sua importância na educação, na formação da subjetividade e na identidade de uma criança surda. Ao desconhecer que existe uma cultura surda, os pais ouvintes não possibilitam ao seu filho que desenvolva sua identidade surda. Strobel (2008) assim define a cultura surda:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (p. 29).

COMO SE DESCOBRE A SURDEZ NA CRIANÇA

Na atualidade, a surdez pode ser detectada logo após o nascimento. A triagem auditiva neonatal, conhecida como “teste da orelhinha”¹, objetiva avaliar a audição em recém nascidos para o diagnóstico precoce de perda auditiva. Esse exame deve ser realizado, a partir do nascimento, preferencialmente, nos primeiros três meses de vida do bebê. A técnica mais utilizada é o exame de Emissões Otoacústicas Evocadas (EOA), um exame indolor, de rápida execução (com tempo médio de 5 minutos). O resultado é informado logo ao final do exame. Um protocolo de avaliação junto com o laudo é enviado à família e ao médico solicitante. Quando houver suspeita de deficiência, a partir da triagem

auditiva, a criança será encaminhada para avaliação otológica e audiológica completas. Muitas instituições complementam a avaliação com o exame de Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico (PEATE), a imitanciometria e os diagnósticos por imagem (NOVAES in BEVILACQUA e MORET, 2005, p. 30).

Contudo, em nosso país de dimensões continentais e de desigualdades sociais, muitas crianças provavelmente não irão fazer esses exames, pois nasceram em cidades do interior ou em regiões longínquas em que os exames ainda não são disponíveis. Pode acontecer, também, que uma criança com suspeita de surdez vá pra casa, ou nasça em casa e, depois de algum tempo, a mãe ou outro familiar próximo desconfie que a criança possa ser surda. Nesse momento, os pais procuram um médico para avaliar sua criança.

O DIAGNÓSTICO DA SURDEZ E O SEU IMPACTO NA FAMÍLIA

O diagnóstico médico caracteriza o impedimento sensorial (a deficiência auditiva) por perdas em decibéis em diferentes faixas de frequências sonoras. Quanto maior for a perda auditiva, maior será o impedimento sensorial. Porque não ouve, evidentemente, a criança não consegue acessar as informações do mundo por meio da audição, e não adquire, de modo natural, a língua oral, que é a língua materna da maioria ouvinte. Deve-se notar que esse quadro é anterior a uma possível intervenção médica e/ou fonoaudiológica que pode vir, ou não, a modificá-lo.

O momento do diagnóstico é de grande significância para os pais, pois ainda há a esperança de que a criança não seja surda. Pires (2012) comenta que:

Quando nasce uma criança surda a família não se espanta a princípio, pois, geralmente, descobre-se a surdez posteriormente, mas o impacto de se ter um filho inaudível ainda é devastador apesar das relações afetivas já terem sido construídas. Esse diagnóstico evidencia um momento desestruturador, que altera o equilíbrio emocional familiar (p. 9).

Essa mesma autora (*ibid*) explica que os sentimentos dos pais são diversos e compõem um impacto inicial, que, muitas vezes, se estende por um longo período. Esse momento é constituído de forte abalo emocional. O momento ou fase de impacto, como define Vieira *et al.* (2012), é realmente um momento crucial na vida de uma família quando descobre que seu filho é surdo, e não é possível deixar de vivenciar esse período, pois

[...] é inevitável passar pela primeira

1 BRASIL. Lei Federal no 12.303/2010. Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas.

fase de impacto: a confirmação do diagnóstico. Esse período é permeado por um conjunto de sentimentos e sensações negativas, como revolta, não aceitação, susto, entre outras (p. 85).

Após terem recebido o diagnóstico, os pais ouvintes se sentem perplexos e em estado de choque. Segundo Pires (2012, p. 10), sobrevém, após o diagnóstico, “[...]um período de luto, um momento de assimilação da situação e é intensamente influenciado por uma avalanche de informações clínicas contidas no diagnóstico da perda da audição”.

APÓS O DIAGNÓSTICO

Quando pais ouvintes recebem a confirmação do diagnóstico da surdez do filho, são acometidos por uma série de tensões e, como relata Stelling (1996, p. 64-68), sobrevém várias situações: a rotina do lar se modifica, há aumento de despesas, os pais ouvem opiniões conflitantes e não têm informações qualificadas sobre surdez e suas consequências. Então, todas essas tensões podem levá-los a uma grande frustração e eles podem apresentar reações como culpa, tristeza, solidão, ansiedade, frustração, vergonha, intolerância, ambivalência e outras. Toda essa situação os leva à instalação de uma grande angústia.

Nesse contexto, observa-se que os pais reagem movidos por suas emoções gerando conflitos da mesma ordem. Emocionalmente isto é compreensível, pois não foram atendidos em seu anseio de ter uma criança *perfeita ou normal*. Dentre os componentes dessa imaginária *perfeição ou normalidade*, inclui-se ter faculdade de perceber as sensações, de ter os órgãos sensoriais como o tato, a visão, a audição, o paladar e o olfato funcionando plena e eficazmente. No caso, ter um filho diagnosticado com surdez significa que a ele falta algo, que não tem a audição, que é deficiente, que é imperfeito, que não é normal; então os pais se sentem decepcionados, tristes e é natural que reajam negando a surdez.

Caso os pais não tenham recebido orientação de como lidar com a criança, sentem-se inseguros e não sabem, no início, o que devem fazer. Stelling (1996, p. 64-68) afirma que a criança, por ser surda, requer mais a atenção dos seus pais. A rotina do lar fica mais difícil, devido às frequentes consultas médicas, aos atendimentos fonoaudiológicos, às entrevistas, às anamneses e a outros eventos difíceis de enfrentar. Os pais se ressentem com a entrada repentina, em suas vidas, de pessoas diferentes dando ao casal conselhos e opiniões, por vezes, conflitantes. Soma-se a esses fatos, frequentemente, um desequilíbrio financeiro decorrente de gastos com consultas, avaliações e

exames médicos. Se os pais tiverem outros filhos, a situação se agrava, pois há menos tempo para aqueles.

Os pais, que antes do nascimento do filho surdo tinham planos, são obrigados a arquivá-los ou a adiá-los, ou esses planos terão que ser desfeitos. Assim, a vida de uma família que tem um filho surdo precisa ser replanejada. Núñez (2003) apud Fiamenghi e Messa (2007) diz que:

Os planos da família são geralmente postergados com o nascimento de uma criança, e alguns sacrifícios do casal são transitórios, mas, quando a criança nasce com deficiência, esse adiamento pode se prolongar (p. 239).

Esses sacrifícios citados pelo autor, mesmo que transitórios, causarão nos pais muita tristeza e frustração. No entanto, esses sentimentos podem ser direcionados para a reação maior de busca por soluções e podem provocar nos pais a vontade de entrar na luta pelo bem estar do seu filho e da família.

O DESEJO DOS PAIS E A SITUAÇÃO LINGÜÍSTICA DO FILHO

Os pais ouvintes acalentam o desejo de que seu filho venha a ouvir e falar tal qual eles; para tanto, empregam recursos, tempo e esforço e investem na recuperação da surdez, na busca da “cura”, pois não conhecem outras opções.

Como já comentamos, o nascimento de uma criança surda cria uma situação-problema, há um bloqueio de comunicação entre ela e seus pais ouvintes. De acordo com Silva e Bastos (2013, p. 28), os pais ouvintes precisam descobrir o mundo essencialmente visual-espacial [dos surdos] e conhecer a sua língua. Precisam também ter contato com a comunidade surda que os incentivará a aprenderem a língua de sinais. Desse modo, irão compreender que, quanto mais precocemente a criança aprender essa língua, melhor será o seu desenvolvimento e haverá menos bloqueios de comunicação.

Porém, os pais ouvintes por terem o forte desejo que seu filho fale e escute a Língua Portuguesa, e por desconhecem os benefícios da aquisição da Libras, apresentam, em grande parte, uma resistência à aceitação da Libras como língua de convívio no lar. Essa desinformação é compreensível, pois tanto os pais de criança ouvinte quanto os pais de criança surda não fazem um curso preparatório, como se verifica nesse excerto de Fonseca (2002):

[...] os pais não recebem ‘guias para usuários’ e não frequentam escolas formais onde aprendem a

educar. Aprendem com a vida, com os amigos, com os livros que procuram e com o embate desafiador da descoberta de caminhos no próprio caminhar (p. 7).

É importante ressaltar que a situação da criança surda exige uma reflexão diferenciada, sendo o “problema” essencialmente linguístico, a não ser que a surdez esteja associada a outros distúrbios; neste caso, estarão comprometidas outras áreas do desenvolvimento infantil. Esses outros comprometimentos não serão focalizados nesse artigo.

Segundo Ferreira (2003), a situação característica do surdo

[...] não é apenas de ordem biológica, como se costuma pensar. É de ordem linguística e, portanto, cultural. Não se pode negar que o surdo tenha uma deficiência auditiva. Entretanto, quando amparado pela aparelhagem adequada, ele pode ouvir ruídos da rua, música, etc. [...] Porém, não ouve com a devida nitidez os sons da língua “oral” e não conta com o *feedback* linguístico, tão importante no processo de aquisição de uma língua. E o atraso no desenvolvimento linguístico acarreta atraso no desenvolvimento cognitivo (p. 74).

Na grande maioria dos casos, a criança não tem como aprender a língua oral dos pais, principalmente nos primeiros tempos, pois não a ouve e ainda não deve ter sido iniciada a reabilitação auditiva. Contudo, a língua oral, que na criança surda depende de reabilitação e treinamento para ser aprendida, é utilizada na família em tempo integral; desse modo, a criança fica isolada, sem condição de adquiri-la de modo natural como acontece com os ouvintes. Confirmando essa condição, Pereira (2005) afirma que:

Diferentemente das crianças surdas filhas de pais surdos que adquirem a língua de sinais no convívio familiar, as filhas de pais ouvintes comumente chegam à idade escolar sem o conhecimento de uma língua. A língua majoritária na modalidade oral, comumente usada em famílias ouvintes, lhes é inacessível. No entanto, mesmo não partilhando a mesma língua que os pais, essas crianças desenvolvem linguagem gestual. (p. 81)

À criança surda deveria ser oferecida uma língua visual gestual pela qual, com facilidade, ela seria beneficiada, pois o seu sentido da visão está preservado. Quando não é oferecido um ambiente linguístico adequado, a criança surda filha de pais ouvintes fica, então, duplamente prejudicada, pois também não consegue adquirir de forma natural a língua de sinais. Em alguns casos, pais ouvintes esclarecidos aprendem e utilizam a língua de sinais com a criança. A esse

respeito Góes (2000) alerta que:

[...] em que língua e em que experiências de linguagem as crianças estão se constituindo como sujeitos? A criança surda vai interagindo, ao longo da infância, com inúmeras pessoas, em diferentes “esquemas” comunicativos. Ela interage necessariamente com ouvintes e, por certo, de modo intenso com a mãe ouvinte. Cruzam-se, pois, as configurações de experiências linguísticas, por estar a criança necessariamente imersa em um mundo de língua oral e de aproximar-se, mais cedo ou mais tarde, conforme o caso, das possibilidades de interação com surdos que dialogam efetivamente na língua de sinais. (p. 40)

A COMUNICAÇÃO INICIAL ENTRE PAIS OUVINTES E FILHO SURDO

Os pais ouvintes que têm filho surdo inicialmente não entendem a situação linguística em que seu filho e eles mesmos se encontram, porque, de fato, essa não é uma situação corriqueira na vida das pessoas. Mesmo quando nasce uma criança ouvinte, o desenvolvimento linguístico desta ocorre de modo tão natural que não são percebidas a importância e a complexidade deste processo. Além disso, há o fundamental papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo, como diz Goldfeld (2002):

A linguagem possui, além da função comunicativa, a função de constituir o pensamento. O desenvolvimento cognitivo na primeira infância de qualquer criança baseia-se na existência de um suporte linguístico que a possibilita compreender o mundo e se comunicar com seus familiares, depois com seus vizinhos, amigos, professores e colegas da escola (p. 56).

Os pais ouvintes podem saber que seu filho é surdo, que ele possui uma perda auditiva, e o que ocasionou a surdez (etiologia). Podem até compreender que precisam lidar com ele e educá-lo de maneira diferente, mas o que não sabem e não conhecem, é o significado da surdez do seu filho do ponto de vista linguístico, social e cultural (SILVA e BASTOS, 2013, p. 25).

Os pais ouvintes, por não saberem como se dá a aquisição de uma língua (seja língua oral e/ou de sinais), não observam que sua criança não terá condições de adquirir naturalmente a língua oral. Além disso, os pais não têm a menor ideia da gravidade da situação e, portanto, não tomam as atitudes adequadas e necessárias para o desenvolvimento linguístico de seu filho nesse momento. Em alguns casos não sabem, ao menos, que não ouvir tem como consequência não falar ou falar com dificuldades, como comenta Stelling

(1992, p. 60). Mesmo que o filho esteja utilizando um aparelho auditivo e seja estimulado adequadamente, não consegue, em tempo hábil, adquirir e expressar-se na língua oral, já que os resultados não são imediatos, salvo em casos excepcionais. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES, 2005, p. 99) confirma esse fato quando diz que o trabalho auditivo é importante para a criança surda, porém, ele não poderá dar conta, unicamente, do processo de comunicação. A mesma instituição (INES, 2005) recomenda o uso do aparelho auditivo, porém esclarece que ele não restitui totalmente a audição comprometida.

O aparelho auditivo não tem o objetivo de substituir a orelha da criança restituindo integralmente sua audição. Nas crianças com surdez profunda ou severa servirá para o aproveitamento dos restos auditivos, ou seja, do pouco de audição que sempre existe, mesmo nas perdas mais graves. (p. 92)

Apesar de os pais saberem que o uso do aparelho auditivo não devolve a audição, eles continuam almejando ter recuperada a audição do filho, e creem que o aparelho de amplificação sonora individual (AASI) ou o implante coclear (IC) resolverão todos os problemas auditivos da criança (STELLING, 1992). O aparelho de amplificação sonora individual, de acordo com Ferrari, Blasca e Coube (in BEVILACQUA e MORET, 2005, p. 95), é um dispositivo eletrônico que permite a amplificação dos sons. O AASI irá suprir parcialmente as dificuldades causadas pela perda de audição e não irá restaurar a audição a ponto de trazê-la para a normalidade. O implante coclear, segundo Costa, Bevilacqua e Amantini (in BEVILACQUA e MORET, 2005, p. 125), não cura a surdez, mas provê a sensação da audição à criança portadora de deficiência auditiva com a qualidade necessária para a percepção dos sons da fala. É necessário que nas ações de uma orientação familiar fiquem claras todas estas questões.

Pesquisas linguísticas, segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 30), preconizam que a língua de sinais deve ser considerada como a primeira língua da criança surda, porém, como a grande maioria é filha de pais ouvintes e nasce ou fica surda antes de completar dois anos, então, na maioria das vezes, não se constata a língua de sinais como primeira língua das crianças surdas filhas de pais ouvintes.

Por conta do não compartilhamento de uma língua comum, a situação no lar é preocupante e é preciso informar aos pais que, não havendo reciprocidade linguística, não há comunicação. O que se observa são tentativas de aproximações linguísticas que não satisfazem a necessidade comunicativa entre pais e filho. Como eles não têm língua para compartilhar, as situações decorrentes desse fato são prejudiciais

também ao aspecto emocional da criança, que se sente frustrada, constantemente, por não conseguir se expressar e ser compreendida. Seus pais, pelo mesmo motivo, tornam-se ansiosos e aflitos, podendo chegar, algumas vezes, ao descontrole emocional, como relata Stelling (1992, p. 62).

AS CONSEQUÊNCIAS DE NÃO TER UMA LÍNGUA

A noção de subjetividade e linguagem foi objeto de estudo por Benveniste (1974) *apud* Cavalcante (2001, p. 128). Para essa autora

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, porque só a linguagem fundamenta a realidade, na sua realidade, que é a do ser, o conceito de "ego". A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego eu a não ser que me dirigindo a alguém, que será na minha alocação um tu. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica reciprocidade - que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu (p. 128).

Como resultado, a privação de uma língua na comunicação inicial da criança surda filha de pais ouvintes pode trazer consequências muito sérias no desenvolvimento da criança e na formação de sua subjetividade. A falta de uma língua traz prejuízos nos relacionamentos da criança, na esfera emocional, em seus sentimentos mais profundos.

O ENFOQUE CLÍNICO E O ENFOQUE CULTURAL

Denominamos *enfoque clínico* a concepção do surdo como um *deficiente auditivo*, em que a principal referência é a perda sensorial, classificada como uma *patologia*. O surdo é visto e representado como um paciente que deve ser curado ou "medicalizado", segundo a terminologia usada por Skliar (2013, p. 103) e Gesser (2009, p. 64). O enfoque clínico é compartilhado por profissionais da área da saúde, como médicos e fonoaudiólogos, principalmente, e por profissionais da educação identificados com a filosofia educacional oralista.

Por outro lado, o sujeito surdo é visto de maneira distinta pelo *enfoque cultural* ou *socioantropológico*, termos utilizados por Skliar (2013, p. 133) e Gesser (*ibid*). Nessa concepção, a surdez é uma *diferença* dentro da diversidade social. Esse enfoque está de acordo com Sá (2006, p. 67). Essa autora afirma que não utiliza a expressão "deficiente auditivo", usada

no contexto clínico, e que prefere o utilizar o termo “surdo”, pois está mais afeito ao marco sociocultural da surdez. Desse modo, o surdo, visto por ele mesmo e por alguns grupos de profissionais e acadêmicos, não é um paciente com deficiência auditiva, mas um indivíduo *diferente* da maioria, com características subjetivas de língua e cultura próprias.

Se a surdez é compreendida pelo enfoque cultural, a quantidade da perda auditiva não é um fator preponderante, pois, como diz Botelho (2002, p.13), “[...] *quando se concebe a surdez como uma experiência visual, a classificação das perdas auditivas, segundo o grau, não é fator determinante dos resultados [...]*”. O enfoque cultural fundamenta-se na língua de sinais, na cultura surda e na representação do indivíduo surdo como sujeito sociopolítico. Os profissionais identificados com este enfoque englobam, principalmente, os pedagogos e professores do ensino bilíngue para surdos, identificados com a filosofia educacional bilíngue, os psicólogos, os linguistas e os sociólogos.

Podemos relacionar o enfoque cultural com a filosofia educacional bilíngue conforme relata Gesueli (2006):

Garantir o uso da língua de sinais no contexto escolar parece primordial para que haja o reconhecimento da surdez como referência cultural e linguística, pois é por intermédio da linguagem que significamos o mundo e conseqüentemente nos significamos (p. 287).

Ainda para essa autora:

Vale reafirmar que a presença do professor surdo contribui expressivamente para que as crianças adquiram a língua de sinais e passem a identificar-se com este sujeito que apresenta um papel de destaque na sala de aula. Esta convivência possibilita não só o reconhecimento da identidade surda, mas a identificação política e social com essa comunidade, pois é preciso trazer para a sala de aula a história da comunidade surda, de suas lutas e vitórias (p. 288).

Nesse sentido, também comenta Sá (2006, p. 127) que os processos identificatórios da criança surda começam na interação com outros surdos (adultos). Os surdos adultos podem apresentar aos pais ouvintes uma visão positiva acerca do futuro dos filhos surdos (LANE, HOFFMEISTER e BAHAN, 1996, p. 24-41), concepção que está em conformidade com a fala de Gesueli (*ibid*) sobre o papel do surdo adulto como modelo identitário para as crianças surdas. Os profissionais da educação que se fundamentam no enfoque cultural englobam, principalmente, pedagogos e professores surdos e ouvintes (proficientes em Libras) do ensino bilíngue para surdos.

DISCUSSÃO

Durante toda a reflexão feita neste trabalho foi pontuada a questão principal da orientação aos pais, que é a da necessidade de transmitir-lhes apoio, aconselhamento e o maior número de informações disponíveis. Iniciamos essa discussão relembando que o momento do diagnóstico clínico é extremamente delicado, caso o teste auditivo no recém-nascido confirme a surdez (CORTELO e FRANÇOZO, 2014, p. 7-9). Então podemos questionar se os profissionais de saúde estão preparados para dar a notícia de modo adequado, sem aumentar a ansiedade ou as preocupações nos familiares ouvintes. Como auxiliar os pais ouvintes, após o diagnóstico da surdez, tendo em vista que eles estão sob o impacto do diagnóstico, quando as reações negativas, as tensões e, principalmente, a angústia desse momento estão exacerbadas e os pais muito fragilizados?

Após o diagnóstico clínico, a primeira orientação que os pais ouvintes recebem, usualmente, é a do enfoque clínico pelo médico otorrinolaringologista ou pelo fonoaudiólogo, que recomendam a oralização com a instalação da fala oral, da estimulação auditiva e da leitura labial (SILVA e OLIVEIRA, 2014, p. 8-12). Além disso, preconizam a indicação e uso do AASI ou recomendam a cirurgia do IC. Tanto a oralização quanto o uso dos dispositivos eletrônicos auditivos têm como meta a reabilitação do deficiente auditivo, o que vai ao encontro do desejo dos familiares, pois “de certa maneira todo pai quer que o filho seja semelhante aos demais, temendo rótulos de que é ‘estranho’ ou ‘esquisito’ (YAMADA *in* BEVILACQUA e MORET, 2005, p. 274).

Por outro lado, porque a família, comumente, recebe as primeiras orientações dos profissionais de saúde, a esses pais *não* é dada a oportunidade de conhecerem a surdez pelo prisma do enfoque cultural, onde a língua de sinais é adquirida de modo natural, e pode vir a solucionar o problema do bloqueio de comunicação entre pais ouvintes e filho surdo.

No enfoque cultural e na alternativa educacional de educação bilíngue, onde a criança surda adquire a Libras com seus pares surdos e aprende a Língua Portuguesa escrita, os pais devem aprender a língua de sinais o mais precocemente possível. No entanto, isso praticamente não ocorre porque, segundo Goldfeld (2002, p. 114), o aprendizado da Língua de Sinais pelas famílias é difícil e longo, e mesmo que a aprendam e convivam com surdos, dificilmente se tornarão biculturais e bilíngues. Esse fato traz prejuízos, na relação entre pais e filhos, pois não há a troca linguística, a criança deixa de receber informações do mundo e a desenvolver sua fala, aqui entendida como desenvolver a sua fala em

língua de sinais. Strobel (2009, p. 60) comenta que *os pais têm o anseio de tornar seus filhos “normais” perante a sociedade*, esse anseio, esse sonho é um desejo muito forte que os impede de investirem na língua de sinais. Não conseguem entender o seu devido valor, e com isso muitos deles deixam de aprendê-la. É então que permanece o bloqueio de comunicação que não se desfaz rapidamente. E o questionamento que levantamos nesse item é: como fazer para demonstrar aos pais a importância da língua de sinais no âmbito familiar? É preciso, então, um trabalho de orientação familiar que os alerte para o envolvimento e aprendizado da Libras (QUEIROZ e RÚBIO, 2014, p. 10). Essa recomendação é consoante com a afirmação que os pais poderão tomar decisões baseadas em informações, quando encontrarem-se empoderados (HALLAU, 2002, p. 26).²

O trabalho com os pais deve ser organizado e apresentado com base em todas as informações possíveis; assim, deve apresentar os dois enfoques, o clínico e o cultural, de modo a propiciar aos familiares o conhecimento, com profundidade, de todas as opções técnicas, recursos e metodologias disponíveis. “Fica evidente a importância de a família ter uma concepção mais clara da surdez para que possa escolher de forma mais segura a modalidade de linguagem que será privilegiada na relação mãe-criança” SILVA, PEREIRA e ZANOLLI, 2007, p. 286). Se os pais não tiverem esses conhecimentos, não poderão escolher o melhor caminho para seguirem com seu filho.

Com relação às atitudes dos familiares, Hoffmeister (in SKLIAR, 1999, p. 123-126) afirma que se deve capacitar os pais ouvintes para agirem como pais de crianças surdas. Em contraposição, observa-se que os pais ouvintes, como usuários da língua oral, querem que os filhos surdos falem como eles. Os familiares vão em busca do que acreditam estar faltando para a criança surda, a audição e a fala. Por essa razão, os pais se identificam fortemente com o enfoque clínico.

É preciso que alguém os informe a se tornarem pais de filho *surdo*, pois, por mais que se procure reabilitar ou “curar” a deficiência auditiva, essa criança não será equiparada totalmente à normalidade sensorial de uma criança ouvinte. A família deve ver seu filho tal como ele é, independentemente do quanto ele estiver reabilitado auditivamente.

Como decorrência da oposição entre os dois enfoques, o clínico e o cultural, há uma situação complexa a se resolver: quais são as informações que devem ser trabalhadas com a família ouvinte? De um ou de outro enfoque, dando preferência a um deles, portanto? Ou apresentá-los ambos, imparcialmente? A escolha de ações orientadas pelo enfoque clínico poderá resultar

em um período prolongado da criança sem língua oral o que ocasionará entraves comunicativos com a família e demais grupos sociais e dificultará a sua escolarização. A instalação pela via auditiva é longa e difícil, mas isso pode não acontecer se houver aparelhagem adequada e recursos tecnológicos avançados como os AASI mais recentes, o implante coclear e um intensivo trabalho fonoaudiológico. Tudo pode dar certo ou não, tanto em um quanto em outro enfoque, mas é preciso que as informações sejam amplas e detalhadas na orientação familiar. A comparação entre os dois enfoques e as decorrências de uma escolha pelos pais terá consequências no tipo de ações no âmbito familiar e social, assim como resultará na decisão de qual ambiente educativo a criança terá sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pais ouvintes, pela especificidade da situação de seu filho, têm a necessidade e o direito de ter acesso às informações sobre a surdez nos seus aspectos clínicos e nos aspectos culturais. No entanto, conhecer a surdez relacionada aos seus aspectos clínicos não deve ser o único tema trabalhado. É importante conhecer também os aspectos culturais do surdo e sua comunidade, seus modos de vida, características e valores específicos, como a Libras.

É necessário conscientizar os pais das necessidades linguísticas da criança surda, suas implicações no desenvolvimento cognitivo e escolar e quais são os caminhos possíveis em relação à Língua de Sinais e à Língua Portuguesa oral e escrita.

Pelo conhecimento do maior número possível de informações procura-se promover a aceitação do filho pelos pais. Essa afirmação tem consonância com o pensamento materializado na frase “*o conhecimento é o início da aceitação*”,³ inscrita no frontispício da Kendall Demonstration Elementary School, Gallaudet University (Washington, DC, USA). A mesma escola acredita que as famílias informadas e envolvidas são a pedra angular do sucesso de um aluno e seu bem-estar.⁴

Como resposta aos problemas de uma família ouvinte com filho surdo sugere-se a instituição de programas educacionais que visem oferecer ampla orientação aos pais e que privilegiem a explanação das diferentes concepções pedagógicas existentes para seus filhos surdos. Dessa maneira, estaremos assegurando o direito à informação e às escolhas dessas famílias.

³ No original: “Knowledge is the beginning of acceptance”.

⁴ No original: “We believe that informed and involved families are the cornerstone of a student’s success and well-being”. Disponível em <http://www.gallaudet.edu/clerc_center/our_schools/mis-sion_and_belief_statements.html>. Acesso em: 18 set.2014.

² No original: “Empowered parents make informed decisions”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEHARES, L. E. Aquisição da linguagem e interações mãe ouvinte - criança surda. In: Anais do Seminário Repensando a Educação da Pessoa Surda. Rio de Janeiro: INES, 1996.
- BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde. São José dos Campos: Pulso, 2005.
- BOTELHO, P. Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Trajetória, 5).
- BRITO, L. F. Integração Social & Educação de Surdos. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- CAVALCANTE, F. Família, subjetividade e linguagem: gramáticas da criança "anormal". *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 6, n. 1, p.125-137, 2001.
- CORTELO, F. M.; FRANÇOZO, M. F. C. Pai ouvinte – filho surdo: um olhar para aspectos da comunicação. *Omnia Saúde*, v. 10, n. 1, p. 01-09, 2013.
- _____. Ser pai de filho surdo: da suspeita ao enfrentamento. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 1, p. 3-11, jan./mar. 2014.
- COSTA, O. A.; BEVILACQUA, M. C.; AMANTINI, R. C. B. Considerações sobre o implante coclear em crianças. In: BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde. São José dos Campos: Pulso, 2005. cap. 8, p. 125-138.
- FERNANDES, E. (Org.) Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- FERRARI, D. V.; BLASCA, W. Q.; COUBE, C. Z. V. Conceitos básicos e características de tecnologia dos aparelhos de amplificação sonora individuais. In: BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde. São José dos Campos: Pulso, 2005. cap. 7, p. 95-122.
- FERREIRA, L. Legislação e a língua brasileira de sinais. São Paulo: Ferreira & Bergoncci Consultorias e Publicações, 2003.
- FIAMENGHI G. A.; MESSA, A. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. *Psicologia, Ciência e Profissão*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2007.
- FONSECA, V. Pais e filhos em interação: aprendizagem mediatizada no contexto familiar. São Paulo: Salesiana, 2002.
- FREEMAN, R. D.; CARBIN, C. F.; BOESE, R. J. Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1999.
- GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006.
- GÓES, M. C. R. "Com quem as crianças surdas dialogam em sinais?" Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000, cap. 3.
- GOLDFELD, M. A criança surda. Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.
- HALLAU, M. (Org.) We are Equal Partners: Recommended Practices for Involving Families in Their Child's Educational Program. Washington (DC): Laurent Clerc National Deaf Education Center, Gallaudet University, 2002. (Sharing Results Series) Disponível em: <<http://www.gallaudet.edu/documents/clerc/FamInvolv.pdf>>. Acesso em: 26 jul.2014.
- HOFFMEISTER, R. J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: SKLIAR, C. (Org.) Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- HOUAISS Eletrônico. São Paulo: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.
- INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Série Audiologia. Rio de Janeiro: INES, 2005.
- LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. A Journey into the Deaf-World. San Diego (California): DawnSignPress, 1996.
- NOVAES, B. C. A. C. A criança deficiente auditiva. In: BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde. São José dos Campos: Pulso, 2005. cap. 1, p. 29-34.
- OLIVEIRA, R. G.; SIMIONATO, M. A. W.; NEGRELLI, M. E. D.; MARCON, S. S. A experiência de famílias no convívio com a criança surda. *Acta Scientiarum. Health Sciences*. Maringá, v. 26, n. 1, p. 183-191, 2004.
- PEREIRA, M. C. da C. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: FERNANDES, E. (Org.) Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005. cap. 6, p. 81-86.
- PEREIRA, M. C. da C.; VIEIRA, M. I. da S. Bilinguismo e educação de surdos. *Revista Intercâmbio*. v. 19, p. 62-

67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

PIRES, P. M. P. S. D. Do luto à luta: percursos familiares na educação escolar de crianças surdas. Monografia (Especialização em Educação Especial - Deficiência Auditiva) - Universidade do Estado da Bahia, 2012.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Língua de Sinais Brasileira. Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUEIROZ, L. S.; RÚBIO, J. A. S. A aquisição da linguagem e a integração social: a LIBRAS como formadora da identidade do surdo. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, n. 1, 2014.

RODRIGUES, N. Organização neural da linguagem. In: MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; PEREIRA, M. C. C. Língua de Sinais e Educação do Surdo. São Paulo: Tec Art, 1993. (Série de Neuropsicologia, v. 3).

SÁ, N. R. L. Cultura, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006. (Coleção pedagogia e educação).

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C.; ZANOLLI, M. L. Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. Psicologia: Teoria e Pesquisa. v. 23, n. 3, p. 279-286, 2007.

SILVA, A. L. P.; OLIVEIRA, R. C. M. A assistência fonoaudiológica no processo de inclusão do portador de deficiência auditiva: uma revisão de literatura. Revista Saúde em Foco. Teresina, v. 1, n. 1, art. 1, p. 01-14, 2014.

SILVA, E. V. N.; KELMAN, C. A. Libras e implante coclear: um estudo de caso. Anais... XIII Congresso Internacional do INES. (arquivo em pdf) p. 223-232, 2014.

SILVA, L. S.; BASTOS T. Pais ouvintes e filhos surdos: impasses na comunicação. Entrelaçando (Caderno temático: Educação Especial e Inclusão), ano 4, n. 8, p. 25-34, 2013.

SKLIAR, C. (Org.) Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. (Org.) Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

STELLING, E. P. A relação da pessoa surda com sua família. Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES. Rio de Janeiro: INES, n. 11, p. 44-47, jan-jun, 1999.

_____. O aluno surdo e sua família. In: Anais do Seminário Repensando a Educação da pessoa Surda. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 1996.

_____. Programa de Apoio Educacional: Ciclo de Palesstras para Pessoas que convivem com a Criança Surda.

Monografia (Especialização em Deficiência Auditiva) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 1992. 179 p.

STROBEL, K. L. A visão histórica da IN(EX)CLUSÃO dos surdos nas escolas. Dossiê do Grupo de Estudos Surdos e Educação. Educação Temática Digital. Campinas. 2006; v. 7, n. 2, p. 244-252.

_____. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

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

VIEIRA, S. S.; BEVILACQUA, M. C.; FERREIRA, N. M. L. A.; DUPAS, G. Descoberta da deficiência auditiva pela família: vendo o futuro idealizado desmoronar. Acta Paul. Enferm. 25 (Número Especial 2), p. 82-88, 2012.

YAMADA, M. O. Como desenvolver a auto-estima da criança com deficiência auditiva. In: BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde. São José dos Campos: Pulso, 2005. cap. 16, p. 271-283.

Ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos: trabalhando com provérbios

Teaching Portuguese language for deaf students: working with proverbs

Vanessa Gomes Teixeira

Mestranda em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

E-mail: vanessa_gomesteixeira@hotmail.com

Priscila Costa Lemos Barbosa

Pós-graduanda em Educação de Surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

E-mail: priscila.c.l.barbosa@gmail.com

Recebido em 20 de junho e selecionado em 02 de outubro de 2014

RESUMO

Apesar da proposta atual de inclusão, que defende a escola regular com alunos surdos e ouvintes convivendo no mesmo espaço, notamos que a oferta de materiais didáticos e metodologias que auxiliem professores nessa tarefa ainda são muito escassas ou, quando existentes, são pesquisas incipientes. Tendo em vista o exposto, o presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas em quatro oficinas de provérbios oferecidas para os alunos surdos e ouvintes da graduação bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). As oficinas serviram como um espaço para reforço, em que foram trabalhadas questões de interpretação, coesão, coerência, sentidos denotativos e conotativos. A partir da troca de experiências e das dinâmicas realizadas, as oficinas nos apresentaram caminhos para a melhora da prática docente e do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) por alunos surdos.

Palavras-chave: Surdez. Ensino. Português como L2.

ABSTRACT

Despite the current inclusion proposal, which defends the regular school with deaf and hearing students living in the same space, we see that the offer of learning

materials and methodologies that help teachers on this work are yet too much scarce, or, when they exist, are incipient research. In view of the exposed, this work aims to relate the experiences lived in four workshops of proverbs that were offered to the deaf and hearing students of the bilingual graduation of Pedagogy from the National Institute of Deaf Education (INES). The workshops served as a space for back up, in which questions of interpretation, cohesion, coherence, denotation and connotation were worked. From the exchange of experiences and dynamics, the workshops presented ways to improve teaching practice and the process of teaching and learning of Portuguese Language by deaf students.

Keywords: Deafness. Teaching. Portuguese as L2.

APRESENTAÇÃO

Verifica-se que os fazeres na área de Educação Bilíngue para surdos apontam para uma imperativa investigação de caráter teórico-prático que atenda às necessidades linguísticas desse grupo discente. Especificamente, o ensino de LP destinado a esses alunos constitui-se como tarefa desafiadora aos profissionais do ensino regular, já que a maioria não possui qualquer

formação acadêmica para a execução desse trabalho. Tal contexto se impõe como um obstáculo à aprendizagem da LP como segunda língua (LP2): os professores, em geral, não sabem Libras – língua de modalidade espaço-visual da comunidade surda brasileira – e desconhecem práticas de ensino da modalidade escrita da LP2.

Algumas pesquisas (FARIAS, 2006; FERNANDES, 2006) indicam que os resultados insatisfatórios obtidos pela maioria dos alunos surdos no processo escolar decorrem da falta de uma metodologia de ensino adequada. Acrescenta-se a este panorama questões relacionadas à produção e à adequação de materiais didáticos que estabeleçam a transposição didática de conteúdos relacionados à modalidade escrita da LP. Nota-se, no entanto, que a oferta de tais materiais dirigidos à comunidade surda é escassa ou, quando existente, não atende ao desenvolvimento das interfaces de leitura e escrita do Português desse alunado (LEITE & CARDOSO, 2009). Nesse contexto, as Oficinas de Provérbios buscaram propor materiais para o ensino dessa temática para alunos surdos.

Ressalta-se que as oficinas foram criadas como atividades do projeto de extensão do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), intitulado Recursos e materiais para o ensino de português para alunos surdos. O curso visou trabalhar com provérbios, seus usos e sua interpretação em diferentes contextos, reconhecer o sentido denotativo e/ou conotativo de palavras ou expressões e abordar também questões gramaticais relativas à LP.

A metodologia utilizada baseia-se na própria experiência visual dos alunos surdos, tendo como etapas: (a) a exploração de imagens, salientando o uso visual de determinado conceito; (b) a discussão da temática em Libras; (c) a apresentação de textos em LP sobre a temática.

As oficinas de provérbios serviram como um local de apoio, em que dúvidas sobre a LP foram elucidadas, além de funcionarem como um espaço de construção de conhecimento compartilhado, uma vez que os conceitos foram sendo formados paulatinamente e em conjunto com a turma e com as docentes. A motivação para tal prática surgiu da demanda de nossa sociedade, ou seja, da necessidade de tocarmos em assuntos da LP que não estão ainda internalizados na competência do falante, e principalmente do surdo, que desconhece provérbios do português, porque, muitas vezes, não tem o mesmo contato com a língua que o ouvinte e, por isso, acaba sendo excluído linguisticamente dessas questões culturais que perpassam a língua. A partir da realização das oficinas, podemos testar na prática quais atividades funcionam no processo de ensino-aprendizagem da LP como segunda língua, e quais não surtem efeito.

Levando em conta a escassez de pesquisa e estudos na área de educação para surdos, essa prática reflexiva torna-se fundamental para que possamos repensar nossos recursos, materiais e metodologias escolhidos para nossas aulas com esse tipo de público.

CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO INSTITUCIONAL

As oficinas foram realizadas nas dependências do INES, localizado no Estado do Rio de Janeiro, no bairro de Laranjeiras, mais especificamente em sala destinada a cursos de extensão do instituto, no prédio da faculdade e pós-graduação – DESU. Os recursos disponibilizados pelo órgão para as aulas foram: retroprojeter, tela branca, computador, com PowerPoint e internet sem fio – materiais indispensáveis para o ensino de PL2 para surdos –, além da presença do intérprete como tradutor da LP para a Libras. O público-alvo foram alunos, graduandos, ou não, com interesse na LP. A oficina teve, ao todo, 20 inscritos, todos na faixa etária entre 18 e 55 anos. Entretanto, o número de alunos presentes ao longo das aulas foi, em média, entre 10 e 13 alunos.

O perfil comum aos integrantes pode ser caracterizado pela motivação em estudar o assunto provérbios, ou, simplesmente, para aprofundar-se nos conceitos da LP. Observamos que o espaço inclusivo funcionou bem, porque todos os alunos envolvidos já tinham o INES como lugar habitual de estadia, uma vez que se tratavam de alunos e funcionários do local; logo, todos já estavam acostumados a dividir o mesmo espaço. No entanto, notamos a impertinência de alguns alunos ouvintes em relação aos alunos surdos no que tange à paciência quanto à velocidade de veiculação dos conteúdos, pois, levando-se em conta que a LP é a língua materna do ouvinte, o conhecimento prévio desse aluno sobre provérbios é maior do que o dos alunos surdos. Em alguns momentos, vimos como é difícil que todos entendam e realizem a inclusão social, em sua plenitude.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho nas oficinas buscou articular a prática docente com estudos que abordam o aprendizado de LP como segunda língua para surdos. Segundo Moita e Andrade (2006), a oficina pedagógica pode ser entendida como “uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela ‘construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências’ (CANDAUI, 1999, p. 23), em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento” (MOITA E ANDRADE,

2006, p. 5). Observamos que os referidos autores apontam as oficinas como mecanismos dinâmicos de interação no processo ensino-aprendizagem, servindo de estímulo para seus integrantes, além de contribuir para o processo criativo de seus participantes.

Assim, a base de formulação de toda e qualquer oficina deve ser o diálogo, uma vez que a partir dele se estabelece a relação pedagógica. Portanto, o diálogo deve ser visto como indicador do processo de construção do conhecimento, que será dialógico na medida em que professor e aluno atuem como participantes ativos e críticos, transformando o ambiente em que se encontram, e interagindo com os diversos saberes envolvidos. Supõe-se, portanto, a participação ativa do graduando e do professor de português no processo ensino-aprendizagem, como também na produção criativa e interativa do conhecimento.

No caso das oficinas propostas, objetivou-se trabalhar questões relacionadas com provérbios e seus usos, visando ao entendimento pleno de seu significado, não só conceitual, mas também prático. Para isso, aprofundamos os conceitos de denotação e conotação, além de trabalharmos provérbios de uso diário. O diferencial das aulas da presente oficina para uma aula habitual de LP foi não só a presença de alunos surdos na sala de aula, como também a preocupação em trabalhar com materiais que pudessem ir ao encontro de suas especificidades. Por isso, visamos, primeiramente, mas não unicamente, à integração efetiva do alunado surdo ao conteúdo proposto em sala.

Sabemos que, embora a educação em nosso país tenha começado a pensar em uma “Educação Inclusiva”, que tem como objetivo respeitar cada indivíduo dentro de sua particularidade, tornando, assim, a escola um espaço mais democrático, ainda não encontramos a verdadeira inclusão, com adaptações na infraestrutura, e uma consciência, de fato, sobre o assunto. No entanto, foram as várias lutas da comunidade surda que possibilitaram conquistas significativas, culminando, assim, na promulgação da Lei 10436/02 e no Decreto 5626/05 que, entre outras regulamentações, reconhecem a Libras como língua e como L1 do surdo; a obrigatoriedade da presença de intérpretes nas instituições escolares e públicas em geral; e a inclusão do ensino de Libras nos cursos de licenciatura.

Observa-se, com essa nova demanda, uma mobilização no campo educacional em capacitar o professorado na tarefa de adaptar aulas e materiais didáticos que possam incluir diferentes necessidades apresentadas pelos alunos da comunidade surda. Estudos nessa área, como os de Silva (2008) e Gesser (2009), apontam que a língua de sinais como primeira língua do surdo facilita sua compreensão no processo

de aprendizado de aspectos gramaticais da LP. Por outro lado, esses autores também nos atentam quanto à diferença da modalidade de cada língua: a Libras é espaço-visual, enquanto o Português é oral-auditivo.

Isso ocorre porque, diferente das línguas orais, a modalidade da Libras apresenta como características sinais que têm forte motivação icônica e simultaneidade na realização de categorias linguísticas; ou seja, essa língua apresenta narrativas e diálogos constituídos de coordenações de sentenças cuja estrutura interna é predominantemente segmentável ([tópico]-[comentário]). Também são utilizadas marcas não manuais, como expressões fisionômicas e movimentos do corpo, em sincronia com o movimento manual.

Analisando recursos expressivos das línguas de sinais, Quadros (1995:1) ressalta que os sinais, em si mesmos, normalmente não expressam o significado completo do discurso. Este significado é determinado por aspectos que envolvem a interação dos elementos expressivos da linguagem. No ato da conversação, o receptor deve determinar a atitude do emissor em relação ao que ele produz (...). Os surdos utilizam a expressão facial e corporal para omitir, enfatizar, negar, afirmar, questionar, salientar, desconfiar e assim por diante. Alguns estudos investigam a hipótese de que essas expressões codificam propriedades gramaticais de categorias funcionais da estrutura oracional (SALLES et al, 2004, p. 84).

A citação anterior reafirma que os sinais e expressões compõem as categorias gramaticais e funcionais da Libras. Afirmar isso é dizer que, ao contrário do que muitos pensam, os sinais e as expressões feitos pelos surdos não são simples gestos e nem mímica. A Libras não é uma adaptação das línguas orais ou o “Português sinalizado”, e sim é uma língua ilimitada; ou seja, ela possui riqueza linguística, variações, diversidade, gramática, pode expressar conceitos abstratos etc. A língua de sinais é uma das maneiras dos surdos estarem no mundo e significá-lo. Eles apreendem o mundo com os olhos e, por isso, sua cultura está baseada na visão. Trata-se, portanto, de um modo “visual de viver”.

Em consonância com esse modo de vida, assinala-se que o ponto central na elaboração de recursos didáticos deve estar pautado na experiência visual e na língua de sinais. Isso porque as estruturas linguísticas da Libras e da LP são distintas e devemos levar em conta suas respectivas especificidades quando pensamos em uma metodologia de ensino de LP para alunos surdos.

No entanto, ao analisarmos o cotidiano das escolas brasileiras, vemos que esses estudos não são aplicados, pois o ensino de LP não é voltado para os alunos surdos e não leva em conta suas especificidades. Por

isso, o surdo está inserido na escola juntamente com os ouvintes, mas não goza dos mesmos privilégios que ele, uma vez que as propostas de ensino-aprendizagem são todas voltadas para o alunado ouvinte. Desse modo, não observamos a verdadeira inclusão, mas algo pior: a exclusão de modo maquiado; uma hipocrisia, na verdade. Para que haja a verdadeira inclusão, é necessário que os materiais de LP sejam formulados levando-se em conta as necessidades do aluno surdo, além de se pensar, também, na sua diferença linguística, respeitando o aprendizado da Libras como L1 do surdo e o aprendizado do português como segunda língua na modalidade escrita. Somente com respeito ao outro que é diferente de nós mesmos iremos tomar consciência de que todos, sem exceções, têm direito à educação.

Nesse contexto, considerando a importância da inserção do *modus vivendi* (PERLIN, 2002) do surdo ao seu processo de ensino-aprendizagem, as oficinas buscaram contribuir com a produção de metodologias inovadoras que alavancassem o processo de letramento desses discentes, a fim de instrumentalizá-los em situações que iriam requerer competências e habilidades relativas ao ler e escrever, oriundas de diversas esferas sociais, visto que as considerações sobre o letrar implicam a exposição do aluno aos mais variados gêneros textuais que circulam na sociedade. Afinal, o desenvolvimento das competências linguísticas se dá no e pelo uso da linguagem em interações sociais.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

As *Oficinas de Provérbios* foram desenvolvidas para alunos surdos e ouvintes, numa perspectiva inclusiva. Visando a uma experimentação dos recursos e materiais para o ensino de L2 para a comunidade surda, a oficina destinou-se a contribuir em conteúdo, principalmente para os surdos. No entanto, não deixamos de levar em consideração a grande quantidade de alunos ouvintes inscritos no curso. As oficinas tiveram como proposta conduzir os alunos ao entendimento de provérbios, dos seus usos, e a trabalhar com questões relativas ao Português, e para isso nos utilizamos, fundamentalmente, de textos dos mais diferentes gêneros. Entendemos, assim, que o objeto principal da oficina seria mais bem compreendido em todos os seus efeitos quando inserido dentro de contextos diferentes. Na oficina, foram utilizadas exposições imagéticas dialógicas, além de atividades de reflexão sobre o conteúdo; porém, o que prevaleceu foi a interação constante entre os alunos e as professoras acerca dos textos expostos.

A metodologia adotada para a organização das oficinas foi a seguinte: (a) organização e elaboração das atividades da oficina; (b) produção de cartazes

e folderes para divulgação; (c) apresentação do projeto e do curso para a turma; (d) preenchimento do formulário para coleta de dados, (e) assinatura do termo de imagem, concordando que a imagem do aluno fosse divulgada em trabalhos posteriores; (f) redação de um texto de apresentação, contendo os seguintes itens: informações pessoais e profissionais, expectativas do aluno sobre a oficina de metáforas, a relação do aluno com a LP, a importância de se fazer cursos e como o aluno obteve contato com o INES; (g) realização do controle de frequência dos participantes (75%) para emissão de certificados.

Além disso, também foram elaboradas avaliações tomando como base as atividades com graduando nas oficinas. Para a avaliação das oficinas aplicadas no INES, foram aplicados questionários para os alunos, de modo que eles poderiam avaliar o material, as aulas e dar sugestões para as professoras.

Por fim, a proposta das oficinas visava trabalhar com: (a) diversos gêneros textuais, mostrando as características específicas de cada gênero, estabelecendo semelhanças e diferenças entre eles, de modo que o aluno possa reconhecê-los, saber suas funções e usá-los a seu favor; (b) a reflexão do aluno, pois, por meio dos textos, poderemos abrir discussões sobre o assunto e estimular a visão crítica do aluno; (c) a questão do letramento, pois tendo contato com textos e diversas reflexões sobre eles, o aluno terá contato com práticas relacionadas. As atividades da oficina tiveram sua metodologia orientada para que, a partir de conhecimentos que o aluno já domina, ele pudesse apreender os aspectos textuais presentes em diversos gêneros.

PRIMEIRA AULA: CONHECENDO OS NOSSOS ALUNOS

Em nosso primeiro encontro, distribuímos os formulários para coleta de dados, bem como os termos de imagem para os alunos assinarem. Pedimos que cada um escrevesse uma redação apresentando-se por escrito e, posteriormente, de forma oral, uns para os outros. A redação teve como objetivo fornecer material sobre a escrita dos alunos surdos para análise posterior do grupo de pesquisa.

Na segunda parte da aula, trabalhamos com o livro *Falando pelos cotovelos*, de Lúcia Pimentel Góes, que trabalha diversas expressões idiomáticas e provérbios populares da LP. Apesar de acreditar que essa atividade facilitaria a compreensão do tema pelos alunos surdos, notamos que eles apresentaram bastante dificuldade na interpretação de alguns ditos populares. Além disso, os conceitos de “gírias”, “metáforas” e “polissemia” ainda

não estavam claros para esses alunos, o que também contribuiu para que confundissem provérbios com os outros tipos de expressões.

Essa dificuldade inicial apresentada pelos alunos fez com que percebêssemos a necessidade de re-elaboração das nossas próximas aulas, pois, antes de trabalharmos com a temática dos provérbios, precisávamos ter certeza de que os alunos já saberiam os conceitos de “metáforas”, “gírias”, “polissemia”, e já saberiam também diferenciá-los uns dos outros.

SEGUNDA AULA: NOVOS DESAFIOS, NOVOS CAMINHOS

Levando-se em conta as dificuldades apresentadas pelos alunos no primeiro encontro, tivemos como objetivo na segunda aula trabalhar com os seguintes tópicos: “metáforas”, “polissemia”, “gírias” e “provérbios”.

Inicialmente, apresentamos para os alunos as definições dos conceitos em questão, as semelhanças e as diferenças entre eles. Depois, começamos a trabalhar com diversos exemplos para que essas ideias se tornassem mais claras para os alunos. Quando percebemos que eles estavam sabendo diferenciar os conceitos, realizamos uma atividade em que eles deveriam classificar o tipo de determinada expressão, como um provérbio, ou não, e, caso não fosse, explicar se era uma gíria, uma metáfora ou apenas uma palavra polissêmica.

Após conceituarmos os tópicos da aula, voltamos a trabalhar com o livro *Falando pelos cotovelos*, de Lúcia Pimentel Góes. Inicialmente, discutimos o título do livro, conduzindo o debate para uma reflexão sobre os sentidos literal e figurado que as palavras podem representar. Em um segundo momento, realizamos a leitura coletiva da história e, junto aos alunos, fomos destacando os provérbios e as expressões metafóricas encontradas no texto.

Nesse momento da aula, pudemos notar que, como os provérbios em LP são ensinamentos que fazem parte da cultura brasileira ouvinte, os alunos ouvintes já tinham contato com os ditos populares e já conheciam seus respectivos significados. Já os alunos surdos, apesar de apresentarem uma melhora significativa em relação à consciência do que era um provérbio e seu uso, ainda tinham dificuldade para interpretar os sentidos desses ditos populares. Nesse contexto, uma estratégia utilizada para explicar o sentido dos provérbios encontrados no livro, que apresentou resultados positivos, foi o trabalho com a história dessas expressões, pois, assim, os alunos puderam perceber que há uma lógica para a formação de determinado

ensinamento, e que há uma relação entre essa história e o modo como os provérbios foram construídos.

Por causa dessa dificuldade apresentada, encerramos nosso encontro fazendo um levantamento de provérbios conhecidos pelos alunos e também pedimos que eles fizessem uma pesquisa sobre provérbios em Libras e em LP.

TERCEIRA AULA: A SEMELHANÇA NA DIFERENÇA

Em nosso terceiro encontro, usamos como material para trabalho as pesquisas realizadas pelos próprios alunos com os provérbios encontrados na Libras e na LP.

Inicialmente, para revisar os conceitos abordados nas aulas anteriores, escrevemos no quadro uma conceituação coletiva do termo “provérbio popular” e apontamos suas principais características. Depois, foi discutido se há um sinal para a palavra provérbios – em Libras, e alguns alunos comentaram que existe, enquanto outros negaram a existência desse sinal. Então, decidimos criar um sinal para a palavra “provérbio” e, a partir desse processo, foram discutidas questões sobre critérios para a formação de um sinal em Libras, características principais dos provérbios para serem representadas no sinal, entre outras.

Na segunda parte da aula, quando trabalhamos com os provérbios trazidos pelos alunos, fizemos uma atividade conjunta em que cada aluno deveria explicar em Libras ou em LP os provérbios que havia pesquisado. Foi interessante notar que muitos surdos desconheciam alguns provérbios em Português e seus sentidos, mas nesse momento da aula, quando os alunos explicaram o que significava cada dito pesquisado, os alunos surdos começaram a relacionar esses sentidos com significados de expressões em Libras que, apesar de serem estruturadas de outra maneira, continham ideia semelhante àquela apresentada pelo provérbio em Português.

Com isso, pudemos perceber a relação que faziam sobre a existência de um tipo textual na LP, e na Libras, ao mesmo tempo. Dessa maneira, os alunos surdos se mostraram ainda mais interessados em aprender sobre a temática. Esse fato evidencia a importância de levarmos para a sala de aula a Libras e os aspectos culturais da comunidade surda, não apenas para facilitar o processo de aprendizagem do Português como segunda língua na modalidade escrita, mas também para aproximar esse aluno da LP, aumentando sua afetividade em relação à língua-alvo.

QUARTA AULA: APRENDENDO COM OS ALUNOS

Levando-se em conta a ideia de que os processos de avaliação são indispensáveis para garantir o êxito de qualquer projeto, o objetivo do quarto e último encontro foi: avaliarmos de que forma os alunos apreenderam os conteúdos trabalhados e quais foram suas impressões sobre as oficinas oferecidas.

A fim de registrar os diversos fazeres implementados, foram utilizados durante todas as oficinas instrumentos avaliativos, visando à intervenção e ao (re)planejamento de ações, a saber: (a) roteiro de planejamento das atividades desenvolvidas; (b) fichas de inscrição, avaliação e acompanhamento das oficinas; (c) lista de presença dos participantes; (d) relatório das atividades.

No entanto, no quarto encontro, o processo de elaboração das avaliações teve, especificamente, dois objetivos: (a) observar o desenvolvimento dos alunos em relação ao processo de aprendizagem do português como segunda língua, tomando como base os temas e conteúdos abordados nas oficinas; e (b) avaliar, a partir da perspectiva dos participantes, as aulas e as atividades apresentadas pelas professoras ao longo das oficinas.

Assim, na primeira parte da aula, trabalhamos com exercícios de fixação sobre a temática. Em seguida, elaboramos atividades sobre os temas denotação × conotação para avaliarmos a assimilação dos alunos quanto aos conceitos abordados durante as oficinas. No entanto, é importante lembrar que, no decorrer das quatro oficinas, o tipo de avaliação predominante foi do tipo oral/visual, tendo o diálogo como eixo norteador do processo de construção do conhecimento. Já na segunda parte da aula distribuímos também questionários para a turma, de modo que os alunos avaliassem as aulas e o material didático apresentado pelas professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se que as oficinas suscitassem a discussão e a construção de conhecimento sobre novas metodologias e estratégias didáticas. A partir desse direcionamento, desenvolvemos atividades voltadas para ações inclusivas para o ensino de LP para a comunidade de alunos surdos. Por conseguinte, foi propiciado também um ambiente de formação, de troca de experiências, de desenvolvimento e de experimentação de práticas de ensino bilíngue com esses alunos.

Além disso, as oficinas tinham como objetivo específico a contribuição na coconstrução do

entendimento sobre o conceito de provérbios, fazendo, assim, com que o aluno surdo pudesse compreender os usos e contextos reais em que esse tipo de construção acontece na LP. Tentamos também aumentar – pelo menos um pouco – o conhecimento de mundo do aluno surdo, que acaba sendo mais restrito do que o conhecimento do aluno ouvinte, uma vez que aspectos culturais são transmitidos majoritariamente pela LP, que, por sua vez, é bastante difundida oralmente, o que acaba excluindo as pessoas surdas desse acesso.

A oficina é realmente um artifício construtor, porque observamos a interação que proporciona entre o aluno e o professor, quando se encontram diante de questões cognitivas. E o interessante desse instrumento é exatamente a possibilidade de diálogo, não só entre professor-aluno, como também no binômio teoria-prática, uma vez que sabemos da necessidade de confronto em questões que, às vezes, funcionam muito bem na teoria, mas que, na prática, já não surtem um resultado tão eficiente.

Com a oficina de provérbios, pudemos trocar experiências sobre a LP, além de refletirmos sobre a importância das imagens em nosso cotidiano, bem como na língua que falamos. Pudemos observar que, à medida que falamos, vamos emitindo imagens verbais que operam em nosso cognitivo, o que constitui, em outras palavras, o processo significante/significado da língua.

Por fim, percebemos também a motivação dos alunos surdos em participar das aulas, além do esforço que faziam para entender expressões tão comuns aos ouvintes, mas que nunca tinham sido passadas a eles ao longo de suas vidas. Observamos, assim, um tipo de aluno interessado, motivado e, o mais importante, um aluno capaz de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBRES, N.A. Português ... eu quero ler e escrever: material de didático para usuários de LIBRAS. São Paulo: IST, 2010.
- ALBRES, N.A. Novos sapatos em velhos pés: ensino-aprendizagem de português como segunda língua para pessoa surda. São Paulo: Instituto Santa Teresinha, 2010.
- BAALBAKI, A.C.F. A formação do professor e o processo de ensino-aprendizagem da LP para alunos surdos. *Pesquisas em Discurso Pedagógico (Online)*, v. 1, p. 1-9, 2013.
- BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25 abril 2002.
- BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Um olhar sobre o texto do surdo e Características das Línguas de Sinais. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- BOHN, H.I. Avaliação de materiais de ensino. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- CORACINI, M.J. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. São Paulo: Pontes, 1999.
- CORACINI, M.J. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M.J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999: 17-26.
- DECHANDT, S.B. A apropriação da escrita por crianças surdas In: QUADROS, R.M. (Org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.
- FERNANDES, S. Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: http://www.culturasorda.eu/resources/Fernandes_praticas_letramentos+surdos_2006.pdf
- GESSER, A. *Libras? Que língua é essa*. São Paulo: Parábola, 2009.
- HOLDEN, S.; ROGERS, M. O ensino da língua inglesa. São Paulo: SBS Editora, 2001.
- KARNOPP, L.B.; KLEIN, M. Narrativas de professoras sobre a(s) língua(s) na educação de surdos. *Educação e Realidade*, v. 32, n. 2, 2007 p. 63-78, 2007.
- LEFFA, V. Como produzir materiais para o ensino de línguas? In: LEFFA, V. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2. Ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.
- LEITE, J.G.; CARDOSO, C.J. Inclusão escolar de surdos: Uma análise de livros de alfabetização. In: *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba: Champagnat, 2009, p. 1-13.
- MOITA, F.M.; ANDRADE, F.C.B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: *Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*. Caxambu, MG: ANPEd, 2006.
- PERLIN, G. *História dos surdos*. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.
- PERSE, E.L. *Ementas de LIBRAS nos espaços acadêmicos: que profissionais para qual inclusão?* Dissertação de Mestrado inédita, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- SALLES, H. M. M. L.; Faulstich, E.; Carvalho, O. L.; Ramos, A. A. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Vol. 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- SELINKER, L. *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, p. 209-231, 1972.
- SILVA, S. G. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2008.
- SOUZA, R. M.; FREIRE, A.; FAVORITO, W. O ensino de português para surdos: o texto didático e as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). *ETD - Educação Temática Digital*, 2 (3), 19-26, 2001.
- TOMLINSON, B.; MASUHARA, H.E. *Elaboração de materiais para cursos de idiomas*. São Paulo: SBS Editora, 2005.
- VILAÇA, M.L.C. *Materiais didáticos de língua estrangeira: aspectos de análise, avaliação e adaptação*. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 8, p. 67-78, 2010.

Português como Segunda Língua para Surdos (PL2S): o emprego do pronome relativo “que” em textos acadêmicos

Portuguese as Second Language for the Deaf (PSLD): the use of the relative pronoun “que” (that/where) in academic writing

Danielle Coelho Lins

Mestre em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio, atua como professora de português como segunda língua para surdos e de literatura no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de Língua Inglesa para ouvintes e de Português como Segunda Língua (PL2) para estrangeiros ouvintes e para surdos brasileiros.

E-mail: danielle.lins@ymail.com

Recebido em 15 de outubro de 2013 e selecionado em 25 de setembro de 2014

RESUMO

O presente trabalho aborda o emprego do pronome relativo “que” por alunos do nível superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Como objetivo geral, propõe a aplicação de uma oficina voltada ao uso do mesmo em textos acadêmicos de alunos surdos e ouvintes do Instituto. Para tal, utiliza-se o bilinguismo, fato que possibilita o uso do português escrito como segunda língua e da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira. Com base em produções de alunos do programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), três funções sintáticas deste pronome são selecionadas para análise, a saber, sujeito, objeto direto e adjunto adverbial. Como resultado geral, observa-se um aumento na produção do pronome nas três funções sugeridas. No entanto, há redução nas funções de objeto direto e adjunto adverbial no exercício de união de frases e na de adjunto adverbial no exercício com frases a serem completadas. Esses resultados são devidamente justificados, fato que comprova a eficácia da oficina para surdos e ouvintes.

Palavras chave: Português como Segunda Língua. Surdez. Libras. Bilinguismo. Pronome Relativo.

ABSTRACT

The present research focuses on the use of the relative pronoun “que” (that/where) in the production of the college students of the Instituto Nacional

de Educação de Surdos (INES). Mainly, this paper proposes a workshop based on the referred pronoun in the academic writing of both deaf and listeners, college students of the Institute. In order to do so, bilingualism is used and the written Portuguese functions as the second language whereas the Brazilian Sign Language (Libras) functions as the first. Based on the written production of post graduation students of the Pontifícia Universidade Católica at Rio de Janeiro (PUC-Rio), three syntactic functions of the relative pronoun “que” (that/where) are selected for analysis, namely, subject, direct object and adjunct. Basically, there is general rise in the production of the pronoun for the three suggested functions. Nonetheless, there is reduction for the direct object and the adjunct in the exercise in which students may put sentences together and for the adjunct in the exercise of completing sentences. The results are properly justified, what proves the efficiency of the workshop for both deaf and listeners.

Keywords: Portuguese as Second Language; Deafness; Libras; Bilingualism; Relative Pronoun.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva mostrar os resultados encontrados na dissertação de mestrado intitulada “Português como Segunda Língua para Surdos (PL2S): o emprego do pronome relativo ‘que’ em textos

acadêmicos”¹ (LINS, 2011). A proposta de trabalho desenvolvida parte do relato dos profissionais atuantes no ano de 2010 no Departamento de Ensino Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) sobre a produção acadêmica de seus alunos surdos e ouvintes. Segundo esses profissionais, um dos pontos de maior preocupação para os orientadores em relação à escrita de trabalhos monográficos é o uso do pronome relativo “que” de acordo com a norma culta padrão.

No caso dos surdos especificamente, as dificuldades com a escrita do português emergem de uma história de educação que não os privilegia. Segundo Botelho (2005), o oralismo² gerou relatos angustiantes de muitos surdos sobre suas trajetórias escolares. Por não acompanhar, na maioria das vezes, a matéria ensinada em língua oral, o surdo perde informação, e não lhe são dadas condições básicas de desenvolvimento, além de aprender como primeira uma língua o português, que não é sua por direito. Em contrapartida, no bilinguismo³, são dadas ao indivíduo surdo condições de desenvolvimento, uma vez que a informação é veiculada através de sua primeira língua, a língua de sinais. No entanto, validar a primeira língua não é garantia de sucesso. Para a implementação bem-sucedida do modelo bilíngue para os surdos brasileiros, ainda são necessárias medidas que contemplem metodologias de ensino próprias para as diferentes disciplinas, a criação de sinais específicos para conceitos disponíveis em língua oral, a capacitação de professores, a criação de materiais didáticos, dentre muitas outras medidas. É nesse cenário que se insere a pesquisa desenvolvida.

De acordo com o segundo volume de *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*,

a língua de sinais deverá sempre ser contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de língua portuguesa, o que coloca o processo ensino/aprendizagem em uma perspectiva bilíngue (SALLES et al., 2004, vol. 2: 21).

Se pensarmos, então, no ensino de português como uma segunda língua, podemos comparar a

interlíngua desenvolvida pelos surdos brasileiros com a de estrangeiros ouvintes aprendizes de português L2 (SALLES et al., 2004, vol. 1: 121). Essa interlíngua caracteriza-se por vocabulário reduzido; ausência de preposições; ausência de artigos, como em “Eu tomo banho e coloco roupa” (Ibidem: 120), texto de um ouvinte estrangeiro; ausência de pronomes relativos, dentre outros componentes da linguagem escrita (Ibidem: 121). A partir dessa constatação, observa-se a necessidade de material apropriado que considere as especificidades desse tipo de ensino. Assim como existem manuais de ensino de português para estrangeiros, acredita-se na proposta da criação de materiais de português como segunda língua para surdos (PL2S).

Dos materiais⁴ que tratam do ensino de PL2S escolhidos para análise, nenhum apresenta propostas em relação ao pronome relativo, apontado como ausente na produção da interlíngua dos alunos surdos (SALLES et al., 2004, vol. 2: 121). Além disso, não existem materiais específicos que trabalhem o uso do pronome na escrita acadêmica, fator crucial para a capacitação do aluno surdo em sua formação superior. Assim, a pesquisa desenvolvida justifica-se por contribuir com essas questões nos estudos sobre surdez.

OS MANUAIS DE PL2

No primeiro volume de *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (SALLES et al., 2004, vol. 1), estabelece-se que o aluno surdo brasileiro, assim como o ouvinte estrangeiro aprendiz de português, desenvolve uma interlíngua com características próprias.⁵ Isto decorre do fato de o surdo brasileiro aprender português como uma segunda língua, assim como o estrangeiro ouvinte em imersão. Embora seja importante salientar as características diversas das interlínguas desenvolvidas por falantes ao aprenderem uma L2, no caso dos surdos brasileiros, torna-se igualmente importante salientar os pontos em comum. Pretende-se, assim, trazer para a área da surdez as reflexões e os materiais já existentes na área de português como segunda língua para estrangeiros (PL2E), campo farto em pesquisas. Começamos, então, com a análise de materiais de PL2 para estrangeiros ouvintes e para surdos brasileiros.

OS MANUAIS DE PL2 PARA ESTRANGEIROS

Dentre os manuais disponíveis no mercado, escolhemos dois de grande circulação e prestígio, a

1 Trabalho defendido em 2011, na Linha de Pesquisa Descrição do Português, Ensino e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), sob orientação da Profa. Dra. Rosa Marina de Brito Meyer e co-orientação do Prof. Dr. Alexandre do Amaral Ribeiro.

2 Filosofia na qual o principal objetivo é fazer com que o surdo fale e escreva como o ouvinte. Em outras palavras, o surdo está sempre em desvantagem e precisa se igualar ao ouvinte.

3 Filosofia na qual o português é ensinado como segunda língua, no caso dos surdos brasileiros, e a Língua Brasileira de Sinais é ensinada como segunda.

4 Os materiais serão explicitados ao longo do texto.

5 Algumas dessas características são apontadas na Introdução do presente artigo.

saber, Bem-Vindo! (PONCE; BURIM & FLORISSI, 2008) e o volume dois do Avenida Brasil⁶ (LIMA; BERGWEILER & ISHIHARA, 2007). Para fins de pesquisa, analisamos apenas as lições que tratam do pronome relativo “que”. No presente artigo, realizamos um recorte e nos concentramos apenas nos pontos das lições escolhidas que tratam do referido pronome.

Na série Avenida Brasil, o pronome relativo “que” aparece na sétima lição do segundo volume. Os temas centrais são a história do Brasil e as eleições presidenciais. Ao longo do texto introdutório, podemos encontrar o uso de pronomes relativos. No entanto, eles apenas são contemplados separadamente na parte intitulada B4.

Inicialmente, são apresentadas algumas orações que mostram o uso dos pronomes “que”, “quem”, “o qual” e suas variações. Nota-se o uso de preposições com o último. No entanto, não há uma explicação detalhada sobre o assunto. Os autores afirmam que “que” e “quem” podem ser substituídos por “o qual”, “a qual”, “os quais” e “as quais”, assim como Perini aponta (2002: 124-125), e que “quem” “refere-se a pessoas e vem sempre precedido de preposição” (LIMA; BERGWEILER & ISHIHARA: 72). Segue-se, então, um exercício, no qual há quatro colunas: a primeira apresenta o início da sentença; a segunda mostra preposições, incluindo um traço que representa a ausência de preposição; a terceira, os pronomes relativos; e a última, o final da sentença. Os alunos devem, portanto, escolher o uso ou não da preposição e o pronome relativo que se encaixa a cada princípio e fim de sentença. Em seguida, o livro apresenta exemplos com o pronome relativo “cujo” e suas variações, mas também não há explicações quanto à concordância desse em gênero e número com o nome subsequente (PERINI, 2002; HUTCHINSON & LLOYD, 1996) nem quanto ao seu uso prioritário na língua escrita (PERINI: 511). Como exercício, os autores pedem que os alunos completem orações que exigem as diferentes variações de “cujo”. Finalmente, na divisão E, devem explicar a seus colegas de turma o significado de algumas palavras. Para tal, devem usar a seguinte estrutura: “Candidato é uma pessoa que...” (Ibidem: 75). Nesse momento, volta-se ao uso do pronome relativo “que”. No entanto, é uma estrutura fixa que

pode ser usada para todas as definições e não testa, necessariamente, a aprendizagem do aluno.

Bem-Vindo! (PONCE; BURIM & FLORISSI, 2008), por sua vez, apresenta os pronomes relativos na 11ª unidade. Estes aparecem em uma tabela gramatical a ser utilizada para consulta e, mais adiante, em um exercício. Este exercício exige a formação de sentenças compostas pela primeira frase, uma “oração explicativa (usando os pronomes que ou cujo) e a segunda frase como oração principal” (PONCE; BURIM & FLORISSI: 104). O exemplo fornecido pelo livro é sobre Pelé: “Pelé, que é um jogador de futebol muito famoso internacionalmente, trabalhou como Ministro da Secretaria de Esportes do Brasil” (Ibidem: 104). Para tal, os alunos são contemplados com frases como “sua extensão é de 6.515 km” e “nasce no Peru” (Ibidem: 104) e com figuras que representam os sujeitos das sentenças, como, neste último exemplo, o rio Amazonas. Devem, então, ser capazes de desenvolver sentenças como “O rio Amazonas, cuja extensão é de 6.515km, nasce no Peru”. Este é o único exercício sobre pronomes relativos encontrado na unidade.

Como é possível perceber, nenhum dos materiais de PL2E apresentados mostra uma gama considerável de exercícios e atividades que envolvam o pronome relativo “que”. Torna-se, então, imprescindível criar um material com mais oportunidades de prática, principalmente, quando pensamos em alunos surdos, usuários de português como L2 e Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1.

OS MANUAIS DE PL2 PARA SURDOS

Dentre os materiais sobre o ensino de português a alunos surdos, existe uma predileção por discussões teóricas sobre a história da surdez, o desenvolvimento da Libras, a identidade, dentre outras questões igualmente importantes. São, contudo, necessários manuais para o ensino de português a surdos, assim como existem os manuais de PL2E. Destacam-se dois materiais que reúnem experiências variadas e trazem atividades de PL2S. Esses livros são Ideias para ensinar português para alunos surdos, de Ronice Muller de Quadros e Magali Schmiedt (2006), e Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica, de Salles et al. (2004).

No primeiro livro mencionado, existem atividades voltadas para crianças surdas e relatos de experiências realizadas por todo o Brasil. Nele encontramos, por exemplo, a atividade intitulada “Mesas Diversificadas”, na qual se organiza uma mesa sobre um tema específico. Outro exemplo é a atividade chamada “Saco Surpresa”, na qual os alunos retiram

6 O presente estudo foi realizado no princípio do ano 2010 para a disciplina Aspectos gramaticais do Português como Segunda Língua, ministrada pela professora doutora Rosa Marina de Brito Meyer na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Na referida data, a série Avenida Brasil encontrava-se em fase de adaptação aos diferentes níveis de língua apontados pela escala europeia. O novo material contém três volumes referentes, respectivamente, aos níveis A1, A2 e B1. No entanto, justamente por se tratar de uma fase de adaptação, torna-se impossível para a presente pesquisa o acesso aos três volumes do referido material. Opta-se, então, por utilizar a série anterior, composta por dois volumes.

de um saco objetos e gravuras trazidas pelo professor. O segundo livro trata de questões amplas, como o surgimento da Língua Portuguesa, o ensino bilíngue para surdos e comparações entre a aquisição de segunda língua por ouvintes e por surdos (SALLES et al., 2004, vol. 1). Com essa obra, confirma-se a suspeita de que o pronome relativo constitui “problema” de aquisição para o surdo (Ibidem: 121). Há ainda o segundo volume da obra que aborda atividades de PL2S. Em nenhuma das obras, no entanto, encontra-se atividades voltadas especificamente para o pronome relativo “que”.

SURDEZ

Segundo Paula Botelho, em *Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas* (2005), a surdez deve ser concebida como uma “experiência visual” (Ibidem: 13). Em âmbito escolar, essa experiência deve ser priorizada. No entanto, isso nem sempre ocorre. De acordo com Alice Freire e Wilma Favorito (2007), a concepção etnocêntrica existente

nega aos surdos a condição de sujeito, na tentativa de apagar sua história, suas identidades e sua língua natural (a língua de sinais), fator essencial para a construção de suas comunidades linguístico-culturais. Em decorrência disso os surdos vêm enfrentando há um longo tempo, não só no Brasil, o fracasso escolar e a exclusão social, recorrentemente relatados na literatura (Góes 1996; Skliar 1998 e 1999; Freire 1998 e 1999; Souza e Góes 1999; Dorziat 1999; Sanchez 1999; Fernandes 1999; Lacerda 2000) (FREIRE & FAVORITO: 207).

A negação da condição de sujeito e da criação da identidade surda pode ocorrer em variadas situações. Quando em uma sala de aula existe um aluno surdo sem intérprete, por exemplo, nega-se seu direito a uma língua visual própria. Além disso, mesmo que haja um intérprete, se a interação restringe-se aos dois, não há inclusão nem igualdade de direitos. Ainda segundo as autoras antes mencionadas,

é através da linguagem que as identidades dos participantes são construídas e expressas (CAZDEN, 1988). Portanto, segundo Edward e Mercer (1987), estudar o discurso da sala de aula envolve não só analisar como fatos são apresentados e procedimentos ensinados, mas também como os alunos são levados a construir um modo de atuar no mundo e fazer julgamentos (FREIRE & FAVORITO: 208).

Assim, sinalizam-se a necessidade de valorização da língua de sinais como forma de busca de identidade para o indivíduo surdo e a busca por um

modelo bilíngue de fato para que haja professores e colegas de turmas, surdos e/ou ouvintes, proficientes em Libras, possibilitando, desse modo, a troca e a constituição do sujeito.

BILINGUISMO

Para Skliar, “a educação bilíngue, segundo definição da UNESCO (1954, apud SKLIAR, 1998) é ‘o direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua’” (Botelho: 111). Portanto, as crianças surdas brasileiras têm o direito de serem educadas em Libras.

Para Botelho, o surdo deve ser exposto à língua de sinais o quanto antes para que haja “desenvolvimento dos processos cognitivos e de linguagem” (Ibidem: 112). Além disso, a escola deve dar oportunidade a uma educação que privilegie o uso da língua de sinais para interação, a participação da comunidade surda nas discussões, a cooperação de pais e de surdos, dentre outras medidas (Ibidem: 114). No entanto, a experiência pedagógica mais comum em escolas de surdos brasileiras “aponta para a presença quase absoluta de professores ouvintes com certo conhecimento, mas sem a proficiência desejável em língua de sinais, e que, sozinhos, são responsáveis por suas turmas ou por suas disciplinas” (FREIRE & FAVORITO: 214). Desse modo, pode-se dizer que ainda estamos longe da experiência pedagógica que parece ser mais desejável, na qual temos “professores surdos e professores ouvintes proficientes em línguas de sinais atuando em escolas de surdos, sem ter que enfrentar as questões linguísticas” existentes atualmente (Ibidem: 214). Essa perspectiva remete-nos ao modelo bilíngue que apresenta o português como segunda língua, nosso próximo tópico.

PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

No Brasil, existem três vertentes de ensino de PL2: índios, estrangeiros e surdos. Dentre estas, a do português como L2 para estrangeiros (PL2E) possui mais tempo de pesquisa. Conforme a literatura de PL2E, não somente aspectos gramaticais devem ser ensinados ao aprendiz de PL2. Existem aspectos culturais e interacionais que precisam ser transmitidos durante a comunicação. Para Meyer,

pode ser extremamente penosa, para o linguista experiente no tratamento do português, a tomada de consciência de que muito do que se tem feito na academia é irrelevante por inaplicável, ao ensino-aprendizagem do português como língua

estrangeira. Estruturas que oferecem problema para o falante nativo e que, portanto, terão merecido páginas e páginas de ensaios analítico-descritivos podem ser absolutamente irrelevantes para o falante não nativo do português (MEYER: 68).

Assim, ensinar nossa língua a ouvintes estrangeiros e a surdos brasileiros usuários de português como L2 através de estratégias e materiais utilizados com falantes de L1 é irrelevante. No primeiro capítulo de *Focus on form in classroom: second language acquisition* (DOUGHTY & WILLIAMS, 1998), Catherine Doughty e Jessica Williams apontam uma “ocasional chamada de atenção para características linguísticas – pelo professor e/ou um ou mais alunos – engatilhada por problemas com compreensão ou produção” (Ibidem: 3). Em outras palavras, não é preciso realizar um estudo exaustivo de regras gramaticais apresentadas em gramáticas normativas. No entanto, “a chamada de atenção” para as características linguísticas pode ser positiva. Além disso, precisamos pensar em aspectos interacionais e culturais da língua, aspectos esses já conhecidos do falante de L1.

Ao analisar as tendências no ensino de PL2E apresentadas, percebe-se que muito ainda precisa ser feito em relação ao ensino de português como segunda língua para surdos (PL2S). Vejamos o atual quadro.

PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS (PL2S)

Como já explicitado, essa área é um campo em desenvolvimento. Existem inúmeras pesquisas acerca de como ensinar português a alunos surdos. Porém, faltam manuais de ensino de PL2S. Selecionamos, então, dois materiais já apresentados. Realizaremos uma descrição geral dos materiais e não só dos pontos relacionados ao pronome relativo “que”.

Em *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (SALLES et al., 2004), no volume 1, trabalham-se questões mais gerais como, por exemplo, a origem da Língua Portuguesa, identidade e cultura surdas. No segundo volume, no entanto, existem questões mais voltadas à língua propriamente dita. Há, por exemplo, exercícios que tratam do ensino de preposições através de textos em uma perspectiva bilíngue. Além disso, existe a descrição de seus usos em português e em Libras.

Em *Ideias para ensinar português a alunos surdos* (QUADROS & SCHMIEDT, 2006), encontramos atividades de sala de aula e recursos didáticos. Como exemplo de atividades, as autoras citam o “Saco das Novidades”. Nesta, os alunos levam um saco para casa no final de semana e trazem objetos para a sala de

aula. Eles contam histórias em Libras e, em seguida, registram-nas em português escrito. Isto também acontece em “Saco Surpresa”. No entanto, nessa atividade, o professor coloca os objetos. Outro exemplo apresentado pelas autoras é a “Mesa Diversificada”. Nela, uma mesa é organizada em torno de um tema que inicia uma discussão em Libras com posterior registro em português escrito. Além disso, existe a “Produção Escrita”, que trabalha com a apresentação de gravuras e o registro escrito de histórias que envolvam a ordenação delas. Como exemplos de recursos didáticos, citam-se dicionários bilíngues e jogos da memória.

Em suma, esses são apenas dois exemplos de materiais que tratam do ensino de PL2S. Contudo, indicam apenas direcionamentos sobre atividades utilizadas por professores em todo o Brasil. Não se constituem em manuais de PL2S e não focam, como visto anteriormente, o pronome relativo “que”.

O PRONOME RELATIVO EM GRAMÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em gramáticas de português voltadas a falantes nativos, existe uma análise descritiva em relação à norma padrão da língua. De acordo com Celso Cunha e Lindley Cintra na *Nova gramática do Português Contemporâneo* (2001), os pronomes relativos são aqueles que “se referem, de regra geral, a um termo anterior – o ANTECEDENTE” (Ibidem: 342). Da mesma maneira, Evanildo Bechara, em *Moderna gramática portuguesa* (2010), ressalta a referência ao antecedente (Ibidem: 102). As duas gramáticas apresentam uma série de exemplos de pronomes relativos e mostram quais são variáveis e invariáveis. Cunha & Cintra (2001), no entanto, abordam as funções sintáticas desempenhadas pelo pronome relativo, a saber, sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, adjunto adnominal, complemento nominal, adjunto adverbial e agente da passiva.

Em gramáticas de português voltadas a falantes estrangeiros, encontramos análises que contemplam o uso. Em *Portuguese: an essential Grammar* (HUTCHINSON & LLOYD, 1996), as autoras apresentam os pronomes relativos existentes em português e mostram seus correspondentes em inglês. Em seguida, passam à análise exaustiva de cada um e se pode constatar, por meio dos exemplos dados, que se baseiam no português europeu. Em contrapartida, em *Modern Portuguese: a reference Grammar* (2002), gramática anunciadamente voltada a falantes de inglês, encontramos referências ao português brasileiro e a marcas de oralidade. Perini cita, por exemplo, a marca de oralidade presente em “Este é o lugar que eu moro” em lugar de “Este é o lugar em que moro”. Estritamente

em relação ao pronome relativo “que”, o autor classifica-o como um pronome genérico que pode ser utilizado com ou sem preposição (PERINI, 2002). Por suas comparações entre língua oral e língua escrita e por tratar do português do Brasil, essa gramática torna-se interessante para a nossa pesquisa.

METODOLOGIA

O foco de nossa pesquisa é o pronome relativo “que”, por se tratar de ponto crítico em trabalhos monográficos apresentados por alunos surdos e ouvintes do curso de Pedagogia Bilíngue do INES, segundo relatos de profissionais do Instituto no ano de 2010. Essa informação é comprovada no primeiro volume de Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica (SALLES et al., 2004) quando são apresentadas as características mais comuns da interlíngua do aluno surdo. No entanto, as funções sintáticas (CUNHA & CINTRA, 2001) desempenhadas pelos pronomes relativos são numerosas. É preciso, então, selecionar algumas para o trabalho com os alunos.

A partir de pesquisa realizada para a disciplina *Aspectos de uma gramática do português como segunda língua*, ministrada pela professora doutora Rosa Marina de Brito Meyer no programa de pós-graduação da PUC-Rio⁷ em 2010, constatamos que as funções sintáticas do pronome relativo “que” mais produtivas em trabalhos monográficos realizados por pós-graduandos da PUC-Rio eram as de sujeito, objeto direto e adjunto adnominal. Após a escolha das funções, precisávamos pensar sobre os indivíduos participantes da pesquisa.

Os participantes são alunos do curso bilíngue do ensino superior do INES e se encontravam no primeiro e quarto períodos. A pesquisa é composta por três turmas distintas, a saber: duas de primeiro período, devido à pequena quantidade de alunos em cada uma, e uma de quarto. Os indivíduos são homens e mulheres de idades variadas, surdos e ouvintes, alunos das professoras A e B. No total, são 38 alunos ouvintes e 14 alunos surdos. É importante ressaltar que, dentre os 14 surdos, nenhum participa de todas as etapas da oficina por causa da liberdade de entrada e saída de sala existente no ambiente universitário. Desse modo, mantém-se a produção de todos os surdos envolvidos e se seleciona o mesmo número de ouvintes para a análise. No entanto, esses ouvintes participam de todas as etapas da oficina.

Esta é realizada em dias e horários diferentes de acordo com a disponibilidade de cada turma e é basicamente aplicada nas aulas de Língua Portuguesa e Práticas Discursivas e Especificidades Linguísticas. Passa-se, então, às atividades desenvolvidas.

A oficina é composta por dois testes diagnósticos, um inicial, chamado de TDI, e um final, chamado de TDF. Como o nome sugere, o teste diagnóstico inicial é aplicado no início da oficina para que se constate a produção prévia dos alunos. Após o teste inicial, seguem-se exercícios referentes às funções de sujeito, objeto direto e adjunto adverbial, separadamente. Para finalizar, o teste diagnóstico final é aplicado para que se comparem as produções inicial (TDI) e final (TDF) dos alunos.

Por falta de espaço, não poderemos detalhar cada etapa da oficina. No entanto, é importante salientar que nossa proposta tomou por base o ensino e a aprendizagem de segunda língua e optou por adaptações do “Saco Surpresa”, “Mesas Diversificadas” e “Produção Livre a partir de Gravuras” (QUADROS & SCHMIEDT, 2006). Além disso, alguns exercícios estruturais foram selecionados, como a ordenação de frases, por exemplo, e dados culturais foram inseridos, como a figura do Zé Carioca, representante da cultura ouvinte, e a do E. Huet, representante da cultura surda. Passemos, então, aos resultados.

RESULTADOS DA PESQUISA

O presente trabalho apresenta resultados satisfatórios tanto para surdos quanto para ouvintes na maioria dos exercícios propostos. Verifica-se o aumento no uso do pronome relativo no texto livre, no texto com lacunas, na ordem correta e no exercício de completar com o pronome adequado e o verbo no tempo apropriado para os dois grupos – surdos e ouvintes – nas três funções. Os exercícios de completar somente com o pronome relativo adequado e o de união de frases também apresentam resultados satisfatórios, exceto em determinados casos. No primeiro, os ouvintes reduzem o uso de “em que” na função de adjunto adverbial. No entanto, há aumento no uso do pronome relativo no geral, já que encontramos a forma “onde”. Além disso, no exercício em que se deve completar com o pronome relativo adequado e o tempo verbal apropriado, as taxas mantêm-se as mesmas também na função de adjunto adverbial. Para os surdos, no primeiro exercício, a redução também ocorre na referida função. No entanto, há aumento na percepção do uso do pronome. Na união de frases, a redução ocorre nas funções de objeto direto e adjunto adverbial. Na primeira, a diminuição nos números justifica-se pela produção de estruturas sem o pronome relativo também possíveis em Língua

⁷ Não se pretende supor que a escrita de universitários surdos, que utilizam o português como segunda língua, deva igualar-se a de universitários ouvintes, falantes nativos da língua. Pretende-se, na verdade, apenas constatar quais funções são mais utilizadas na escrita acadêmica.

Portuguesa,⁸ enquanto, na segunda, a redução no número de participantes influencia os números.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos dados, conclui-se que a oficina cumpre seu objetivo principal: aumentar a consciência dos indivíduos em relação ao uso do pronome relativo “que”. Apesar da redução na função de adjunto adverbial em alguns exercícios, é comprovado o aumento no uso do referido pronome. Além disso, o uso da preposição constitui-se em problema tanto para

ouvintes que possuem o português como língua materna e utilizam muitas formas orais em sua escrita (PERINI: 513) quanto para estrangeiros. Desse modo, evidencia-se a importância da referida oficina para a produção escrita acadêmica dos alunos do ensino superior do INES, já que o uso do pronome relativo é apontado pelos professores do Instituto como um dos maiores problemas encontrados nas monografias entregues pelos alunos. Com base nos números, comprovam-se resultados positivos nesse sentido, principalmente se considerarmos o texto livre, atividade na qual os alunos apresentam produção livre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, E. Moderna gramática portuguesa. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/1869486/Evanildo-Bechara-Moderna-Gramatica-Portuguesa>. Acesso em: 17 abril, 2010.

BOTELHO, P. Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas. 1 ed. 2 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CUNHA, C.; CINTRA, L. Nova gramática do português contemporâneo. 6 impr. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Issues and terminology. In: _____. Focus on form in classroom second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FREIRE, A.M.F.; FAVORITO, W. Relações de poder e saber na sala de aula: contextos de interação com alunos surdos. In: CAVALCANTI, M.C.; RICARDO, S.M.B. (Orgs.). Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

HUTCHINSON, A.P.; LLOYD, J. Portuguese: an essential Grammar. London: Routledge, 1996.

LIMA, E.E.O.F.; BERGWELER, C.G.; ISHIHARA, T. Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros. São Paulo: EPU, 2007.

LINS, D.C. Português como segunda língua para surdos (PL2S): o emprego do pronome relativo “que” em textos acadêmicos. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação de mestrado. Departamento de Letras, PUC-Rio.

MEYER, R.M.B. Aspectos semântico-discursivos do português como língua estrangeira. In: ABRALIN,

Boletim da Associação Brasileira de Linguística. 23v. Florianópolis, 1999.

PERINI, M.A. Modern Portuguese: a reference Grammar. Connecticut: Yale University, 2002.

PONCE, M.H.; BURIM, S.A.; FLORISSI, S. Bem-Vindo!: a Língua Portuguesa no mundo da comunicação. 7 ed. 3 impr. São Paulo: SBS, 2008.

QUADROS, R.M.; SCHMIEDT, M.L.P. Idéias para ensinar português a alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SALLES, H.M.M.L.S.; Faulstich, E.; Carvalho, O. L.; Ramos, A. A. L. et al. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. 1 v. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

_____. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. 2 v. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

⁸ Como exemplo, citamos “Esta caneta escreve bem” em lugar de “Esta é a caneta que escreve bem”.

O papel da afetividade nas aulas de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos

The role of affectivity in Portuguese classes as L2 for deaf learners

Aline Fernanda Alves Dias

Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

E-mail: alinefernanda81@gmail.com

Recebido em 23 de outubro de 2013 e selecionado em 25 de setembro de 2014

RESUMO

O presente artigo aborda questões conflituosas que emergem no ensino da Língua Portuguesa (LP) para surdos em uma escola bilíngue. Considerações resultantes das pesquisas linguísticas acerca do papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem de segunda língua serão apresentadas, a fim de que sejam sinalizadas possíveis contribuições para a educação de alunos surdos. Reconhece-se a motivação no aprendizado da leitura e da escrita como importante fator para a conclusão do processo e, conseqüentemente, para a inclusão do surdo.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa como L2. Afetividade. Inclusão.

ABSTRACT

This article discusses rowdy issues that emerge in the teaching of Portuguese language for the deaf in a bilingual school. Considerations about linguistic research on the role of affecting the teaching-learning process of a second language will be presented, in order to point possible contributions to the education of deaf learners. There is an acknowledgement of the motivation in reading and writing learning as an important factor for the completion of the process and, consequently, to the inclusion of the deaf.

Keywords: Teaching of Portuguese as L2. Affectivity. Inclusion.

INTRODUÇÃO

Diferentemente da aquisição da língua materna (L1), que depende basicamente da exposição ao meio linguístico e de fatores neurológicos satisfatórios, no aprendizado de uma segunda língua (L2) existem muitas variáveis relevantes para que se obtenha o resultado desejado. Desse modo, há, na literatura sobre ensino-aprendizagem de L2, alguns estudos que apresentam linhas norteadoras aos profissionais dessa área.

Nesse sentido, a afetividade tem sido alvo de muitas dessas investigações. Dentre os pressupostos levantados por Krashen (1978) em relação à aprendizagem de uma segunda língua, há a hipótese do filtro afetivo. Para o autor, na aprendizagem de uma L2, há fatores afetivos intrinsecamente relacionados com o contexto que não devem ser ignorados. Assim, o papel desempenhado pela motivação e pela autoconfiança, por exemplo, parece ser indispensável para o sucesso dessa tarefa.

No que tange ao ensino de LP a alunos surdos, trata-se de ensino de segunda língua. Na perspectiva de uma proposta bilíngue, tem-se a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a L1 do surdo, a qual é empregada como língua de instrução, e a LP na modalidade escrita como a L2. Desse modo, ainda que tal proposta seja bastante singular, em virtude da diferença de modalidade entre as línguas – uma é auditivo-oral e a outra é visoespacial – esse processo assemelha-se, de alguma maneira, aos demais contextos de ensino de L2.

Nosso objetivo é, portanto, com base em

considerações levantadas pela Linguística, em particular pela Linguística Aplicada (KRASHEN, 1978; REVUZ, 1998; VENTURI, 2006) sobre o processo de ensino-aprendizagem de L2, discutir algumas situações referentes ao ensino de LP a alunos surdos, dando especial ênfase à influência de fatores afetivos. Pretendemos, com isso, abordar questões que podem representar desafios a serem superados por professores de LP, com base em nossa vivência em sala de aula em uma escola bilíngue.

RECONHECIMENTO DA LIBRAS COMO LÍNGUA DA COMUNIDADE SURDA BRASILEIRA: O PRIMEIRO PASSO PARA O DIÁLOGO

Compreendida como parte integrante da cognição humana, qualquer ser dessa espécie é capaz de adquirir língua durante o percurso de sua vida, desde que apresente condições neurológicas satisfatórias e esteja inserido em ambiente linguístico favorável. Dessa maneira, mesmo havendo a privação de audição por parte do indivíduo, a habilidade para a aquisição da linguagem é preservada.

Ocorre que, de modo natural, não será desenvolvida uma língua oral, pois o input oriundo desta é inalcançável espontaneamente pelo indivíduo surdo. Por outro lado, caso o input seja visual, a aquisição da linguagem emergirá naturalmente, como acontece com a língua oral entre os indivíduos ouvintes. Entende-se, portanto, que as línguas de sinais são línguas naturais semelhantes às línguas orais, diferenciando-se essencialmente quanto ao modo de manifestá-las.

As diferentes linguagens de sinais seriam, pois, línguas naturais e simples variantes de línguas articuladas. Segue-se que a aquisição do sistema linguístico assenta em estruturas genéticas extremamente abstractas e não sobre a nossa capacidade auditiva e fônica. Enquanto o bebê pode adquirir a linguagem de sinais se for exposto a este sistema durante os seus primeiros anos, mais tarde a aprendizagem não é nem tão fácil nem tão completa. O que acontece, portanto, é que um sistema específico, que se apoia em certas estruturas do córtex, manifesta-se desde que o bebê seja posto em presença de um meio favorável e possa ser estimulado para favorecer o desenvolvimento quer da linguagem verbal quer da linguagem gestual (MEHLER & DUPOUX, 1994, p.186).

Assim como a criança ouvinte, o surdo, durante o período crítico de aquisição da linguagem (LENNEBERG, 1967), exposto a dados visuais, desenvolverá espontaneamente a língua de sinais, passando também por estágios de aquisição da linguagem. Segundo

Quadros (1997), o estágio pré-linguístico, o estágio de um sinal, o estágio das primeiras combinações e o estágio das múltiplas combinações estão presentes no período de aquisição da linguagem da criança surda, de modo análogo ao que ocorre com crianças ouvintes.

Desse modo, há algum tempo estudos demonstram ser a língua de sinais manifestação espontânea entre os indivíduos surdos (cf., dentre outros, STOKOE, 1960; QUADROS & KARNOPP, 2004). Como apontamos, o tipo de input será o responsável pela diferenciação entre a aquisição de uma língua de sinais e a aquisição de uma língua oral. As pesquisas sobre Libras vêm demonstrando ser essa a língua que emerge naturalmente na comunidade surda brasileira (cf., dentre outros, FELIPE, 1989; FERREIRA BRITO, 1995; QUADROS, 1997, 1999, 2000; QUADROS & KARNOPP, 2004).

Na perspectiva chomskiana atual de Faculdade da Linguagem (FL), sustenta-se que esta, como módulo da cognição humana composto de um léxico e de um sistema computacional responsável pela formulação sintática, articula-se aos sistemas de desempenho articulatório-perceptual e conceitual-intencional, a fim de que confirmem forma e significado às expressões linguísticas (CHOMSKY, 1995, 1998, 2005, 2007). Nessa concepção, a arquitetura da FL é a mesma tanto para línguas orais quanto para línguas gestuais. Segundo Quadros (1998), a observação de que o termo articulatório não se limita às línguas faladas, mas expressa a forma pela qual a linguagem será representada na interface articulatório-perceptual, inclui as línguas de sinais, reconhecendo-as, portanto, no universo das investigações linguísticas.

Essa e outras observações têm sido consideradas na busca pela sustentação do status linguístico da Libras. Muitos autores têm caracterizado as propriedades linguísticas da língua nos diferentes níveis – sintático, fonológico, morfológico, semântico e pragmático –, demonstrando ser esta uma língua natural como as demais línguas orais (cf., dentre outros, FELIPE, 1989; FERREIRA BRITO, 1995; QUADROS & KARNOPP, 2004).

Desde o reconhecimento da Libras como idioma oficial da comunidade surda brasileira, com a Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002, as políticas linguísticas que procuram dar visibilidade aos direitos linguísticos da comunidade sinalizam as necessidades para que se garantam, efetivamente, condições de acesso à língua e à cultura surdas por parte dos surdos brasileiros. Dessa maneira, a educação de surdos tem sido pensada com atenção especial às suas especificidades.

Consequentemente, há hoje um incentivo maior à formação de intérpretes, defesa de escolas bilíngues, criação de materiais adaptados para Libras, dentre outros. Na elaboração de material didático, por

exemplo, muitos autores têm se preocupado com a relevância de se considerarem não apenas as questões linguísticas, mas também as questões culturais que compõem a identidade da comunidade, a fim de que o surdo se identifique com o que está sendo ensinado (cf., dentre outros, SILVA et al., 2011; QUADROS, 2007). De acordo com Quadros (1997), deve-se exatamente à necessidade de que se observem a diversidade linguística e a diversidade cultural a proposta de que haja, para além de uma educação bilíngue, uma educação bicultural.

Deve-se atentar, também, para as culturas nas quais a criança está inserida. A comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada. Ao mesmo tempo, a comunidade ouvinte tem sua cultura. Por isso, uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta educacional além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda. Isso somente será possível quando os educadores e surdos trabalharem juntos (QUADROS, 1997, p. 28).

Entretanto, apesar de haver o movimento em prol da garantia dos direitos linguísticos dos surdos brasileiros, consideram-se as políticas linguísticas concernentes a essa questão ainda insuficientes (cf., dentre outros, QUADROS, 2007; SILVA et al., 2011). Acredita-se haver um quadro de desigualdade entre as línguas minoritárias e a LP.

Já se reconhece que a língua de sinais é a primeira língua, que a língua portuguesa é uma segunda língua, já se sabe da riqueza cultural que o povo surdo traz com suas experiências sociais, culturais e científicas. Neste momento pós-colonialista, a situação bilíngue dos surdos está posta, no entanto, os espaços de negociação ainda precisam ser instaurados. As políticas linguísticas ainda mantêm uma hierarquia vertical entre o português e as demais línguas no Brasil, apesar de algumas iniciativas no sentido de reconhecimento das “diversidades” linguísticas do país. (QUADROS, 2007, p. 8)

Nessa empreitada, eclodem posturas que favorecem a construção de conflitos entre a LP, modalidade escrita ensinada nas escolas bilíngues, e a Libras, língua de instrução utilizada pelos profissionais e alunos desses espaços. Dado o histórico de anos de escolarização em que se desprezava a língua de sinais e, posteriormente, o quadro de lutas para que fosse reconhecida a diversidade linguística, a permanência de certa hierarquia linguística na sociedade favorece a criação de um abismo entre ouvintes e surdos.

Nessa realidade, acreditamos que, por vezes, o professor ouvinte de LP pode ser visto como a representação da supremacia que oprime a língua do surdo. Obviamente, entendemos que esse seja um processo natural, em que a língua oprimida e a língua prestigiada se encontram e se confrontam. Contudo, também cremos que deve haver um esforço no sentido de atenuar esse quadro, uma vez que, para que se garanta ao aluno sua plena inclusão na sociedade brasileira, é necessário o domínio da leitura e escrita de LP e, para isso, tal confronto nada tem a contribuir.

Com esse objetivo, a formação e capacitação do profissional que atuará nessa área são de imprescindível importância. O modo de atuação nesse contexto é fundamental. O reconhecimento da Libras exerce papel central na negociação entre o aprendiz e o professor. Assim também a mesma postura deverá ser tomada nos demais espaços de convívio entre surdos e ouvintes, como é o caso do ambiente familiar.

Por todas as razões apresentadas anteriormente, não há dúvidas de que a Libras deva ser reconhecida como meio de comunicação legítimo entre os surdos brasileiros. Demonstrar esse reconhecimento e buscar entender e dominar esse idioma faz parte dos mecanismos atuantes no ensino-aprendizagem da LP como L2. Nesse processo, atuam, dentre outras, questões psicológicas e, por isso, o aprendiz surdo precisa sentir que sua língua é valorizada para que então ceda lugar à LP em sua trajetória.

O QUE REPRESENTA A LÍNGUA PORTUGUESA?

Em uma proposta de ensino bilíngue para surdos, a modalidade escrita da LP é ensinada como L2. Como é adquirida por meio de uma prática sistemática, ou seja, que necessita de estratégias específicas e de ensino formal, ressaltamos que se trata de um bilinguismo particular. Difere, por exemplo, da aquisição de uma L2 em um contexto de bilinguismo simultâneo, tal como ocorre com os filhos de pais que possuem línguas diferentes e que, por essa razão, adquirem as duas línguas simultaneamente, e do bilinguismo espontâneo, como nos casos de pessoas que passam a viver em um país que possui idioma diferente da sua L1 (cf. Quadros, 1997).

Sabe-se que a escrita é um mecanismo artificial, criado a partir de convenções simbólicas que simulam a língua natural. A modalidade escrita da LP representa, para o ouvinte usuário, basicamente a mesma estrutura empregada em sua língua oral, permitindo, conseqüentemente, uma fluidez maior no seu aprendizado. É importante, entretanto, ressaltar que,

ainda assim, o letramento em língua materna não é um processo simples, que garante sucesso. Pelo contrário, trata-se de uma ação longa, que exige uma metodologia adequada, a fim de que se obtenha o grau desejado para esse processo. Por esse motivo, há muitos trabalhos que se dedicam ao tema (cf., dentre outros, BAGNO, 2003, BAGNO et al., 2002).

Contudo, para o indivíduo surdo aprendiz da LP é ainda mais complexo. O apoio da L1 é inexistente, pois a configuração da escrita é pautada, como dissemos, na LP. O ouvinte pode usar o som das palavras para correlacionar à sua escrita, ou ainda usar a estrutura, que bem conhece, da sua L1 para compor seus textos. Para o surdo, trata-se de um mecanismo a ser adquirido sem que, anteriormente, ele tenha aprendido a ler e a escrever em sua língua materna.¹ Para imaginarmos, basta que pensemos como seria aprendermos a ler e a escrever em uma língua estrangeira sem que antes tivéssemos adquirido tais habilidades em nossa L1. Acrescenta-se a essa dificuldade o fato de estarmos diante de línguas de modalidades diversas e que, por isso, possuem muitas singularidades.

Desse modo, não há como igualar o ensino da LP escrita para surdos ao ensino para ouvintes, são processos, indubitavelmente, diferentes, que esbarram em questões de natureza dissimilar. Compreender essas adversidades colabora, portanto, para o esclarecimento das dificuldades linguísticas apresentadas por surdos no aprendizado de LP.

Por outro lado, se existem tais dificuldades, justificáveis conforme apontado, emanam da incompreensão destas, conseqüentemente, questões subjetivas ligadas à representação que a LP assume para o indivíduo surdo. O aprendiz pode sentir-se desestimulado ao constatar seus insucessos no aprendizado. Para isso, corroboram todos os tipos de reprovações em relação à sua escrita e à sua interpretação da LP, por parte de ouvintes de seu convívio. Ao serem apontadas, constantemente, suas falhas, convence-se de que não sabe LP e, portanto, não se reconhece nela. Representando a língua prestigiada, a LP pode conotar a opressão da Libras, criando-se, então, ambiente propício a conflitos.

No que tange a essa questão, fatores psicológicos, tais como motivação e autoconfiança, têm ganhado atenção especial nos estudos sobre ensino de L2 (KRASHEN, 1978; REVUZ, 1998; VENTURI, 2006). Considerados importantes instrumentos para esse processo, devem ser observados com atenção especial por educadores, a fim de propiciar condições favoráveis à sua condução.

SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: QUE ESPAÇO É ESSE?

Conforme explicitado, existem fatores que tornam a aprendizagem da leitura e da escrita por surdos uma tarefa difícil. No entanto, o acesso às informações que compõem a sociedade em que vivem surdos e ouvintes é mediado, em boa parte, pela escrita e, por essa razão, ela é um indispensável mecanismo de integração. Os surdos, assim como os ouvintes, usam internet, redes sociais, mensagens nos celulares, leem jornais, escrevem e-mails etc.

Parece, portanto, haver consenso de que a LP deva fazer parte ativamente da vida do surdo. No entanto, dados os insucessos na sua aprendizagem e a luta por conquista de espaço linguístico, reconhecer essa importância indispensável pode propiciar um confronto entre a relevância da LP e da Libras, que poderá ter como desdobramento uma postura de defesa da Libras como sendo a única língua em grau de representar a comunidade surda.

A essa altura, sinalizamos que tais considerações são fruto de nossa observação em sala de aula de colégio bilíngue para surdos. Percebemos, em situações diversas, que esse conflito existe entre as duas línguas. Casos em que o aluno se recusa a escrever porque, segundo ele, o Português é muito difícil e, por isso, ele não consegue, bem como casos em que a Libras do professor ouvinte é julgada como precária são exemplos que merecem atenção. Acreditamos que essas situações são sinais de uma relação conflituosa que necessita de um olhar cuidadoso.

Conforme apontamos, as constantes reprovações sofridas pelos surdos podem desanimá-los em relação à leitura e à escrita. Sobretudo quando são alunos mais jovens, que ainda não têm maturidade suficiente para entender que desistir somente trará conseqüências piores. Nesse ponto, o papel do ouvinte que convive com o surdo – familiares, amigos, professores e demais profissionais – é essencial para a construção do conhecimento. O apoio dispensado àquilo que o surdo compreende e produz é peça fundamental para estimulá-lo a aprender a ler e a escrever. Na ausência dessa parceria, o isolamento é, constantemente, uma realidade.

Por outro lado, a censura da desenvoltura em Libras do professor ouvinte parece demonstrar, de algum modo, que o surdo deseja também julgar o comportamento linguístico do ouvinte, tal como é feito inversamente, quando se trata da LP. Conseqüentemente, por diversas vezes, o professor também se sente desestimulado e frustrado. Assim, a sala de aula, lugar de construção do conhecimento, cede espaço ao confronto.

¹ Essa preocupação vem sendo tratada em pesquisas que propõem uma escrita para a Libras (cf., dentre outros, QUADROS, 1998; LESSA DE OLIVEIRA, 2012).

A língua estrangeira, objeto de saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada é, ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua. O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. Esse confronto entre primeira e segunda língua nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua, que se pode observar quando se ensina uma língua e se explica, sem dúvida, em grande parte pelas modalidades desse confronto. (REVUZ, 1998, p. 215, grifo do autor)

Nessa configuração de sala de aula, cuidar apenas de estratégias linguísticas, formais, parece não dar conta de transpor o abismo que se construiu. Para Venturi (2006), fatores como relações de poder, emoção, afeto, expectativas culturais, identidade e autoestima são essenciais no processo de ensino-aprendizagem de uma L2. Dessa maneira, variáveis que envolvem afetividade têm sido consideradas por diversas pesquisas linguísticas que se dedicam às dificuldades de sala de aula de L2.

De acordo com a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1978), no aprendizado de uma L2, a motivação é parte constitutiva do processo. De modo diferente ao que ocorre com a aquisição da L1, que emerge espontaneamente, aprender uma L2 requer estímulo. O filtro afetivo seria o responsável pela permissão da entrada do input, e, se o aprendiz tem baixa autoestima, o filtro funcionaria como uma espécie de bloqueio aos dados oriundos do input. Por outro lado, caso o aprendiz se sinta motivado, o filtro afetivo permitiria a entrada do input e, conseqüentemente, haveria mais chances de sucesso na aprendizagem. Nessa perspectiva, não há como desconsiderar o papel da motivação e da autoconfiança. A hipótese do filtro afetivo destaca a relevância da afetividade no aprendizado de uma L2.

Diante disso, consideramos relevante que nossa atenção também esteja voltada para as questões subjetivas de sala de aula. Obviamente, a preocupação com uma metodologia adequada, com materiais específicos e com a formação dos profissionais deve ser uma constante. Gostaríamos, no entanto, de salientar a pertinência de se considerar também os aspectos afetivos que envolvem o nosso trabalho. É importante que haja um ambiente que desperte no aluno o interesse pela outra língua. Para isso, além de reconhecermos a importância da Libras e não pontuarmos apenas erros de português, é necessário também apresentar todas as razões para que o aluno se sinta motivado.

Na prática, avaliamos que essa postura não deva ser apenas do professor de LP, sozinhos não alcançaríamos

o resultado almejado. É indispensável que haja uma ação coletiva, na qual todos os que fazem parte desse contexto estejam sintonizados no mesmo propósito. Nesse desafio, consideramos importante a contribuição de adultos surdos por meio dos relatos de experiências, evidenciando ao aluno jovem o papel da LP em âmbitos variados, apresentando-lhe a leitura e a escrita como mediadoras de autonomia. Os surdos adultos reconhecem o valor da LP para a verdadeira inclusão.

Agora sei que a minha língua é a língua de sinais. Agora sei também que o português me convém. Eu quero ensinar português para os meus alunos surdos, pois eles precisam desta língua para ter mais poder de negociação com os ouvintes. (G.2004, apud QUADROS, 2007)

Não podemos desconsiderar o papel da Libras em suas vidas, não há como ignorar a essencialidade de uma L1 no aprendizado de uma L2. Faz parte dessa negociação “respeitar a língua do outro, depositária insubstituível das identidades individuais e coletivas” (REVUZ, 1998, p. 229). Contudo, faz-se também necessário salientar que, para a inclusão verdadeira do surdo, não podemos ignorar o valor de saber ler e escrever em LP. Não devemos ignorar que tais habilidades são importantes para qualquer cidadão brasileiro. Qualquer proposta de ensino para surdos deve estar atenta a essa questão.

As motivações merecem, portanto, nossa atenção, uma vez que cumprem papel facilitador nessa empreitada. Despertar o interesse pela LP, ampliar a conscientização sobre sua importância no contexto social, propiciar o gosto pela leitura e pela escrita são caminhos para nossa prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em nossa experiência de sala de aula, buscamos discorrer sobre alguns aspectos do ensino-aprendizagem da LP como L2 para alunos surdos. Dentre os maiores desafios, figuram as questões que envolvem afetividade e que, por esse motivo, merecem atenção diferenciada.

Para nossas reflexões, primeiramente, abordamos a importância do reconhecimento da Libras como a língua natural da comunidade surda. Em seguida, demonstramos ser esse reconhecimento fator fundamental no diálogo entre surdos e ouvintes.

O papel da LP, entretanto, não pode ser desconsiderado. Assim, abordamos situações em que, por diversas vezes, emergem questões conflituosas entre as duas línguas, representadas pelo aluno surdo e pelo professor ouvinte. Calçados em estudos linguísticos

sobre a importância de questões afetivas no ensino de L2, trabalhamos o argumento de que devemos estar atentos a esses confrontos e dispensar a devida atenção à motivação do aluno.

Por fim, sinalizamos que se trata de uma ação coletiva, em que todos aqueles envolvidos nesse processo devem colaborar para o seu sucesso, dos familiares aos professores. Não conscientizar o surdo sobre a importância do domínio da leitura e escrita é correr o risco de que não haja a verdadeira inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M.; STUBS, M.; GAGNÉ, G. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.
- BRASIL (2002). Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25 abr. Seção 1. 2002
- CHOMSKY, N. Of minds and language. *Biolinguistics*, v. 1, n. 1, 2007.
- _____. *Linguagem e mente*. Brasília: Editora da Unb, 1998.
- _____. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.
- _____. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
- FELIPE, T.A. A estrutura frasal na LSCB. Anais do IV Encontro Nacional da Anpoll, Recife, 1989.
- FERREIRA BRITO, L. Por uma gramática de língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, 1995.
- KRASHEN, S. D. The monitor model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. (Ed.). *Second-language acquisition & foreign language teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978Ç 1-26.
- LENNEBERG, E. *Biological foundations of language*. New York: Wiley, 1967.
- LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].
- MEHLER, J. DUPOUX, E. *Nascer humano*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- QUADROS, R. M. A estrutura frasal da Língua Brasileira de Sinais. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 1999, Florianópolis. Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN. Florianópolis: UFSC, 2000.
- QUADROS, R. M. Aspectos da sintaxe e da aquisição da língua de sinais brasileira. *Letras de Hoje*, v. 10, 1997.
- QUADROS, R. M. O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas. *Revista Espaço*, INES, 1998.
- _____. Políticas linguísticas e educação de surdos. In: V Congresso Internacional e XI Seminário Nacional do INES, 2006, Rio de Janeiro. Anais do Congresso: Surdez, família, linguagem e educação. Rio de Janeiro: INES, 2007. v. 1, p. 94-102.
- _____. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- _____. *Phrase structure of brasilian sign language*. Tese (Doutorado), Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. FAEP/Unicamp: Mercado de Letras, 1998: 213-230.
- SILVA, I. R.; KUMADA, K. M. O.; HILDEBRAND, H. R.; NOGUEIRA, A. S. [...] Língua de sinais eu sei, mas o português é difícil: reflexões sobre políticas linguísticas e de identidade no contexto da surdez no fomento de práticas de letramento diferenciadas. In: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, 2011, Salvador/BA. Anais Eletrônicos. Salvador: UFBA, 2011.
- STOKOE, W.C. *Sign language structure*. Silver Spring: Linstok Press, 1960.
- VENTURI, M. A. Aquisição de língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados. In: DEL RÉ, A. (Org.). *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

Reflexões acerca do curso de Letras Libras e suas contribuições para a construção de novas perspectivas na educação a distância

Reflections on the course Letras Libras and its contributions to the construction of new perspectives in distance education

Betty Lopes

Mestranda em Tradução pelo Programa de Pós Graduação em Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Letras Libras, UFSC (2006) e tutora do curso de Letras Libras da turma 2008. E-mail: betyllaa@gmail.com

Carolina Ferreira Pego

Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Letras Libras, UFSC (2008). E-mail: carol.pego@gmail.com

Recebido em 12 de maio e selecionado em 02 de outubro de 2014

RESUMO

O artigo objetiva discutir questões teóricas concernentes à Educação a Distância e à Língua Brasileira de Sinais, a partir de uma análise bibliográfica e relatos de experiências dos próprios autores, tutores e alunos do curso de Letras Libras. Essa discussão faz-se importante para compreender o contexto em que o curso de Letras Libras a distância surgiu e quais as contribuições da EaD para o desenvolvimento desse projeto inovador da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O primeiro curso de Letras Libras a distância foi implementado pela UFSC, em 2006 (licenciatura) e posteriormente, em 2008 (licenciatura e bacharelado), formando 1.079 pessoas em todas as regiões do país. Essa proposta inovadora tem a Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução, com o apoio do Português escrito e uso de diferentes materiais – ambiente virtual de ensino, DVDs, material impresso – em seu processo de ensino e aprendizagem. O curso é organizado a partir das experiências visuais e recorreu a profissionais de diferentes áreas (design, sistemas de informação, computação, educação e outros colaboradores) para alcançar o objetivo de criar um curso “surdo”, conforme Quadros e Stumpf (2009). Percebe-se a importância dessa modalidade de educação ser inserida no contexto educacional,

paulatinamente à difusão da Libras no cenário socioeducacional brasileiro.

Palavras-Chave: Língua Brasileira de Sinais. Educação a Distância. Letras Libras.

ABSTRACT

This article aims to discuss theoretical issues concerning Distance Education (DE) and Brazilian Sign Language, by means of a literature review and reports of the authors' experiences, as well as those of Letters Libras' tutors and students. This discussion is important to understand the context in which Letters Libras distance course arose and what are the contributions of DE for the development of this innovative project at Federal University of Santa Catarina (UFSC). The first Letters Libras distance course was implemented by UFSC in 2006 (licentiate degree) and later on, in 2008 (licentiate and bachelor degree), providing college education to 1.079 people in all regions of the country in a six-year span. This innovative approach involved Brazilian Sign Language as the language of instruction, with the support of written Portuguese and different materials – a virtual learning environment, DVDs, printed

materials – for the teaching and learning process. The course was organized on the basis of visual experiences and resorted to professionals from different fields (design, information systems, computing, education and others) to achieve the goal of creating a “Deafcourse”, as Quadros and Stumpf (2009) state. One realizes the importance of this type of education being included in the educational context, gradually spreading Libras in the Brazilian socio-educational context.

Keywords: *Brazilian Sign Language. Distance Education. Letters Libras.*

INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a discutir a educação a distância e especificamente o curso de Letras Libras a distância. Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), pela Lei nº 10436/2002 e do Decreto nº 5626/2005, algumas medidas foram tomadas com o objetivo de formar profissionais capacitados para atuarem na educação de surdos e a modalidade a distância foi uma alternativa que possibilitou que o curso atendesse diferentes regiões do país.

Desde o século XIX, a Educação a Distância (EaD) tem possibilitado um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem que vai além da sala de aula. Essa modalidade, que teve início há dois séculos por meio dos cursos por correspondência, tem se desenvolvido progressivamente, assim como as tecnologias de informação e comunicação, propiciando novos modelos educacionais, tornando acessível às pessoas a oportunidade de buscar novos conhecimentos, sem precisar sair de casa.

Dessa maneira, o curso de Letras Libras a distância surgiu com a finalidade de proporcionar aos surdos e ouvintes bilíngues uma formação que atendesse aos requisitos exigidos por lei, e que, sobretudo, garantisse a capacitação desses profissionais espalhados em vários estados brasileiros. O pioneirismo da UFSC garantiu a formação de 1.079 profissionais na área em todo o país, professores e intérpretes que atualmente atuam em instituições de educação básica e também superior e que têm colaborado nas pesquisas e trabalhos voltados para a educação de surdos.

Este trabalho irá discutir algumas questões teóricas referentes à educação a distância e à Libras, além de apresentar como se deu o desenvolvimento do curso de Letras Libras, com destaque para o aspecto visual e a proposta bilíngue que assegurou a qualidade do curso, oficializado por meio da atribuição do conceito máximo do MEC (nota 5) ao curso de Licenciatura em Letras Libras a distância.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Atualmente, a educação a distância (doravante EaD) tem ocupado um espaço muito importante no mundo acadêmico, possibilitando a capacitação e o aperfeiçoamento de profissionais das mais diversas áreas. Mas o que seria a educação a distância? Alguns autores buscam definir essa modalidade de ensino, como Dohmem (1967 apud ALVES, 2011), que descreve a EaD como uma forma organizada em que a aluna instrui-se a partir do material que lhe é apresentado, com a supervisão de um grupo de professores, pelos meios de comunicação que permitem vencer as longas distâncias. Peters (1973 apud ALVES, 2011) diz que a “Educação a Distância é uma forma industrializada de ensinar e aprender”, isso porque ela é capaz de instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo. Para Chaves (1999 apud ALVES, 2011), a EaD é uma modalidade de ensino em que o ensinante e o aprendente estão separados no espaço ou no tempo. No Brasil, uma definição de Educação a Distância é encontrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Artigo 80, regulamentado pelo Decreto nº 2.494 da Presidência da República e expõe que:

Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998, não paginado).

Hack (2011) complementa afirmando que a EaD é uma modalidade de ensino que visa construir conhecimento de modo crítico e contextualizado, e mesmo que o encontro presencial entre educador e educando não seja possível, a comunicação educativa será assegurada por meio das múltiplas tecnologias. As definições de EaD apresentadas mostram que os meios de comunicação desempenham um papel imensurável no processo de aprendizagem, pois são eles os responsáveis por suprir a distância entre professor e aluno, a fim de propiciar uma comunicação dialógica entre ambos. As tecnologias utilizadas na educação, especificamente na EaD, desenvolveram-se ao longo do tempo, acompanhando as necessidades da sociedade atual.

Tabela 1: A evolução das tecnologias na EaD

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Primeira tecnologia: o livro impresso (século XV)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitou a replicação maciça e barata do conhecimento ✓ Possibilitou a alfabetização da população
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Segunda tecnologia: o correio (século XVIII)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitou a distribuição de material impresso a grandes distâncias e a comunicação bidirecional com o professor ✓ Possibilitou o ensino por correspondência ✓ Possibilitou a replicação maciça e barata da integração
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Terceira tecnologia: os meios eletrônicos (século XX)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Telégrafo, telefone, rádio, TV e rede de computadores ✓ Tirou a necessidade de distribuição de elementos físicos (átomos) e os substituiu por ondas e elétrons (século XX) ✓ Agilizou, facilitou e imitou melhor a instrução e a interação

Fonte: BASTOS, CARDOSO e SABBATINI, 2000 (apud HERMIDA e BONFIM, 2006)

Hack (2011) explica que não podemos considerar a aluna como um sujeito isolado na EaD, uma vez que a interatividade entre professores, colegas e tutores é vista como um ponto crucial nessa modalidade de ensino. É comum o discurso preconceituoso acerca da EaD, justamente por muitas pessoas acreditarem que sem a presença de um professor não pode haver construção de conhecimento, no entanto, ser aluno dessa modalidade de ensino exige um perfil próprio, pois é necessário muita disciplina e autonomia para lidar com os horários, prazos e outras peculiaridades da EaD. Xuequin (2012 apud SANTANA, 2013) explica que a aluna da EaD pode construir conhecimentos a quilômetros da unidade física educacional, e, além disso, pode estudar a qualquer momento por meio dos materiais disponibilizados e da participação nos fóruns e ambientes virtuais. Santana (2013) destaca que os alunos egressos da EaD são mais autônomos psicopedagogicamente se comparados aos alunos presenciais, isso acontece porque eles “passam todo

o processo de ensino e aprendizagem tendo que se autodisciplinar e automotivar de longe”.

Apesar de a EaD ter despontado no século XXI e ter o suporte de diversos recursos tecnológicos, a origem da EaD é marcada pela comunicação por correspondência. Segundo alguns pesquisadores (VASCONCELOS, 2010; GOLVÊA & OLIVEIRA, 2006 apud ALVES, 2011), no ano de 1728 um curso foi oferecido pela Gazeta de Boston, em que o Prof. Caleb Philipps oferecia material para ensino e tutoria por correspondência. De acordo com Hack (2011), o investimento na EaD teve início somente com “o barateamento e a regularização dos serviços postais, aproximadamente no ano de 1840, quando foi lançado, na Inglaterra, o primeiro selo da história do correio” (HACK, 2011). Assim, começaram a surgir novas experiências com cursos a distância, especialmente no ensino superior. No quadro abaixo, podemos ver alguns marcos históricos da EaD em diferentes países:

Tabela 2: Implantação da EaD no ensino superior em alguns países

Países	Ações
África do Sul	País que atua há mais tempo com o ensino superior a distância. A University of South Africa é a instituição que trabalha desde 1946 com a EaD.
Estados Unidos	Fundação do Empire State College, em 1971, com o intuito de ampliar o acesso ao ensino superior, especialmente aos adultos profissionalmente ativos, donas de casa e membros de minorias étnicas.
Alemanha	Em 1974, foi criada a Fernuniversität com o objetivo de aliviar a superlotação das universidades presenciais. A instituição tem como missão o cultivo e o desenvolvimento das ciências por meio de pesquisa, ensino e estudo.
Japão	Fundação da University of the Air no ano de 1983. O rádio e a televisão são muito utilizados na instituição e o material impresso exerce um papel complementar.
Canadá	Experiência consorciada entre universidades do estado de Ontário, chamada Contact North, criado em 1986. O consórcio é formado por quatro universidades: Laurentius University, Lakehead University, Cambrian College e Confederation College.
Espanha	No ano de 1995 foi criada a Universitat Oberta de Catalunya. Utilizam um campus virtual (ambiente virtual do EaD) e não possuem campus físico.

Fonte: Hack (2011)

No Brasil, o ensino superior a distância foi oficializado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e foi atribuído ao Poder Público o:

papel de incentivar [...] o desenvolvimento [...] de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades [...], e de educação continuada” (BRASIL, 1996, não paginado). “[...] o desenvolvimento [...] de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades [...], e de educação continuada (BRASIL, 1996, não paginado apud HACK, 2011).

No entanto, a história da Educação a Distância é marcada por alguns acontecimentos no século XX. Alves (2011) apresenta como marco inicial da EaD no Brasil o anúncio no Jornal do Brasil, em 1904, que oferecia profissionalização por correspondência para datilógrafo. Outro fato importante da Educação a Distância foi a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que “oferecia curso de Português, Francês, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia”, dando início à EaD pelo rádio brasileiro (ALVES, 2011). Ao longo do tempo, essa modalidade foi conquistando espaço no Brasil e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, surgiu com o objetivo de expandir a oferta de cursos de ensino superior no país.

O Decreto nº 5800, de 8 de junho de 2006, dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e destaca como objetivos do sistema:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para

a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

A Universidade Aberta do Brasil tem conseguido alcançar os objetivos almejados com sua criação e em 2009, 88 instituições integravam o Sistema UAB, entre universidades federais, estaduais e institutos de educação, ciência e tecnologia, oportunizando à grande parte da população acesso à educação pública superior.

Comparado a alguns países, o ensino superior a distância no Brasil ainda é muito recente e marcado por alguns desafios relacionados ao desenvolvimento tecnológico, a qualificação docente e a pressão por aumento de vagas. Embora existam muitos obstáculos a serem superados na EaD, os pontos positivos tornam essa modalidade uma oportunidade de aperfeiçoamento para muitas pessoas, pois apresenta redução de custos de recursos educacionais, nivela desigualdades entre grupos etários e promove campanhas educacionais para públicos-alvo específicos (MOORE e KEARSLEY, 2007). O curso de Letras Libras foi uma das iniciativas de ensino superior a distância que visou à formação dos profissionais de um grupo específico, pessoas envolvidas na educação de surdos, professores e intérpretes/tradutores. Nas próximas seções discutiremos um pouco sobre a Língua Brasileira de Sinais e o curso de Letras Libras a distância.

A LIBRAS E SEU RECONHECIMENTO LINGÜÍSTICO NO CAMPO EDUCACIONAL

Torna-se necessário, antes de expor a estrutura da EaD do curso de Letras/Libras, esclarecer o conceito, muitas vezes confuso, que muitos têm sobre essa língua, a Libras. A Libras foi reconhecida pela Lei nº 10436/2002, como a língua oficial da comunidade surda brasileira:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

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

As línguas de sinais são línguas naturais porque, como as línguas orais, surgiram espontaneamente

da interação entre pessoas e devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito-descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato-enfim, admitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano (FERREIRA-BRITO, 1995, p. 2).

A principal diferença entre as línguas orais-auditivas e as espaço-visuais consta no modo de organização da estrutura da língua. As línguas orais-auditivas são sequenciais, isto é, os fonemas se sucedem um após o outro. Já as línguas espaço-visuais são simultâneas, pois os sinais possuem uma estrutura paralela, podendo-se sinalizar utilizando várias partes do corpo ao mesmo tempo, inclusive modificando o sentido com a expressão facial (QUADROS, KARNOPP, 2004).

Os estudos linguísticos das Línguas de Sinais são recentes, e iniciaram-se com os trabalhos de Stokoe, na década de 1960. Segundo Quadros e Karnopp (2004), Stokoe, em suas pesquisas, apresentou uma análise descritiva da língua de sinais americana, revolucionando a linguística na época, pois, até então, todos os estudos linguísticos estavam voltados para a análise das línguas orais. Pela primeira vez um linguista estava apresentando os elementos linguísticos de uma língua de sinais. Assim, as línguas de sinais passaram a ser vistas como línguas de fato. Até então, as línguas de sinais eram consideradas gestos ou pantomima, incapazes de expressar conceitos abstratos. Ainda hoje, há muito preconceito e desconhecimento sobre essas línguas, inclusive pela própria comunidade acadêmica, que desconhece seu real status linguístico, ou seja, de língua natural.

No Brasil, os estudos sobre a Libras datam da década de 1980, por Ferreira-Brito e Felipe, seguidos por Karnopp e Quadros. Para Quadros e Karnopp (2004), a Libras apresenta alguns traços atribuídos às línguas naturais, como: flexibilidade e versatilidade; arbitrariedade; descontinuidade; criatividade/ produtividade; dupla articulação; padrão e dependência estrutural.

Assim, as línguas de sinais possuem todos os níveis de análise de quaisquer outras línguas, ou seja, o nível sintático (estrutural), o nível semântico (significado), o nível morfológico (formação de palavras), o nível fonológico (unidades mínimas) e o nível pragmático (contexto comunicativo e discursivo). Os estudos das Línguas de Sinais apresentam consideráveis contribuições para o campo da linguística, pois, conforme Correa (2007) “representam evidências de que as pesquisas linguísticas devem envolver também a estrutura de uma língua cinésico-visual; essa modalidade apresenta vias de recepção e produção totalmente diferentes das línguas orais, até então a

única fonte de dados”.

Considerando-se o contexto das pesquisas acadêmicas que demonstram a contribuição e a riqueza das línguas de sinais, o panorama social-educacional atual e a legislação que reconhece seu status linguístico, percebeu-se a necessidade de um curso que efetivamente formasse profissionais para o ensino e a tradução/interpretação dessa língua, surgindo, assim, a graduação em Letras Libras.

O CURSO DE LETRAS LIBRAS A DISTÂNCIA

A partir da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e do Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, os surdos conquistaram um espaço importante no que se refere à educação de surdos e ao aperfeiçoamento dos profissionais envolvidos com a comunidade surda. A fim de atender as orientações do Decreto nº 5626, que incumbe às instituições de ensino superior o direito de solicitar ao Ministério da Educação a autorização de cursos de licenciatura em Libras e especialização em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, a UFSC criou o primeiro curso de Letras Libras no Brasil, na modalidade a distância, o primeiro curso EaD voltado para as pessoas surdas. O curso de Letras Libras teve projeto piloto com três turmas, uma em 2006 somente com habilitação em licenciatura e as outras duas em 2008, com habilitações em licenciatura e bacharelado.

O curso possui um diferencial dos outros cursos a distância por ter como língua-alvo a Libras. A Lei nº 10.436, em 24 de abril de 2002, estabelece que a Libras é o meio legal de comunicação e expressão do surdo. Assim, as instituições de ensino público devem adequar-se a essa realidade e proporcionar a esses alunos o uso da Libras como primeira língua no processo do ensino e aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do ensino, como consta no Artigo 6º dessa referida lei. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, assevera o direito do surdo à educação bilíngue, tendo a Libras como língua materna e a Língua Portuguesa como segunda língua. Sabendo desse direito, a equipe de professores, técnicos e colaboradores envolvidos no curso desenvolveram recursos e estratégias que possibilitaram a formação que lhes era assegurada por lei. A tecnologia visual foi a principal aliada dos professores, alunos e envolvidos no desenvolvimento do curso, propiciando experiências que ultrapassaram a barreira do tempo e espaço.

A primeira turma foi direcionada para formação de professores de língua de sinais, e contou com nove polos, em nove estados brasileiros: Amazonas (UFAM),

Ceará (UFC), Bahia (UFBA), Brasília (UNB), Goiás (CEFET-GO), Rio de Janeiro (INES), São Paulo (USP), Rio Grande do Sul (UFSC) e Santa Catarina (UFSC). Dos 500 alunos que iniciaram o curso, 389 concluíram a Licenciatura em Letras Libras, segundo dados da UFSC.

Em 2008, foram criadas duas habilitações-licenciatura e bacharelado. Dessa vez, o curso contou com 15 polos, em 15 estados brasileiros: Pará (UEPA), Ceará (UFC), Rio Grande do Norte (IF-RN), Pernambuco (UFPE), Bahia (UFBA), Goiás (IFG), Brasília (UNB), Mato Grosso do Sul (UFGD), Espírito Santo (UFES), Rio de Janeiro (INES), Minas Gerais (CEFET), São Paulo (UNICAMP), Paraná (UFPR), Rio Grande do Sul (UFRGS) e Santa Catarina (UFSC). Em 2008, o número de alunos matriculados chegou a 900 (450 bacharelado e 450 licenciatura), e 690 concluíram o curso (378 bacharéis e 312 licenciados).

O sucesso da iniciativa da UFSC resultou no curso Letras Libras presencial, iniciado em 2009, e no primeiro semestre de 2014 a modalidade a distância contou com novas turmas com três polos em três

estados brasileiros: Maranhão, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, como um curso regular e não mais como projeto.

O curso de Letras Libras a distância teve o suporte de uma equipe técnica qualificada para desenvolver materiais e suportes didáticos. Para atender a proposta bilíngue do curso e proporcionar a todos os alunos um ensino de qualidade, o curso precisou usufruir de diferentes tecnologias. O projeto “Ambiente Hipermídia para o curso Letras Libras” desenvolveu o ambiente virtual de ensino-aprendizagem (AVEA), os hiperlivros didáticos e os vídeos do curso, com o apoio dos fundamentos de Design, dos Sistemas de Informação e da Computação (QUADROS e STUMPF, 2009). Todo o curso foi pensado com o objetivo de valorizar o aspecto visual e promover o aprendizado do surdo e segundo Quadros e Stumpf (2009), o profissional de design foi um importante aliado nesse processo, pois foi o responsável por auxiliar na preparação dos materiais on-line, digital e impresso, implantação no Ambiente Virtual de Aprendizagem e produção dos DVDs.



Figura 1: Material impresso, digital e on-line do curso Letras Libras.

O trabalho da equipe de professores e técnicos resultou em um padrão visual diferenciado, como

podemos ver no layout do site (<http://www.ufsc.libras.br/>) a seguir:



Figura 2: Layout do site do Letras Libras e do AVEA.

Como podemos ver, o curso buscou uma proposta que atendesse às expectativas e necessidades dos alunos envolvidos, e por isso utilizou a Libras, o Português na modalidade escrita e também a escrita de sinais (SignWriting) no AVEA. Nesse ambiente, há um glossário com os termos acadêmicos em Libras e Português e a Coleção Letras Libras, também nas duas línguas. O site continua disponível atualmente, inclusive para acesso à Coleção de Libras que dispõe de materiais com conteúdos dos três eixos do currículo do curso: Eixo de Formação Básica, Eixo de Formação Específica e Eixo de Formação Pedagógica. A construção curricular para educação de surdos, segundo Neder (2004):

[...] pode contribuir significativamente não só para a transformação dos métodos de ensino e da organização do trabalho pedagógico, mas também para a utilização adequada das tecnologias de midiaticização da educação, implicando, nesse caso, uma redefinição da comunicação nos processos educacionais.

Desse modo, o curso de Letras foi organizado a partir das três áreas de conhecimento, a fim de proporcionar uma formação pedagógica e linguística dos profissionais que atuarão na educação de surdos. A área de conhecimentos específicos envolve as disciplinas concernentes às línguas de sinais. A segunda área de conhecimentos, de formação pedagógica geral, envolve as disciplinas que discutem e analisam os processos educativos e, por fim, a área de formação pedagógica específica apresenta disciplinas que envolvem a formação do professor.

O curso de Letras Libras foi desenvolvido com aproximadamente 70% da carga horária a distância e 30% presencial. De acordo com Freitas (2009), nos

encontros presenciais eram realizadas as seguintes atividades:

- Interação em videoconferência entre professores das disciplinas, professores tutores e alunos;
- Encontro de estudos presenciais entre professores tutores e alunos para esclarecimentos de dúvidas e aprofundamento de questões;
- Oficinas (PCC) e organização e acompanhamento de atividades de estágio supervisionado;
- Exames: avaliações presenciais das disciplinas atendendo à legislação específica para EAD e à regulamentação da UFSC. Os exames são elaborados pelos professores, e aplicados pelos mesmos tutores nos polos regionais.

A equipe pedagógica do curso foi formada pelo professor da disciplina, professor tutor no polo e intérprete. Como discutido anteriormente, a EaD precisa estar preparada para lidar com a distância e o tempo, e por isso o papel da tutora nesse processo é fundamental, uma vez que o “sistema tutorial compreende um conjunto de ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia” (SOUZA et al., 2007, p. 2). Além do apoio presencial, a tutora também possuía o papel de pensar no desenvolvimento do curso e estar em aperfeiçoamento constante, por meio da formação continuada, que se destinava à troca de experiências entre os participantes, a esclarecimentos de dúvidas sobre o andamento do curso, ao contato com os

professores e monitores da Universidade Federal de Santa Catarina responsáveis pelas disciplinas do período letivo, à discussão dos pontos positivos e negativos e ao acolhimento dos profissionais dos polos

pelo grupo sediado na UFSC. Essa formação constituiu, portanto, um espaço privilegiado para repensar as ações, especialmente a produção dos materiais e as estratégias didáticas. Assim, os tutores acompanharam

Figura 3: Formação de tutores na UFSC (2012).



Fonte: Arquivo pessoal

de perto o processo de aprendizagem dos alunos e conheceram as fragilidades e as potencialidades de cada disciplina ministrada, podendo contribuir no repensar do currículo em todos os seus aspectos.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA TUTORA E UMA ALUNA DO CURSO DE LETRAS LIBRAS

A tutora desse curso ingressou, primeiramente, como aluna da turma de 2006, do polo INES (Rio de Janeiro). Tornou-se tutora da turma seguinte, em 2008, no mesmo polo. Foi em 2006 que teve o primeiro contato com a EaD, familiarizando com o Moodle facilmente, ficando fascinada com o aparato tecnológico da EaD. A outra aluna confirma essa facilidade de acesso ao ambiente virtual e destaca que o fato de ser a Libras uma língua visual, a tecnologia tornou-se um suporte essencial e adequado ao estudo dessa língua, disponibilizado em vídeos, mídias, fóruns e chats.

A experiência como tutora do curso seguinte foi bastante diferente e enriquecedora, pois, em uma turma de 32 alunos, o fato de já ter conhecimento da mídia, dos materiais, do Moodle e principalmente das disciplinas forneceu bases para exercer melhor a sua função de docência e o acompanhamento das disciplinas

e atividades. A cada semestre eram ministradas quatro disciplinas, sendo duas de cada vez, ou seja duas disciplinas a cada dois meses mais ou menos. Para a tutora, foi um grande desafio acompanhar a turma em todas as disciplinas, na correção das atividades (eram cerca de quatro a cinco atividades para cada disciplina, multiplicando isso por 32 alunos). O diferencial foi o fato de que a Libras, sendo uma língua visual, exigia registros de atividades em vídeos, demandando ainda mais tempo e dedicação por parte da tutora. Apesar dessa carga horária elevada de trabalho, mostrou ser um processo enriquecedor para ambas as partes, pois permitia que a tutora acompanhasse cada aluna, ajudando-o em seu crescimento, pois essa modalidade de ensino possibilitava conhecer cada um individualmente, saber da sua capacidade e dificuldade. Essa parceria durou o curso todo, ou seja, foram quatro anos trabalhando juntos na aprendizagem colaborativa.

Certamente a EaD deveria ter outro nome, pois não apenas aproxima, como possibilita que o professor tenha um contato mais próximo, viabilizando conhecer as dificuldades e as qualidades de cada aluno, alcançando cada aluno mais eficazmente.

Figuras 4 e 5: Ministrando uma das disciplinas – Turma de 2008. Formatura da Turma de 2008 – 09/2012.



Fonte: Arquivo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EaD aliada à tecnologia paulatinamente mais presente na sociedade acadêmica vem promovendo uma mudança do paradigma no cenário educacional brasileiro. Os conceitos de aprender, ensinar, a relação professor-aluno se modificam e se adaptam às necessidades atuais.

Diante da necessidade de capacitar, em escala nacional, docentes para o ensino de Libras, demanda gerida pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5626, de 22/12/2005, a EaD demonstrou ser a modalidade adequada para atender tal demanda. O pioneirismo da UFSC garantiu a formação de 1.079 profissionais na área em todo o país, professores e intérpretes que atualmente atuam em instituições de educação básica e também superior, e que têm colaborado nas pesquisas

e trabalhos voltados para a educação de surdos. Tal foi a afinidade dessa modalidade educacional que o curso de licenciatura em Letras Libras recebeu conceito máximo do MEC (nota 5) no processo de reconhecimento.

Há previsão, nesse ano, de abertura de mais três polos de Letras Libras na modalidade EaD, em Joinville (SC), São Luís (MA) e Santa Rosa (RS). O curso fornece, expressivamente, subsídios para estudos sobre o impacto dessa modalidade educacional na educação brasileira. Mais uma vez, a Libras, uma língua visual, apresenta contribuições não apenas na linguística, mas na educação, especificamente na educação a distância, fomentando debates sobre os conceitos “aprender” e “ensinar”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Educação a Distância*, v. 10, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em: 10 jan. 2014.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

Acesso em: 16 jan. 2014.

_____. Lei nº 10.436, de 24/04/2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei no 9.394/96). Bra-

sília: Presidência da República. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/ftp/leis/D2494.doc>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/ftp/leis/lein9394.doc>>. Acesso em: 25 ago. 2010.

BRITO, Lucinda Ferreira. Por uma gramática de Língua de Sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CORREA, R. C. A complementaridade entre língua e gestos nas narrativas de sujeitos surdos. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de Barros. A internet e a educação a distância dos surdos no Brasil: Uma experiência de integração em um meio excludente. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/14750/14750_5.PDF>. Acesso em: 20 dez. 2013

HACK, Josias Ricardo. Introdução à educação a distância. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. Educação a distância. São Paulo: Thomson Pioneira, 2007.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. A formação do professor a

distância: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. STUMPF, Marianne Rossi. O primeiro curso de graduação em Letras Língua Brasileira de Sinais: Educação a distância. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.2, p.169-185, jun. 2009 - ISSN: 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1925>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____; KARNOPP, Lodenir. Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTANA, Otacílio Antunes. Alunos egressos das licenciaturas em EaD (consórcios setentrionais e UAB:2001-2012), sua empregabilidade e absorção pelo mercado. Revista Brasileira de Educação a Distância, v. 12, 2013. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Brazilian/2013/3A_Artigo_Rbaad_Portugues_2ed.pdf>.

Site: <http://www.libras.ufsc.br/>

SOUZA, Carlos Alberto de; SPANHOL, Fernando José; LIMA, Jeane Cristina de Oliveira; CASSOL, Marlei Pereira. Tutoria na educação a distância. In: XI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABED, Salvador, 7 a 9 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

Libras, leitura e escrita: aprendendo a dirigir a própria vida

Libras (Brazilian Sign Language), reading and writing: learning to lead one's own life

Dulce Maria Lopes de Aguiar

Mestra em Letras – Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Professora de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal Minas Gerais (IFMG), campus Ouro Preto, onde desenvolve a pesquisa intitulada “O aprendizado do português escrito por um aluno surdo”. Vice-líder do GEALI: Grupo de Pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de língua e literatura.

Email: dulce.maria@ifmg.edu.br

Estefânia Cristina da Costa

Mestra em Letras: Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Professora de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal Minas Gerais (IFMG), campus Ouro Preto, onde desenvolve a pesquisa intitulada “O aprendizado do português escrito por um aluno surdo”. Membro do GEALI: Grupo de Pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de língua e literatura.

Email: estefaniaccosta@hotmail.com

Recebido em 21 de julho e selecionado em 02 de outubro de 2014

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões preliminares sobre o acompanhamento pedagógico, ainda em andamento, a um aluno surdo, salientando a importância do aprendizado de Libras. Procuramos demonstrar que a língua de sinais, além de facilitar o processo de aprendizagem do português escrito pelo surdo, também se configura como importante para a constituição de um ser de linguagem, para o estabelecimento das bases da estruturação da identidade social, para o fortalecimento da autoestima do surdo e para a apropriação de diferentes situações e contextos, na constituição de seu conhecimento enciclopédico.

Palavras-Chave: Libras. Português escrito. Identidade

ABSTRACT

This article aims to present preliminary reflections on the pedagogical observation, still in progress, of a

deaf student, emphasizing the importance of learning Libras (Brazilian Sign Language). We have attempted to demonstrate that sign language is important at the following aspects: to improve the process of learning of written Portuguese by a deaf student; for the constitution of a language human being; to establish the basis of social identity; to strengthen self-esteem of the deaf student and his/her assimilation of different situations and contexts on the constitution of his encyclopedic knowledge.

Keywords: (Brazilian Sign Language). Written Portuguese. Identity.

INTRODUÇÃO

É por meio da Língua de Sinais, como afirma Longone (2014), que as possibilidades cognitivas e conceituais para nomear e categorizar a realidade acontecem para o surdo. Tendo a língua de sinais como língua natural, o surdo constitui-se como um ser de linguagem, apreende

a realidade e amplia seu universo de conhecimentos. É por meio dessa língua que terá acesso à cultura, ao conhecimento e à integração social.

Assim, a Língua Brasileira de Sinais (Libras)¹ é – ou deveria ser – a primeira língua dos surdos, assim como o português, na forma oral, é a primeira língua para uma grande maioria de indivíduos ouvintes nascidos no Brasil. Em relação à aquisição do português escrito, a Libras possibilita ao surdo o conhecimento de mundo e de língua, com base no qual poderá atribuir sentido ao que lê e escreve. E é com esse lastro que ele se alfabetizará em outra língua – no caso deste estudo, o português escrito – com diferenças sintáticas, morfológicas e fonéticas.

Por ser em outra língua, esse processo de alfabetização nem sempre é fácil para o surdo. As dificuldades aumentam mais ainda quando o surdo não tem a possibilidade de inserir-se em práticas de leitura e de escrita. Segundo Guarinello (2012), a dificuldade no processo de aquisição da modalidade escrita do português pelo surdo acontece por diversos fatores, entre os quais: a falta de proficiência em Libras e em Língua Portuguesa; a falta de uma língua comum entre alunos surdos e seus professores e a falta de materiais diversificados de leitura que contribuam para que o aluno surdo construa hipóteses sobre a língua escrita.

Os três fatores apontados por Guarinello (2012) subsidiam as reflexões – aqui apresentadas – cujo ponto de partida é o acompanhamento pedagógico, realizado por nós e ainda em andamento, a um aluno surdo, a quem chamaremos de João.

No decorrer desse acompanhamento, temos realizado estudos sobre o ensino-aprendizagem do português escrito para surdos, de modo a compreender melhor as relações entre a Libras e o português. A partir desses estudos, planejamos nossas intervenções pedagógicas junto a João, assim como avaliamos os resultados obtidos.

À medida que realizamos nossos estudos e o trabalho de intervenção, tem-se evidenciado a importância de que o aprendizado de Libras pelo surdo se dê o mais cedo possível. Esse dado tem orientado nosso trabalho, uma vez que o aluno a quem atendemos aprendeu Libras tardiamente, como será apresentado mais detalhadamente na sequência deste artigo.

O processo pedagógico instaurado acabou se

estruturando em uma pesquisa participante. Ao mesmo tempo em que procuramos contribuir para o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita de João, por meio de intervenções pedagógicas, realizamos um estudo de caso que nos possa fundamentar tanto no processo de ensino-aprendizagem desse aluno quanto em possíveis acompanhamentos futuros a alunos surdos. Além disso, acreditamos poder contribuir por meio dessa investigação para o debate sobre a questão da inclusão do surdo nas diferentes redes de ensino.

Neste artigo, inicialmente, apresentamos algumas reflexões a partir dos três aspectos apontados por Guarinello (2012) como dificultadores na aprendizagem do português escrito pelo surdo. Essas reflexões terão como pano de fundo o trabalho de acompanhamento a João. Posteriormente, o processo de intervenção será detalhado, partindo de algumas informações sobre o aluno assistido, seguindo-se a apresentação e a análise de algumas atividades realizadas por ele. Finalmente, serão apresentadas as considerações finais.

REFLEXÕES PRELIMINARES

No acompanhamento a João, têm-se confirmado como realmente significativos os três fatores apontados por Guarinello (2012) como dificultadores no aprendizado do português escrito pelo surdo: a falta de proficiência em Libras e em Língua Portuguesa; a falta de linguagem comum entre alunos surdos e seus professores e a falta de materiais diversificados de leitura que contribuam para que o aluno surdo construa hipóteses sobre a língua escrita.

Iniciaremos nossos comentários pela ordem inversa, partindo do terceiro fator: a falta de materiais diversificados de leitura que contribuam para que o aluno surdo construa hipóteses sobre a língua escrita. É importante ressaltar que o contato com diferentes gêneros textuais em diferentes situações comunicativas é de extrema importância tanto para alunos ouvintes quanto para os surdos. Partimos do pressuposto de que o aprendizado da leitura e da escrita deve alicerçar-se em práticas que apontem para as diferentes maneiras e situações de uso efetivo da língua escrita, tornando evidentes as funções sociais dessa para o aprendiz.

Especialmente quando proveniente de comunidades e/ou de famílias em que as práticas da leitura e da escrita não são comuns, é por meio de uma prática de ensino-aprendizagem alicerçada na perspectiva do letramento (aqui entendido como o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, com a consequente apropriação da escrita e de suas práticas sociais), que se torna possível ao aprendiz reconhecer para que servem os sinais ou conjunto de

1 Conforme a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, entende-se como Língua Brasileira de Sinais (Libras) a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

sinais (letras e palavras) que precisa aprender a ler e interpretar.

Mesmo que seja proveniente de famílias letradas, caso o aprendiz seja surdo e não esteja inserido nas práticas de leitura e de escrita realizadas em sua família ou na escola, o fato de ficar à margem pode resultar no não reconhecimento da importância de aprender a ler e a escrever. No atendimento ao aluno João, cuidamos de trabalhar na perspectiva do letramento como se verá na parte referente ao estudo de caso.

Passemos, agora, ao segundo fator apontado por Guarinello (2012): a falta de linguagem comum entre alunos surdos e seus professores. É de grande relevância esse aspecto, uma vez que o recurso à língua de sinais possibilita uma interação mais efetiva e rica no processo de intervenção pedagógica com o aluno surdo. Além disso, o maior conhecimento de Libras possibilita ao professor/mediador uma análise mais acurada no processo de comparação entre a estrutura dessa língua e a do português escrito, uma vez que apresentam diferenças estruturais sintáticas, morfológicas e fonéticas.

Apesar de termos feito um curso básico de Libras, nossa proficiência nessa língua ainda é muito restrita. Nos acompanhamentos a João, contamos com um intérprete para mediar nossas interações, o que possibilita o nosso trabalho com ele. Além disso, com base no que aprendemos no curso, nas interações entre a intérprete e o aluno e nos estudos que vimos realizando, temos conseguido realizar o paralelo entre as duas línguas, necessário para encaminharmos nossas propostas de trabalho com João. Para essas reflexões metalinguísticas, muito tem contribuído a nossa formação em Letras.

Esse segundo fator discutido já direciona para a importância da Libras nesse processo. Na sequência deste artigo, focalizaremos o primeiro aspecto apontado por Guarinello (2012): a falta de proficiência em Libras e em Língua Portuguesa. Foi nessa condição que encontramos João ao iniciarmos os trabalhos com ele: aos 18 anos, cursando a 2ª série de um curso técnico integrado, sem dominar com desenvoltura nem uma língua nem outra. Para tratar desse desafio e dos recursos que vimos utilizamos, abrimos uma seção à parte, para expormos algumas de nossas reflexões.

LIBRAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ALUNO SURDO

Como dito anteriormente, no acompanhamento ao aluno João, ainda em processo, chamou-nos especial atenção a necessidade de que o surdo tenha

conhecimento de Libras, de preferência como língua natural, o que nem sempre tem acontecido. Como veremos na seção 2, esse aluno, se encaixa no grupo dos indivíduos surdos em que o processo de ensino/aprendizagem da Libras se iniciou tardiamente.

De acordo com Silva (2008), sem a língua de sinais o processo de aquisição/aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua fica comprometido. Sobre a aquisição da língua de sinais, como uma língua natural, Rodrigues (1993) apud Quadros (1997, p. 80) apresenta uma análise de um ponto de vista biológico, assim sintetizada:

- a) Se a língua de sinais é organizada no cérebro da mesma forma que as línguas orais (conforme vem sendo demonstrado através de pesquisas) então as línguas de sinais são línguas naturais;
- b) Se as línguas de sinais são línguas naturais, então seu aprendizado tem período crítico (período ideal para a aquisição da linguagem, após esse período a aquisição é deficiente e, dependendo do caso, impossível) (LENNEBERG, 1967);
- c) Se as línguas de sinais têm período crítico, então as crianças surdas estão iniciando tarde o seu aprendizado;
- d) Se a natureza compensa parcialmente a falta de audição, aumentando a capacidade visual dos surdos (conforme pesquisas realizadas há competição entre os estímulos acústicos e visuais), então está sendo ignorada a maior habilidade dos surdos quando lhes é imposta uma língua oral em vez da língua de sinais.

A partir de análises de turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos Surdos, Silva (2008) verificou os resultados dessa prática de exclusão. Assim como o aluno assistido por nós, esses sujeitos não tiveram a oportunidade de adquirir uma língua natural quando crianças. Dessa forma, verifica-se que alguns desses alunos apresentam dificuldades tanto no que se refere à aquisição da língua de sinais como na escrita de uma segunda língua, pois não possuem um suporte linguístico efetivo.

Sobre a importância da aquisição da língua de sinais, desde os primeiros anos de vida, Silva (2008, p. 40) afirma que a Libras

possibilita competências comunicativas fundamentais. Através dela surdos podem organizar e expor pensamentos, usar criatividade com todos os tipos de linguagem (poesia, metáforas, piadas, gírias, etc.) Logo, maiores são as

possibilidades do desenvolvimento da faculdade da linguagem dos sujeitos surdos.

E é isso que temos constatado em nosso trabalho: a proficiência em Libras é de suma importância para que o surdo garanta o desenvolvimento da linguagem e consequentemente do pensamento.

Conforme Brasil (1997 apud LOPES, 2010, p. 150):

A Libras, para os surdos, assim como o português falado, para os ouvintes, fornecerá todo o aparato linguístico-cognitivo necessário à utilização de estratégias de interpretação e produção de textos escritos: ativação de esquemas e consequente criação de expectativas, inferências, configuração de hipóteses; contextualização e explicações metalinguísticas das estruturas linguísticas do texto, principalmente daquelas específicas da língua portuguesa, de difícil apreensão pelo aluno.

Assim, quanto mais precoce e efetivo for o acesso do surdo à língua de sinais, maiores chances ele terá de apropriar-se da escrita de forma eficaz e consistente, uma vez que ela será o instrumento facilitador que irá auxiliá-lo na interpretação e na produção de palavras, frases e textos da língua escrita, assumindo função semelhante à que a oralidade cumpre quando se trata da apropriação da escrita pelo ouvinte (LOPES, 2010).

Não se pode desconsiderar, porém, o fato de que as relações entre oralidade e escrita não são as mesmas que as existentes entre a Libras e o português escrito. Essa é uma referência à qual o mediador não pode perder de vista para intermediar a transposição de uma estrutura que apresenta grandes diferenças em relação à outra.

Vale ressaltar que, como nosso aprofundamento teórico foi concomitante à nossa prática pedagógica, revelou-se produtivo o fato de não termos um posicionamento pré-definido de defesa ou rejeição às diferentes fases que alicerçaram/alicerçam as propostas para a educação de surdos: primeiramente voltadas para o oralismo², em seguida, à comunicação total³ e, atualmente, em construção, a proposta de educação bilíngue⁴. Tendo nossa proposta de estudo partido inicialmente da necessidade de encontrarmos formas de desenvolver o uso do português escrito por

parte de João, muitas vezes experimentamos práticas para, posteriormente, refletirmos sobre elas à luz dos estudos já desenvolvidos por diferentes autores.

Com relação ao oralismo, não temos, ainda, clareza do quanto o fato de João oralizar contribui para sua escrita. Pela nossa observação, é possível afirmar que ele tem consciência fonológica, uma vez que, em várias ocasiões, oraliza a palavra, tentando assim reconhecer as letras que deve empregar em sua escrita. Isso ocorre na escrita de palavras das quais não automatizou a escrita. Como ele não consegue reproduzir certos fonemas (ou não os reconhece), alguns equívocos acabam aparecendo: “sogoforo” para “semáforo”; “turrismo” para “motorista”; “irfação” para “infração” são alguns exemplos de escritas baseadas na oralização.

As contribuições que a aquisição da Libras pelo sujeito surdo podem acarretar não param por aí. Além de intermediar a aprendizagem do português escrito, a Libras também se configura como meio importante para a constituição do surdo como um ser de linguagem e para o desenvolvimento de sua autoestima como surdo, levando-o a se reconhecer como tal. Contribui, ainda, para a apropriação de diferentes situações e contextos, na constituição de seu conhecimento enciclopédico.

Com relação à identidade surda, Silva (2010, p. 273) expõe:

A Libras (Língua Brasileira de Sinais) surge como um mecanismo de afirmação da identidade surda, identidade anulada e silenciada durante muito tempo, através da prática da oralização imposta pela sociedade (o surdo era ensinado a “falar” através do método da repetição). Por não dominarem a oralidade, eram excluídos e considerados incapazes de desenvolver qualquer atividade além de não poder ser dono de si mesmo.

Lopes (2010), parafraseando Paulo Freire, afirma que a leitura da palavra é precedida pela leitura do mundo, ou seja, é a interpretação que o indivíduo faz do seu universo sócio-histórico-cultural. Assim,

as palavras e as demais estruturas da Língua Portuguesa somente serão compreendidas e apreendidas pelo surdo se, antes, sua linguagem viabilizar a estruturação do seu conhecimento, as experiências vividas, onde para a maioria deles, a linguagem evolui através da língua de sinais, pois, dificilmente essa leitura de mundo poderá ser realizada através de uma língua oral. Logo, é de suma importância que outra língua, não pautada em aspectos oral-auditivos e sim visuo-espaciais, seja a mediadora desse processo: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) (LOPES, 2010, p. 129).

2 O oralismo tem como objetivo precípuo que o surdo assimile a linguagem oral (LIMA, 2006, p. 2).

3 A comunicação total é uma abordagem educacional que admite o uso de sinais com a finalidade de propiciar o desenvolvimento da linguagem da criança surda. No entanto, esses sinais são utilizados como uma “ponte” para a aquisição da língua oral (LIMA, 2006, p. 2).

4 O bilinguismo é uma proposta de ensino que se propõe a tornar acessível ao surdo duas línguas no espaço escolar: a língua de sinais e a Língua Portuguesa, em sua modalidade oral e/ou escrita (LIMA, 2006, p. 2).

A defesa pela proficiência em Libras não exclui a necessidade de que o surdo seja proficiente também no português escrito. Pelo contrário, é fato que o surdo precisa dominar a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita para, conforme Quadros (1997, p. 85) “fazer valer os seus direitos diante da sociedade ouvinte”. Considerando a importância dessa perspectiva, citamos algumas circunstâncias nas quais será exigido do surdo o domínio do português escrito: participação em processos seletivos (como o Enem), acesso a vagas de trabalho, consecução da carteira de motorista (sonho de nosso aluno João!) e, ainda, domínio de diferentes possibilidades de comunicação e acesso ao conhecimento e à cultura local e global.

O aumento da proficiência em Libras e no português escrito pelo surdo, também, parece estar ligado ao reconhecimento de seus deveres e responsabilidades. Pelo menos é isso que a situação em que encontramos João nos tem demonstrado. O aprendizado parcial, lacunado, decorrente dos anos de escolarização em que esteve passivo, à margem, gerou uma acomodação evidenciada em situações nas quais João parece não se reconhecer, também, como sujeito de responsabilidades.

INÍCIO DOS TRABALHOS

Inicialmente, nosso trabalho com alunos surdos foi realizado com um aluno do 2º período de um curso de Licenciatura, a quem chamaremos de Lucas, neste trabalho. A solicitação para um acompanhamento desse aluno se deu em março de 2013, quando uma pedagoga pediu à área de Português do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), onde trabalhamos, um professor que pudesse dar continuidade ao acompanhamento extraclasse a Lucas, iniciado em 2012. Esse acompanhamento havia sido feito, voluntariamente, por uma professora que desenvolvera seu Mestrado em Educação Especial e se dispôs, na época, a auxiliar Lucas com o português escrito.

O convite foi recebido por nós com muito receio, já que nunca havíamos trabalhado com alunos surdos e sabíamos da necessidade de pesquisar e aprender sobre o processo de aquisição do português escrito pelo aluno surdo. Considerando a importância de que as relações em um processo de ensino e aprendizagem sejam baseadas no diálogo, assumimos, conforme aponta Bello (1993), referindo-se às reflexões de Paulo Freire sobre Educação, “uma postura humilde para aprender e ensinar, reconhecendo que todos os sujeitos do diálogo sabem e ignoram sempre, sem nunca chegar ao ponto do saber absoluto, como jamais se encontram na absoluta ignorância” (BELLO, 1993, p. 2).

Começamos praticamente do zero, a partir de

materiais disponibilizados, orientações e conversas com uma profissional integrante do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais do IFMG (NAPNEE), com as pedagogas responsáveis pelos cursos de graduação e pelos cursos do técnico integrado ao Ensino Médio, respectivamente. Foram substanciais também as contribuições da professora de Libras da instituição, especialmente por ser surda e poder discorrer com propriedade sobre a importância da Libras tanto para a aprendizagem do português escrito como para a construção da identidade surda.

As aulas foram assumidas, inicialmente, por uma de nós. Concomitantemente às aulas, iniciaram-se nossos estudos em busca de aparato teórico sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos. Logo recebemos outro aluno, João, sujeito do estudo de caso que estamos realizando.

A partir de então, passamos as duas pesquisadoras à realização do trabalho paralelo com os alunos. Embora estivessem em níveis escolares diferentes e, por isso, necessitassem de acompanhamento diversificado, destinávamos uma parte das aulas para que Lucas e João pudessem se socializar, trocando experiências.

Tendo como pressuposto a noção de que o sujeito se constitui pela linguagem, por meio da interação com o outro, era oferecida, especialmente a João, a oportunidade de dialogar com outro surdo, ampliando-se, assim, suas experiências ainda restritas com Libras. Sabe-se que a possibilidade de contato entre surdos – especialmente quando, pelo menos um deles, domina a língua de sinais – apresenta-se como um meio bastante adequado para estabelecer as bases da estruturação da identidade social e do fortalecimento da autoestima (DORZIAT, 1999). E, como veremos mais adiante, um desses alunos, o João, ainda precisava se reconhecer como surdo.

Posteriormente, com a transferência de Lucas para outra escola, foram intensificados os trabalhos com João, passando o aluno a ser acompanhado pelas duas pesquisadoras em horários diferenciados, perfazendo uma carga horária semanal de 3 horas, dedicadas ao acompanhamento paralelo. O aluno continuou assistindo às aulas das disciplinas do Ensino Médio e do curso técnico.

CONHECENDO JOÃO MAIS DE PERTO

O aluno João cursa, atualmente, a 2ª série em um Curso Técnico Integrado do IFMG. Inicialmente, como já referido, passou a receber acompanhamento junto a Lucas, aluno do 2º período em um curso de Licenciatura no mesmo Instituto. A partir de julho de 2013, esse acompanhamento passou a ser

realizado separadamente, momento em que a segunda pesquisadora envolveu-se diretamente no processo.

O trabalho específico com João mostrou-se de extrema importância, uma vez que ele apresentava (e ainda apresenta) várias lacunas no processo de construção/aquisição do português escrito, o que interferia (e ainda interfere) em sua aprendizagem nas várias disciplinas que cursa, uma vez que elas demandam a leitura e a escrita de diferentes textos. Os estudos de Lima (2006) comprovam que esse não é um caso isolado como se pode ver no resultado de suas investigações.

Conforme visto no corpus coletado, os alunos surdos têm dificuldades não apenas nas aulas de português, mas também apresentam dificuldades em história, geografia, matemática e ciências, pois essas disciplinas necessitam da língua portuguesa para o acompanhamento de seus conteúdos curriculares (p. 11).

Os dados de Lima, publicados em 2006, assustam, pois, além de comprovarem que esse não é um fato isolado, apontam para o fato de que as lacunas no aprendizado de alunos surdos, mesmo depois de um longo processo de escolarização, permanecem ainda nos dias atuais.

Para melhor compreensão do processo de escolarização de João, apresentam-se, a seguir, alguns dados do seu percurso.

O aluno cursou o ensino fundamental em uma escola da rede estadual. Em 2010, participou da seleção no IFMG. Como não foi aprovado nesse processo seletivo, cursou a 1ª série do Ensino Médio em uma escola estadual. Nessa escola, chegou a ser aprovado para a 2ª série.

Em 2011, conseguiu ser selecionado no IFMG e optou por ingressar nessa escola, repetindo a 1ª série. Quando questionado sobre como conseguiu passar, João afirma que foi “na sorte”. Segundo informado pela pedagoga, João foi o primeiro aluno surdo recebido pela escola. Posteriormente à sua entrada é que a escola recebeu o aluno Lucas na Graduação.

Ao ser contratada uma intérprete para acompanhá-lo nas aulas regulares no curso em que foi aprovado, evidenciou-se o fato de que João conhecia muito pouco de Libras. Além de vocalizar, até aquele momento, o aluno se comunicava com gestos criados junto a sua família. Segundo ele, não teve interesse em aprender Libras por ter vergonha de usá-la. O pequeno contato, que teve anteriormente com essa língua, deu-se em 2010, por meio de uma voluntária (ouvinte), testemunha de Jeová, que ia estudar a Bíblia com ele em casa, em uma proposta de evangelização.

A vergonha sentida por João em aprender e em usar Libras como forma de comunicação não é um caso isolado. Conforme afirma Bernardino (1998, p. 57),

O indivíduo surdo (...) possui certas características que fazem dele uma pessoa diferente, especial e, embora viva no mesmo ambiente que os ouvintes, não parece pertencer ao mundo desses. A sua língua natural, a língua de sinais, na maioria das vezes, não é aceita pelos seus familiares, psicólogos e outros profissionais que lidam com ele e, muitas vezes, nem por ele próprio.

Ocorre ainda hoje essa dificuldade de aceitação do uso da língua de sinais por parte de alguns pais, professores, e até pelo próprio surdo. E, ao se negar a língua do surdo, nega-se o próprio surdo, deixa-se de reconhecê-lo como cidadão de direitos e deveres, digno de respeito à sua identidade.

Foi essa a situação vivenciada por João por um longo período. Sem o conhecimento de Libras, empenhou-se por ingressar no universo dos ouvintes, utilizando-se de oralizações, às vezes indecifráveis, e de sinais construídos em família. Esse distanciamento de uma língua de sinais tende a acarretar na apresentação de poucos recursos simbólicos para fazer perguntas, no atraso no entendimento de perguntas, na dificuldade de reflexão sobre o que está sendo discutido, em um vocabulário reduzido, na inconcretude do pensamento, em dificuldades para ler e escrever e em uma visão limitada de mundo (SACKS, 1998).

Assim estava João no início de nossos trabalhos. Apesar de bem humorado e disposto, o aluno apresentava-se pouco afeito a refletir, a expressar opiniões, apresentando lacunas quanto a conhecimentos prévios de uso comum, considerando-se o nível de um aluno de Ensino Médio. Um exemplo disso era seu desconhecimento de quem foi Tiradentes e das razões pelas quais foi enforcado, conhecimento elementar para o seu nível de escolaridade.

Diante de seu precário conhecimento de Libras, em seu primeiro ano no IFMG, cursando a 1ª série, sua intérprete e uma integrante do NAPNEE iniciaram um ensino sistematizado dessa língua para ele. O aprendizado tardio de Libras configurou-se, e ainda se configura, como uma dificuldade, pois, ao ingressar no Ensino Médio no IFMG, o aluno apresentava muito pouco domínio, também, do português escrito.

É razoável supor que, em seu processo de escolarização anterior ao seu ingresso no IFMG, a aprendizagem de João foi decorrente, em boa parte, do emprego de leitura labial. Como estudou por um bom tempo junto com um irmão um ano mais novo, João pode contar, também, com a ajuda daquele. Com o

emprego dos sinais que tinham em comum, conseguia entender parte do que era proposto pela escola. É triste saber, porém, o quanto é deficiente a aprendizagem por meio da leitura labial. Segundo afirmou Renato Messias Ferreira Calixto, o aprendizado via leitura labial alcança, no máximo, 40% de resultados efetivos.⁵

Como não foi feito um diagnóstico do processo de alfabetização e letramento em que João se encontrava quando ingressou no IFMG, não temos como avaliar o grau de seu desenvolvimento em 2011. Em nossos primeiros contatos com o aluno em 2012, ficamos bastante preocupadas ao nos depararmos com as lacunas em sua aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar de saber decodificar as palavras, João não sabia o significado de grande parte delas.

Sempre pautadas na perspectiva do letramento, nossas propostas de intervenção pedagógica contaram sempre com o estudo e análise de diferentes gêneros textuais como charges, notícias, fábulas entre outros. A partir desses materiais, encaminhamos o estudo de alguma questão gramatical, como do verbo, por exemplo.

Desde o início, procuramos explicitar para João as diferenças entre a Libras e o português escrito. No caso do verbo, por exemplo, apontamos as variações expressas no português e como são representadas.

Realizando os nossos estudos paralelamente às propostas de intervenção, íamos aumentando, a cada dia, nossa compreensão sobre as relações entre as duas línguas. Nessa fase inicial, era muito comum o emprego de João do verbo no infinitivo. “Bola jogar” no lugar de “joguei bola”. Hoje, esse tipo de construção vem sendo substituído pelo emprego de variações de tempo e pessoa: “jogaram bola”, por exemplo.

No início do ano de 2013, não definimos nenhuma temática especial para a seleção dos textos a serem trabalhados. Privilegiamos em alguns momentos, charges, títulos e notícias relacionados ao Clube Atlético Mineiro, do qual João é torcedor. Esse time estava na disputa pela Taça Libertadores e a torcida cunhou um bordão muito motivador (“Eu acredito”), que chegou a fazer parte de alguns de nossos encontros.

Mesmo estando mais consciente de suas dificuldades e da necessidade de investir um esforço para superá-las, percebíamos, por parte de João, certa acomodação ainda. Parece que a experiência de aprovação automática vivenciada nas outras escolas ainda estava presente em

seu imaginário, interferindo em uma postura mais ativa nas aulas de acompanhamento paralelo, mediadas por nós.

Nesse sentido é importante apontar para o caráter perverso dessa suposta inclusão, que acaba por mascarar a situação do aluno surdo, recebido por escolas que não dispõem de recursos para acompanhá-los efetivamente. Em vez de contribuir para a construção do sujeito, a escola acaba por assujeitar o aluno surdo em uma situação de marginalidade, à qual ele precisa ceder. Essa marginalização pode gerar no aluno atitudes de indisciplina ou de passividade.

Com relação à passividade gerada nessas experiências como marginalizado, o aluno tem dificultada a sua construção como “interferidor”, condição inerente ao seu poder criador, como tão bem nos apresenta Freire (1967, p. 41):

Na verdade, já é quase um lugar comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele mas com ele, não se esgota em mera passividade. Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa — a natural e a cultural — da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor.

No intuito de contribuir para que João se assumisse mais como sujeito de sua aprendizagem, procuramos evidenciar a importância da leitura e da escrita. Nesse aspecto, foi importante para ele ter uma melhor noção do que ainda precisava saber, paralelamente à compreensão de que esse “ainda não saber” é decorrente da forma como teve acesso ao português escrito desde os anos iniciais da educação básica. A importância do conhecimento de Libras também tem sido reconhecida por ele, assim como da necessidade de que seja feito um paralelo constante entre a Libras e o português escrito, para que possa avançar em seu processo.

Explicamos-lhe os resultados de algumas de suas escritas, demonstrando que a estrutura usada está relacionada à estrutura da Libras. Dessa forma, pretendemos que ele entenda que não se trata de um “erro”, mas da necessidade de adequação a uma outra língua, no caso, a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Segundo João, antes de participar desse acompanhamento paralelo, pensava que, com bastante esforço, aprenderia nas aulas do Curso Técnico que está cursando. Hoje, já percebe que os resultados não dependem somente do seu esforço individual. Há muitas lacunas a suprir que demandam seu esforço e participação ativa, mas, também, o apoio de profissionais como pedagogos, professores e as intérpretes.

⁵ Informe repassado em palestra realizada em 23 de julho de 2013, no IFMG/Campus Ouro Preto. Calixto é autor da dissertação *Análise documental das políticas linguísticas acerca da Língua de Sinais Brasileira na primeira década do século XXI: a inscrição do ethos coletivo surdo nos dispositivos legais*. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET/MG, Brasil. 2013.

Está ficando mais claro para ele, a cada dia, que o desconhecimento do português dificulta muito a sua aprendizagem das disciplinas uma vez que há muitas palavras cujo significado desconhece e não são apenas as que aparecem escritas.

Empenhadas em contribuir para esse investimento consciente de João em seu processo de aprendizagem, merece registro determinado ponto do acompanhamento em que conseguimos motivá-lo de uma forma mais eficaz. A partir de meados de 2013 resolvemos programar nossas aulas tendo como ponto de partida os conhecimentos necessários para a consecução da carteira de habilitação para dirigir.

Essa proposta configurou-se como extremamente positiva no sentido de favorecer, por parte de João, o reconhecimento da importância de saber ler e escrever para ter acesso a determinadas coisas na vida. No caso dele, a tão sonhada carteira de motorista!

Na sequência deste texto, apresentam-se algumas atividades realizadas nas aulas de acompanhamento paralelo (3 horas semanais). Por meio dessas atividades e dos exemplos de escrita do João, tem-se uma referência do domínio que o aluno apresenta atualmente do português na leitura e na escrita.

ALGUMAS ATIVIDADES REALIZADAS PELO JOÃO

Atentas à perspectiva do letramento, procuramos textos de diferentes gêneros para realizar nossas atividades com João.

Para o aluno assistido, a conquista da habilitação para dirigir se configurou como um ponto de partida para direcionar, a partir do segundo semestre de 2013, as propostas de ensino/aprendizagem baseadas na carteira de motorista, placas e legislação de trânsito etc. Percebemos o quão motivado ele estava em busca dessa conquista; e para ele foi e estava sendo bastante prazeroso ter aulas cuja temática seja o universo da habilitação.

A seguir, listamos partes de quatro atividades propostas ao aluno bem como pequenas produções textuais elaborados por ele. Temos procurado mostrar a João as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Além disso, antes que o aluno seja convidado a ler ou a escrever, procuramos mobilizar seus conhecimentos prévios para que ele tenha maiores condições de entender o que lê.

A primeira atividade, apresentada aqui, baseou-se no texto a seguir:

A partir de 2014, processo para tirar carteira de habilitação terá simulador

O Departamento Nacional de Trânsito (Denatran) vai adotar novas medidas no processo para tirar carteira de habilitação, a partir do ano que vem. Uma novidade será a obrigatoriedade de cinco aulas em simuladores. A coordenadora geral de qualificação do fator humano no trânsito do Denatran, Maria Cristina Hoffmann, explica que o objetivo do simulador é diminuir o problema da falta de prática, especialmente de dirigir em estradas e em situações adversas.

“O simulador vem contribuir na formação quando ele coloca situações adversas, que no dia a dia, muitas vezes, o condutor não vai ter. São cinco horas-aula de 30 minutos, e nessas aulas ele vai ter chuva, neblina, fogo na estrada, um pedestre que vai atravessar a via na frente dele e a questão da sinalização”, explicou. “Se durante o processo das aulas ele, por exemplo, aumentar a velocidade virá a anotação de que infringiu uma legislação e qual é o artigo que ele infringiu”, acrescentou.

Conforme Hoffmann, o processo para habilitação de motocicletas, que atualmente tem aulas em um circuito fechado, terá mudanças. “Hoje, ele praticamente tem uma rampa e um oito. Com esse outro circuito, ele vai ter a parte de frenagem, vai ter outras situações que encontraria na vida real”, explicou a coordenadora, garantindo que o Denatran está propondo novas medidas para tornar o exame de motociclistas mais rígido.

Fonte: <<http://www.itatiaia.com.br/noticia/a-partir-de-2014-processo-para-tirar-carteira-de-habilitacao-tera-simulador>>.

Após debatermos sobre o assunto e lermos a notícia, foi perguntado ao aluno: “Por que para Maria Cristina Hoffmann o simulador irá diminuir o problema da falta de prática?”, com o objetivo de resgatar a informação principal do texto.

A resposta dada por João foi: Tendo simulador tem aula prática vai situações ter chuva, fogo estrada, pedestre.

É interessante notar que o aluno conseguiu apreender a informação principal do texto e buscou trazer os exemplos dados pela entrevistada para embasar a sua escrita.

No período elaborado, percebemos tanto estruturas típicas da Libras quanto do português escrito. Com relação à Libras, temos a inversão do que seria a ordem direta do português “vai situações ter” por “vão ter situações”. Embora o aluno não faça a flexão de número do verbo “ir”, ele faz uso da locução verbal, atípica em Libras. Percebemos flexões de alguns verbos (“tendo”, “tem”, “vai”). O aluno também faz uso das vírgulas para separar as enumerações.

Trabalhamos sempre com o João, também, a leitura de imagens. Mostramos a ele duas situações que ilustram motoristas cometendo infrações ao volante. Na primeira, o motorista bebe enquanto dirige. Na segunda, o passageiro do carro joga lixo pela janela.

Após a conversa inicial, em Libras, o aluno escreve: (a) Porque é bebeu muito. Ele vir depois policia parando. Quanto ponto ter multa. (b) Para que joga lixo, papel, etc. Árvore bonita depois joga ruim veio.

Nas duas escritas, observa-se o uso da morfologia e gramática de um falante não proficiente no português, expressando em (a) que o homem bebeu muito, que a polícia o parou e o multou e que ele irá perder pontos na carteira. Em (b), ele deixa uma indagação: para que jogar lixo, papel etc. na rua? As árvores são bonitas, depois que o homem joga lixo nas matas, elas ficam ruins, feias.

Quando necessário, em alguns momentos, diante de uma estrutura que tenhamos dificuldade para interpretar, João expressa em Libras o que pretendeu dizer e a intérprete faz a mediação para nós.

É importante ressaltar, nessas escritas, o uso de operadores argumentativos: “porque”, “depois”, “para que”. Esse dado é importantíssimo, devido à carga semântica desses operadores na orientação argumentativa dos textos. Reconhecê-los e empregá-los não é fácil para o surdo pelo grau de abstração inerente a esses termos e, principalmente, por não fazerem parte da estrutura da Libras.

Trabalhamos também com tirinhas, charges, entre outros gêneros, objetivando levar o aluno a compreender o sentido das mensagens, muitas vezes, implícito. Foi proposta a leitura de uma charge que satiriza a mulher ao volante. Nela, o passageiro alerta a motorista de que ela acaba de passar por várias vagas. No entanto, a mulher diz que aquele espaço seria muito apertado para o carro dela. O humor garante-se pelo fato de que o “espaço apertado” daria para estacionar pelo menos três carros. O aluno entendeu a mensagem implícita, explicando-a, primeiramente, em Libras. Em seguida, escreveu a seguinte frase: A Marcia ele viu muito apertada ter grande.

Muito bom perceber que o aluno entendeu a crítica, de caráter discriminatório, presente na charge: que muitas mulheres não sabem ou têm medo de fazer baliza. Escreveu que a Márcia viu a vaga muito apertada, sendo que essa era grande.

Veja que ele faz o uso adequado do artigo, ponto gramatical discutido com ele em encontros anteriores. No entanto, ao retomar o termo Márcia, o faz com o pronome ele, o que é compreensível, já que em Libras a distinção de gênero é marcada de forma diferente do português. O uso do verbo no passado, concordando com o sujeito também é um avanço (“viu”).

Em outra oportunidade, levamos outra imagem para

que João pudesse identificar as infrações de trânsito contidas nela. Nessa imagem, podemos observar pessoas atravessando fora da faixa de pedestres e um carro passando por ela enquanto o sinal está vermelho para os veículos.

Após as discussões, ele escreveu: Todo pedestres errado carro também errado como semáforo é vermelho pare na faixa de pedestres Vai toma carro apreensão.

O aluno narra tudo o que acontece na imagem. Além disso, incorpora em seu texto alguns itens lexicais que são próprios da temática estudada e que, para ele, até então, eram desconhecidos: “apreensão”, “pedestres”, “faixa de pedestres” – esses dois últimos já com noções de plural.

Em nossos trabalhos com João, temos priorizado o uso da língua pelo aluno. A gramática é estudada não com o objetivo de que ele memorize as regras, mas como ferramenta para que compreenda o funcionamento da língua.

Procuramos também substituir a noção de erro pela de adequação. Estimulamos o aluno, por meio de análises contrastivas, a perceber as diferenças e semelhanças entre a Libras e o português escrito. A meta é esclarecer o conteúdo dos textos e mostrar como o significado será expresso nas duas línguas.

Além de continuar aprendendo Libras, uma vez que ainda não é proficiente, João ainda tem o desafio de aprender o português escrito. Por meio dessas quatro atividades relatadas, podemos perceber em que nível ele está. Aos poucos, ele vem se familiarizando mais com as línguas: a Libras e o português (na sua modalidade escrita). Claro que ainda são necessários muitos avanços, mas é inegável o quanto ele já progrediu desde que começou a aprender Libras, a ter um acompanhamento individualizado em aulas paralelas de Língua Portuguesa e a perceber que aprender essas duas línguas são essenciais para inserir-se na comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou ratificar, por meio do relato de um caso, os três fatores apontados por Guarinello (2012), que, segundo a autora, dificultam o processo de aquisição da modalidade escrita pelo surdo.

Vimos que é essencial para um processo de ensino/aprendizagem de qualidade uma linguagem comum entre alunos surdos e seus professores. O ideal seria que os professores fossem proficientes em Libras, mas, quando isso não é possível, a ajuda de um intérprete e a sensibilidade do professor para entender e auxiliar seu aluno, mostrando-lhe, entre outros aspectos, as diferenças e semelhanças da estrutura da Libras e do português escrito podem contribuir bastante.

Outro fator importante é que seja ofertado ao aluno surdo, assim como ao ouvinte, materiais diversificados

de leitura que contribuam para a construção de hipóteses sobre a língua escrita.

Finalmente, como apontado no decorrer do texto, para que a aprendizagem do português escrito se efetive, é necessário que o aluno saiba Libras para que possa fazer as relações necessárias entre as duas línguas.

Por meio do nosso acompanhamento ao aluno surdo e dos estudos feitos durante todo esse período, constatamos e ratificamos, a cada dia, que a Libras possibilita o desenvolvimento do surdo em todos os seus aspectos: cognitivo, sócio-afetivo-emocional e linguístico. A não utilização dessa língua por João, desde cedo, acabou prejudicando seu desenvolvimento escolar e até o seu estar no mundo.

Com base nos dados e considerações apresentados, evidencia-se a necessidade de que o aluno João continue a receber um acompanhamento especial. A sua competência na escrita aumentará na medida em que a

sua aprendizagem em Libras se aprofundar, uma vez que, anterior à dificuldade escolar relativa à sua aprendizagem do português escrito, existem as consequências de uma aquisição tardia da Libras por parte desse aluno.

À medida que se dá o seu reconhecimento como um cidadão de direitos, João vai-se assumindo mais como sujeito de sua história, um sujeito a quem não cabe a postura acomodada e passiva diante de uma realidade em relação à qual se sentia à margem. Ao se reconhecer como surdo, no bojo do aprendizado de Libras e da valorização dos saberes surdos, passa a assumir mais a responsabilidade pelo seu aprendizado, conscientizando-se do esforço que precisa despender para alcançar o que pretende no momento: sua carteira de habilitação para dirigir.

Trata-se de um grande avanço, pois vemos, nesse processo, não apenas a construção do motorista habilitado, mas a construção de um sujeito capaz de dirigir a própria vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLO, J. L. de P. Paulo Freire e uma nova filosofia para a educação. Vitória, 1993. Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/revista/Paulo_Freire_e_uma_nova_filosofia_para_a_Educacao.pdf>. Acesso em: 26 fev.2014.

BERNARDINO, E. L. A questão da referência na Libras e no português escrito dos surdos: a lógica do absurdo. In: I SEMINÁRIO SOBRE LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA DE SURDOS. CEAL/FAE/UFMG. Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Simone%20Silva.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial: a educação de surdos. Brasília: MEC/ SEESP, 1997.

BRASIL. Constituição (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. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Brasília, DF.

DORZIAT, A. Sugestões docentes para melhorar o ensino dos surdos. Cadernos de Pesquisa, n. 108, p. 183-198, nov. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000300008>. Acesso em: 11 dez.2013.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GUARINELLO, A. C. Alunos surdos e linguagem escrita. Revista Presença Pedagógica, v. 18, n. 105, 2012.

LIMA, M. S. C. Algumas considerações sobre o ensino de

português para surdos na escola inclusiva. Revista Letra Magna, ano 3, n. 5, 2º semestre de 2006. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/escolainclusiva.pdf>>. Acesso em: 15 jan.2014.

LONGONE, E. O surdo e a língua portuguesa. Disponível em: <http://vidamaislivre.com.br/colunas/post.php?id=5519&/o_surdo_e_a_lingua_escrita>. Acesso em: 13 fev.2014.

LOPES, S. T. C. O processo aquisitivo da escrita da língua portuguesa por surdos. Revista ACTA Tecnológica - v. 5, número 2, jul-dez. 2010. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.ifma.edu.br/index.php/actatecnologica/article/view/11/10>>. Acesso em: 11 dez.2013.

QUADROS, R. M. de. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACKS, O. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, S. G. L. Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas às práticas pedagógicas. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

SILVA, M. S. Um olhar sobre a identidade surda. In: FÓRUM NACIONAL DE CRÍTICA CULTURAL 2/ Educação básica e cultura: diagnósticos, proposições e novos agenciamentos. Disponível em: <<http://www.poscritica.uneb.br/anais-eletronicos/arquivos/32%20%20UM%20OLHAR%20SOBRE%20A%20IDENTIDADE%20SURDA.pdf>>. Acesso em: 12 nov.2013.

Interfaces naturais e o reconhecimento das línguas de sinais

Natural interfaces and the sign languages recognition

Renato Kimura da Silva - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital. Mestrado, 2013.

RESUMO

Interface é uma camada intermediária que está entre duas faces. No contexto computacional, podemos dizer que interface existe na intermediação interativa entre dois sujeitos, ou ainda entre sujeito e um programa. Ao longo dos anos, as interfaces têm evoluído constantemente: das linhas de texto monocromáticas aos mouses – com o conceito exploratório da interface gráfica – até as mais recentes interfaces naturais – ubíquas e que objetivam a transparência da interação. Nas novas interfaces, por meio do uso do corpo, o usuário interage com o computador, não sendo necessário aprender a interface. Seu uso é mais intuitivo, com a possibilidade de reconhecimento da voz, da face e dos gestos. O avanço tecnológico vai ao encontro das necessidades básicas do indivíduo, como a comunicação, tornando-se factível conceber novas tecnologias que beneficiam pessoas em diferentes esferas. A contribuição desse trabalho está em entender o cenário técnico que possibilita idealizar e criar interfaces naturais para o reconhecimento automático computacional dos sinais das Línguas de Sinais e

considerável parte de sua gramática. Para tanto, essa pesquisa foi primeiramente pautada no estudo do desenvolvimento das interfaces computacionais e da sua estreita relação com os videogames, fundamentando-se nas contribuições de autores como Pierre Lévy, Sherry Turkle, Janet Murray e Louise Poissant. Em momento posterior, aproximamo-nos de autores como William Stokoe, Scott Liddell, Ray Birdwhistell, Lúcia Santaella e Winfried Nöth, a respeito de temas gerais e específicos que abarcam a multidisciplinaridade das Línguas de Sinais, suas gramáticas e aspectos semióticos. Por fim, foi realizado um levantamento do Estado da Arte das Interfaces Naturais voltadas ao Reconhecimento Automático das Línguas de Sinais, além do estudo de pesquisas notáveis relacionadas ao tema, apresentando possíveis caminhos futuros a serem trilhados por novas linhas de pesquisa multidisciplinares.

Palavras-chave: Evolução das interfaces. Reconhecimento automático de Língua de Sinais. Interfaces naturais.

Ementas de Libras nos espaços acadêmicos: que profissionais, para qual inclusão?

Libras amendments in academic spaces: which professionals, for which inclusion?

Elissandra Lourenço Perse - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestrado em Letras, 2011. Orientadora: Profa. Dra. Del Carmen Daher.

RESUMO

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua e o Decreto 5626/05 garante aos surdos o acesso à educação por meio da língua de sinais. Este último estabelece, ainda, que a Libras seja inserida como disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de formação de professores e licenciaturas, assim como que se ofereça o ensino de Português como segunda língua nos cursos de Letras. Assim, a presente pesquisa teve por objetivos: (1) verificar como foram instituídas as duas disciplinas, exigidas pelo Decreto em questão, nas novas grades curriculares das universidades públicas do Rio de Janeiro; e (2) identificar discursos sobre o surdo e a língua de sinais que circulam nesses espaços de formação docente. O trabalho visou responder às seguintes perguntas de pesquisa: como se estabelece o diálogo entre as exigências do Decreto, a Reforma das Licenciaturas e as Universidades? Que concepções sobre a Libras e o ensino de línguas circulam nessas instituições de Ensino Superior responsáveis pela formação de professores e

de futuros pesquisadores? A análise teve como corpus ementas de disciplinas referentes ao ensino de Libras e de Português como segunda língua para surdos das cinco universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. A perspectiva teórica seguiu pressupostos da Análise do Discurso francesa de base enunciativa – interdiscurso (MAINGUENEAU, 1997, 1998, 2001, 2008), intertextualidade e memória discursiva (ORLANDI, 2007)-, assim como noções de enunciado, dialogismo e gênero discurso (BAKHTIN, 1992, 1993). A metodologia teve caráter exploratório. Verificamos, no que se refere à implementação dessas exigências legais, um entendimento diferenciado por parte de cada uma das universidades, que instituem distintos perfis profissionais. Contudo, os resultados da análise apontaram para o predomínio de uma concepção de ensino baseada em uma visão estruturalista de língua e na decodificação de vocábulos.

Palavras-chave: Surdos. Inclusão. Libras. Ementas. Português como L2 para surdos.

Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações

Relationship deaf teacher / deaf students in the classroom: an analysis of bilingual practices and their problematizations

Mônica Astuto Lopes - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba – SP (UNIMEP-SP). Mestrado em Educação, 2010. Orientadora: Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

RESUMO

A presente pesquisa se propõe a refletir sobre a importância da atuação do professor surdo, que ganha novo espaço no cenário educacional no contexto da abordagem bilíngue na educação de surdos. Para tanto, se faz necessário pesquisar interações, interlocuções e a construção de significações entre professor surdo e aluno surdo durante o processo de ensino-aprendizagem, mediados pela linguagem. Neste contexto, a Libras é a língua de instrução compartilhada por professor e alunos nos processos dialógicos, colaborando para o desenvolvimento da criança surda. O professor surdo atua como principal elemento da mediação em um processo de aquisição e uso da Libras para a construção do letramento na Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Discute-se também questões relativas às concepções de linguagem e de língua (Libras e Português), pedagogia surda e a formação do professor surdo. Nessa investigação, foi utilizada como metodologia a análise microgenética, com fundamentação teórica pautada na abordagem histórico-cultural apoiada nas proposições de Vygotski e Bakhtin. A pesquisa focalizou a atuação da professora-pesquisadora surda durante suas aulas com um grupo de cinco crianças, também surdas, na fai-

xa de etária de 9 a 10 anos, matriculadas em uma escola da rede pública municipal, sendo que as crianças estavam na fase de letramento bilíngue. As transcrições e as análises de dados foram realizadas a partir de videogravações, nas quais foram evidenciadas enunciações produzidas em episódios interativos da relação professor surdo e alunos surdos. Para a transcrição foram utilizadas cenas corridas (fotos sequenciais) e transcrição da Libras. As análises indicam forte presença de diálogos por compartilharem da mesma língua e da mesma identidade, professora e alunos, apesar do domínio restrito da Libras por parte das crianças. Revelam também a importância da presença do professor surdo bilíngue, cujo papel favorece o processo de construção de conhecimentos por parte das crianças surdas, possibilitado pelos inúmeros diálogos e reflexões metalinguísticas que interferem significativamente no desenvolvimento das elaborações conceituais e na transformação da subjetividade da criança surda.

Palavras-chave: Surdez. Processo de ensino/aprendizagem de língua. Professor Surdo. Libras. Aquisição de linguagem. Letramento da L2. Educação bilíngue.

Sala ambiente de artes para alunos surdos: uma proposta de inclusão e sustentabilidade

Arts environment room for deaf students: a proposal for inclusion and sustainability

Eliane do Nascimento Gouvêa. Orientadora: Profa. e Dra. Edna Ribeiro dos Santos.
Instituição: Centro Universitário Anhanguera de Niterói/RJ/(UNIAN). Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa é um estudo bibliográfico e qualitativo assegurando a subjetividade dos envolvidos e seu contexto histórico, tendo como um de seus focos a esperança, a necessidade, os objetivos e as promessas de uma sociedade mais democrática e livre, apresentando características subjetivas da pesquisadora que é mulher, artista e arte educadora de surdos. É também o resultado da pesquisadora em repensar sua prática pedagógica, observando que atualmente as questões socioambientais são indispensáveis para propiciar uma consciência mais crítica frente aos acontecimentos contemporâneos e, para tanto, observa a necessidade de um espaço mais adequado para lecionar. Assim como o processo pedagógico, o espaço físico precisa acompanhar essas mudanças na busca de um ambiente mais sustentável que favoreça o desenvolvimento integral do aluno surdo. O presente estudo, além de apresentar uma Arte Educação que busque a sustentabilidade, vem propor uma sala de artes que propicie a inclusão e acessibilidade deste aluno em um espaço apropriado para a criação artística, contribuindo para o desenvolvimento de valores socioambientais e de sua autonomia. Em sua fundamentação teórica, a pesquisa resgata a complexidade da educação de surdo e o ensino no Instituto Nacional de Educação de Surdos, traça um breve histórico da Arte Educação, da Arte Educação Especial e reforça a relevância da arte para uma educação sustentável. Por meio de referenciais como Freire, Freinet, Tozoni-Reis, Boff, Leff, Boleiz Júnior, Montessori, Lowenfeld, Barbosa, Eça e Ferraz & Fusari, Bauman entre outros, busca unir os saberes da Arte Educação com os princípios de uma Educação Sustentável para criar um ambiente que assegure uma

educação transformadora e emancipadora para este aluno, com os princípios de uma nova ética que busque a sustentabilidade. No seu produto final, demonstra a importância de um ambiente adequado para esta Arte Educação voltada para a sustentabilidade, apresentando um projeto de desenvolvimento de uma sala de artes e sua funcionalidade voltada para alunos surdos de primeiro segmento do Ensino Fundamental da Educação Básica, do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Tendo como principal referência as pesquisas da Universidade Gallaudet e do Deaf Space Design Guide resultado do Projeto Deaf Space, desenvolvido por Hansel Bauman, Robert Sirvage, entre outros, cujas pesquisas demonstram que estes alunos precisam de ambientes e espaços adequados, respeitando seus direitos em relação à acessibilidade e representativos de sua cultura. Portanto, visando a uma educação que produza representações por meio do vivenciar e da sua expressão, este ambiente precisa ser rico de estímulos, repleto de signos, símbolos ou marcas que configurem um ambiente afetivo e sociocultural, além de representativo da cultura surda. E no final deste estudo, a pesquisadora apresenta algumas atividades para o ensino de arte que justifiquem a criação deste espaço, objetivando uma educação que propicie a criatividade e a expressão da subjetividade deste aluno. Assegurando ao mesmo o direito ao brincar, o desenvolvimento de sua autonomia, a construção de valores e as atitudes voltadas para a sustentabilidade.

Palavras-chave: Arte Educação. Ensino de surdo. Sustentabilidade. Sala de artes. Inclusão.

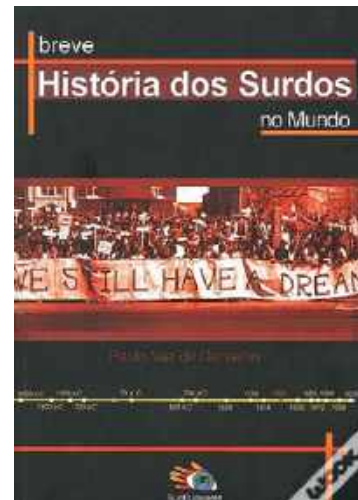
Breve História dos Surdos no Mundo e em Portugal

Brief History of the Deaf in the World and in Portugal

Resenha: CARVALHO, Paulo Vaz de. Breve História dos Surdos no Mundo e em Portugal. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

Paulo Vaz de Carvalho Doutorando da Fundação para Ciência e Tecnologia – Universidade Católica de Lisboa; Mestre em Ciência da Educação – Universidade Nova de Lisboa; Professor do Instituto Jacob Rodrigues Pereira. E-mail: pcjanas.vazdecarvalho@gmail.com

Autora da Resenha: Simone Ferreira Conforto. Doutoranda na Universidade Americana-PY. Mestre em Educação (UNESA). Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense. Professora de História e Sociologia do INES. E-mail: siconforti@ines.gov.br



No excelente livro Breve História dos Surdos – no Mundo e em Portugal, teremos o privilégio de nos deparar com um livro raro, uma obra muito ansiada por todos: a comunidade surda e acadêmica. Preenche, com vigor e precisão, uma lacuna na história há muito desejada. Assim, não foram em vão os esforços do Prof. Paulo Vaz de Carvalho em nos apresentar um livro recheado de fatos históricos, eventos e personagens de fundamental importância no mundo dos surdos. Breve História dos Surdos - No Mundo e em Portugal registra os acontecimentos de um grupo que, como qualquer outro, possui uma língua, uma identidade e uma cultura.

A história de surdos traz em si muitas e diferentes trajetórias, nas quais questionarei algumas visões diferenciadas que são por um lado a história da educação dos surdos que traz o Historicismo, ou seja, a história escrita onde há a hegemonia dos poderosos, versus a

História Cultural, ou seja a história na visão das diferentes culturas, dos povos surdos, que, infelizmente, tem poucos registros.

O historicismo é a doutrina segundo a qual cada período da história tem crenças e valores únicos, devendo cada fenômeno ser entendido através do seu contexto histórico; no caso de história de surdos é a valorização excessiva da história do colonizador.

Segundo Perlin (2003), para os surdos, a definição de historicismo é:

Em síntese, a história dos surdos, contada pelos não-surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os surdos foram “descobertos” pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem “educados” e afinal conseguem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar

grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos (2004, p.3).

Em outra visão: a história na visão concebida pelo colonizador, isto é, na visão do ouvintismo, onde a História cultural é uma nova narrativa da história de surdos, dando lugar à cultura e não mais à história escrita sob as visões do colonizador.

A História Cultural reflete os movimentos mundiais de surdos, onde há uma tendência a contar a história pela história das instituições escolares e das metodologias ouvintistas de ensino, versus narrativas, relatos, depoimentos, fatos vivenciados e observações de pessoas surdas, misturando-se em um emaranhado de acontecimentos e ações, levadas a cabo por associações, federações, escolas e movimentos de surdos, que são desconhecidas pela grande maioria das pessoas.

Este livro se constitui em duas partes – “Breve História dos Surdos no Mundo” com 172 páginas e “Breve História dos Surdos em Portugal” com 36 páginas – portanto, nos leva desde o antigo Egito, passando pela Revolução Francesa até os direitos humanos nos dias de hoje, cobrindo a evolução dos métodos de ensino de surdos, passando pelas origens de seu movimento associativo, a história e a origem de diversas línguas gestuais. Apresenta também muitos outros estudos, pesquisas e, principalmente, investigações em curso. Traz ainda Pessoas Surdas que, através de sua relevância e papel fundamental na história, nos fala da história de seus líderes, de comunidades e, por fim, de artistas e cientistas surdos que tiveram enorme importância na construção desses eventos.

Ao longo do tempo, os surdos travaram grandes batalhas pela afirmação da sua identidade, da comunidade surda, da sua língua e da sua cultura, até alcançarem o reconhecimento que têm hoje na Era Moderna.

No Egito, os surdos eram adorados como se fossem deuses, serviam de mediadores entre os deuses e os faraós, sendo temidos e respeitados pela população. Na época do povo hebreu, na Lei Hebraica, aparecem pela primeira vez referências aos surdos.

Na Antiguidade os chineses lançavam-nos ao mar. Os gauleses sacrificavam-nos aos seus deuses. Em Esparta eram lançados do alto dos rochedos. Na Grécia, os surdos eram considerados seres incompetentes.

Aristóteles ensinava que os que nasciam surdos, por não possuírem linguagem, não eram capazes de raciocinar. Essa crença, comum na época, fazia com que, na Grécia, os surdos não recebessem educação secular, não tivessem direitos, fossem marginalizados (juntamente com os deficientes mentais e os doentes) e que muitas vezes fossem condenados à morte.

No entanto, em 360 a.C., Sócrates declarou que era aceitável que os surdos se comunicassem com as mãos e o corpo. Os romanos, influenciados pelo povo grego, tinham ideias semelhantes acerca dos surdos, vendo-os como imperfeitos, sem direito a pertencer à sociedade, de acordo com Lucrécio e Plínio. Era comum lançarem as crianças surdas (especialmente as pobres) ao rio Tibre, para serem cuidados pelas ninfas. O imperador Justiniano, em 529 a.C., criou uma lei que impossibilitava aos surdos celebrar contratos, elaborar testamentos e até possuir propriedades ou reclamar heranças (com exceção dos surdos que falavam).

Em Constantinopla, as regras para os surdos eram basicamente as mesmas. No entanto, lá os surdos realizavam algumas tarefas, tais como o serviço de corte, como pajens das mulheres, ou como bobos, de entretenimento do sultão.

Mais tarde, Santo Agostinho defendia a ideia de que os pais de filhos surdos estavam a pagar por algum pecado que haviam cometido. Acreditava que os surdos podiam comunicar por meio de gestos, que, em equivalência à fala, fossem aceitos quanto à salvação da alma.

Os cristãos, até a Idade Média, criam que os surdos, diferentemente dos ouvintes, não possuíam uma alma imortal, uma vez que eram incapazes de discernir e proferir os sacramentos inúteis dos saudáveis.

John Beverley, em 700 d.C., ensinou um surdo a falar pela primeira vez (em que há registro). Por essa razão, foi considerado por muitos como o primeiro educador de surdos.

Mas é só no fim da Idade Média e início do Renascimento que saímos da perspectiva religiosa para a perspectiva da razão, em que a deficiência passa a ser analisada sob a óptica médica e científica.

Ponce de Leon, monge católico da Ordem dos Beneditinos, inicia, mundialmente, a história dos surdos tal como a conhecemos hoje em dia. Além de fundar uma escola para surdos em Madrid, dedicou grande parte da sua vida a ensinar os filhos surdos, de pessoas nobres, nobres esses que, de bom grado, lhe encarregavam os filhos para que pudessem ter privilégios perante a lei (a preocupação geral em educar os surdos, na época, era tão somente econômica).

Ponce de Leon desenvolveu um alfabeto manual, que ajudava os surdos a soletrar as palavras (há quem defenda a ideia de que esse alfabeto manual foi baseado nos gestos criados por monges, que se comunicavam entre si desta maneira pelo fato de terem feito voto de silêncio).

Nesta época, era costume que as crianças, que recebiam este tipo de educação e tratamento, fossem filhas de pessoas que tinham boa situação econômica. As demais

eram colocadas em asilos com pessoas das mais diversas origens e problemas, pois não se acreditava que pudessem se desenvolver em função da sua “anormalidade”.

Concluindo, este livro é de enorme importância para alunos, professores e comunidade surda e muito vai servir ao futuro de um ensino que coloque em prática, nada mais nada menos, a própria história dos surdos.

O autor salienta que, para se reconstruir um lugar na história, é preciso desvelar desaprender e, principalmente, atribuir significados e, em circunstâncias familiares, nos revela a periculosidade do saber.

Assim, somos sujeitos marcados pela falta e, devido a isto, o saber é desejado, a necessidade do aprender. Assim um sujeito só se realiza em toda sua potencialidade se aprender.

Segundo alguns autores, como Carlos Sckliar e Duschatzky, na medida em que se define o outro, ou aquilo que se desvia de uma suposta normalidade, necessariamente define-se esta normalidade. Porque o outro é aquilo que nós não somos, ou que, de alguma forma, não queremos ser. Desse modo, torna-se ainda mais premente a definição, a fim de expulsar de nós mesmos aquilo que não desejamos que se apresente como

uma “marca” nossa, a do conhecimento. Precisamos do outro, mesmo que assumindo certo risco, pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos, nossas leis, as instituições, as regras, a ética, a moral e a estética de nossos discursos e nossas práticas.

Precisamos do outro para, em síntese, poder nomear a barbárie, a heresia, a mendicância etc, e para não sermos, nós mesmos, bárbaros, hereges, mendigos. Dessa forma, nos termos colocados pela normalidade (totalidades fixas, homogêneas, centradas, estáveis) e também na sua necessidade de definir, medir, quantificar, a questão da alteridade não poderia deixar de se apresentar a partir de uma lógica binária: eu/outro, normal/anormal, dentro/fora.

Ocorre que, dentro desta lógica, até mesmo pela disposição dos termos, as oposições binárias sempre sugerem a existência de um privilégio e uma superioridade em relação ao primeiro termo, sendo o segundo sua inversão negativa.

Nesse sentido, este livro, por sua originalidade e valor, é altamente recomendado a toda comunidade acadêmica, que deseja conhecer e divulgar a história dos surdos e sua construção.

Acessibilidade, qualidade e inovação: TV INES integra públicos surdo e ouvinte

Accessibility, quality and innovation: TV INES integrates deaf and listener audiences



Criada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, no ano de 2013, para atender a demanda reprimida da comunidade surda brasileira por entretenimento, cultura e educação, a TV INES, uma televisão via web, é pioneira no Brasil em acessibilidade para a pessoa surda.

Dispondo de um farto repertório de programas narrados em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e legendados em português, a TV INES promove de forma inédita acesso a conteúdos incompreensíveis para os surdos na maior parte da programação veiculada pela televisão brasileira. Contribui ainda para que os profissionais que pensam a televisão brasileira possam ter parâmetros de como fazer produtos acessíveis e de excelente qualidade. Desenvolvida tecnicamente pela equipe da Associação de Comunicação Educativa Roquete Pinto - ACERP -, conta com profissionais surdos e ouvintes do INES, e é nesse diálogo, em duas línguas, que se dá sua realização.

A parceria do INES com a ACERP, viabilizou a primeira web TV em Língua de Sinais, no Brasil.

A TV INES oferece uma grade de programação contendo informação, cultura, entretenimento, esporte, documentários, desenhos animados, tecnologia, aulas de Libras, revistas eletrônicas, filmes com legendas descritivas e um talk show em Libras.

A ACERP desenvolveu aplicativos que podem ser baixados gratuitamente para aparelhos com sistema Android e iOS - e está em fase de desenvolvimento do app para o sistema Windows Phone. Desde a sua estreia, a TV INES conquista de maneira crescente e constante, grande audiência nas diferentes plataformas e, em maio de 2014, ganhou o Troféu do Júri no Prêmio Oi Tela Viva Móvel, principal premiação para inovação em conteúdo móvel no Brasil.

Em 24 de abril de 2014, data de seu primeiro aniversário, a TV INES presenteou a comunidade surda com um novo e mais acessível portal de internet. Além de assistir a todos os vídeos produzidos e exibidos pelo canal, o usuário pode também enviar seus vídeos colaborativos, comentar as publicações, avaliar os programas e interagir com a TV INES nas redes sociais, sem precisar sair do portal.

Anais da 1ª Conferência Nacional de Professores de Surdos. Campanha para Educação do Surdo Brasileiro

Professora Doutora Solange Maria da Rocha

Doutora em Educação - Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ). Mestre em Educação Especial - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Licenciada e bacharelada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Diretora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no período de 2011 a 2014.

E-mail: solangerocha@ines.gov.br

Diretora do Instituto Nacional de Educação de Surdos, no período de 1951 a 1961, Ana Rímoli de Faria Dória, desenvolveu, por ocasião das comemorações do primeiro centenário da Instituição, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro.

A ideia era a de promover a educação e a assistência aos deficientes da audição e da fala, por todo Brasil, dando prosseguimento às políticas de formação de professores especializados que iriam atuar nas futuras escolas que deveriam ser abertas para atendimento aos escolares surdos. Para tanto, foram criados Centros Regionais de Coordenação cuja finalidade era planejar, supervisionar, assistir técnica, educativa, material e financeiramente, as Unidades da Federação. Foram criados cinco Centros Regionais distribuídos da seguinte maneira:

CR-1, com sede em Belém do Pará, abrangendo os estados do Pará, Amazonas, Maranhão e os então Territórios do Acre, Rondônia, Rio Branco e Amapá;

CR-2, com sede em Salvador, abrangendo os estados da Bahia, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Sergipe;

CR-3, com sede em Belo Horizonte, abrangendo os estados de Minas Gerais, Mato Grosso, Goiás e Espírito Santo;

CR-4, com sede no Distrito Federal, abrangendo o Distrito Federal e os estados de São Paulo e Rio de Janeiro;

CR-5, com sede em Porto Alegre, abrangendo os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

A instalação desses Centros Regionais possibilitou

a criação de classes especiais em escolas públicas, de escolas especializadas e, também proporcionou a concessão de bolsas de estudos para que os alunos surdos pudessem estudar em escolas particulares.

O documento apresentado corresponde aos Anais da 1ª Conferência Nacional de Professores de Surdos,¹ de 1959. Esse evento, ligado à Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, foi realizado no auditório do INES e contou com a presença do então Ministro da Educação. Seu conteúdo configura-se importante fonte de pesquisa relativa à educação pública no Brasil da década de 1950.



¹ 1ª CONFERÊNCIA DE PROFESSORES DE SURDOS, 1959. Anais... Rio de Janeiro: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, Ministério da Educação e Cultura - Brasil - 1959.

Fevereiro

7th International Deaf Academics and Researchers Conference

Data: 5 a 7 de fevereiro de 2015
Local: Leuven, Bélgica
Site oficial: <http://deafacademics2015.com>

IX Congresso Internacional da ABRALIN

Data: 25 a 28 de fevereiro de 2015
Local: Universidade Federal do Pará – Cidade Universitária “Prof. José da Silveira Netto”, Belém/Pará
Site oficial: <http://www.ixcongresso.abralin.com.br>

Junho

VIII Congresso Brasileiro de História da Educação 2015

Data: 29 de junho a 02 de julho de 2015
Local: Universidade Estadual de Maringá
Site oficial: <http://www.8cbhe.com.br>

Julho

22nd International Congress on the Education of the Deaf

Data: 6 a 9 julho de 2015
Local: University of Patras, Deaf Studies Unit, Grécia
Site oficial: <http://www.iced2015.com>

WASLI 2015 Conference

Data: 22 a 25 de julho de 2015
Local: Istambul, Turquia
Site oficial: <http://www.conference2015.wasli.org>

XVII World Congress of the World Federation of the Deaf 2015

Data: 28 de julho a 02 de agosto de 2015
Local: Istambul, Turquia
Site oficial: <http://www.wfdcongress2015.org>

Outubro

XIV Congresso Internacional e XX Seminário Nacional do INES

Data: 27 a 30 de outubro de 2015
Local: Rio de Janeiro, RJ
Site oficial: <http://www.ines.gov.br>

CARACTERIZAÇÃO DAS SEÇÕES DA REVISTA *ESPAÇO*

- **Espaço Aberto:** artigos de relevância teórica pertinentes à área da surdez.
- **Debate:** tema previamente escolhido a ser discutido por diversos autores.
- **Atualidades em Educação:** artigos de relevância teórica pertinentes à área da Educação.
- **Reflexões sobre a prática:** discussões e relatos de experiências de profissionais sobre sua prática.
- **Produção acadêmica:** referência a dissertações de mestrado e teses de doutoramento na área da surdez e/ou temas afins realizadas em instituições nacionais e/ou internacionais.
- **Resenha de livros:** apresentação de resumos de obras.
- **Material técnico-pedagógico:** divulgação de materiais.
- **Visitando o acervo do INES:** apresentação de material de relevância histórica constante no acervo do INES.

Os interessados em enviar artigos para a Revista *ESPAÇO* devem seguir, obrigatoriamente, o seguinte padrão editorial:

1. A **ESPAÇO** aceita para publicação artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões polêmicas etc. Excepcionalmente, poderão ser publicados artigos de autores brasileiros ou estrangeiros editados anteriormente em livros e/ou periódicos que tenham circulação restrita no Brasil.
2. Os artigos devem ter no mínimo 30 (trinta) mil e no máximo 50 (cinquenta) mil caracteres com espaços, incluindo as referências e as notas.
3. A publicação de artigos está condicionada a pareceres de membros do Conselho Editorial ou de Pareceristas. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição à Educação Geral, à Educação Especial e à Educação de Surdos e áreas afins, bem como à linha editorial da **ESPAÇO**, a originalidade do tema ou do tratamento dado a ele, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico-metodológica. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos Pareceristas ou pela Comissão Editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
4. De acordo com a caracterização das seções, a **ESPAÇO** também publica *reflexões sobre a prática, resenhas e resumos de teses e dissertações*.
5. As reflexões sobre a prática não devem ultrapassar 20 (vinte) mil caracteres e deverá atender aos demais requisitos dos artigos.
6. As resenhas não devem ultrapassar 8 (oito) mil caracteres com espaços e os resumos de teses e dissertações e as notas de leitura, 4 (quatro) mil caracteres. É indispensável a indicação da referência completa da obra resenhada ou comentada segundo a norma na ABNT Nbr 6023, indicando, inclusive, a edição e o número de páginas da obra. A digitação e a formatação devem obedecer à mesma orientação dada para os artigos.
7. Textos que tratem de temas polêmicos ou que debatam algum assunto, com defesa de posicionamentos, poderão ser publicados na seção Debate. Neste caso, a **ESPAÇO** procura publicar no mínimo dois artigos com diferentes abordagens. Nesse caso, os textos devem obedecer ao limite de 50 (cinquenta) mil caracteres e atender aos demais requisitos dos artigos.
8. Os originais poderão ser encaminhados à **Comissão Editorial** da **ESPAÇO** (**conselhoeditorial@ines.gov.br**) ou pelo correio. Neste último caso, é obrigatório o envio de uma via impressa e do arquivo correspondente em CD.

9. Os artigos e outros textos para publicação devem seguir a norma da ABNT Nbr 6022 para artigos em publicação periódica científica impressa e ser digitados em um programa de edição de texto em extensão rtf ou doc.
10. As menções a autores, no correr do texto, devem subordinar-se à norma da ABNT Nbr 10520 para citações em documentos.
11. As Referências devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo à norma atualizada da ABNT Nbr 6023 para elaboração de referências.

Matérias que não contenham as referências ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e publicação.
12. As notas de rodapé devem ser exclusivamente explicativas. Todas as notas deverão ser numeradas e aparecer no pé de página.
13. Todos os artigos devem conter, ao final, um **resumo em português e um resumo em língua estrangeira moderna (que poderá ser inglês, francês ou espanhol)** que não ultrapassem 1.000 caracteres cada, com **respectiva** indicação de pelo menos **três palavras-chave**.
14. Ao final do texto, o autor deve também fornecer um **minicurrículo** com dados relativos à sua maior titulação, instituição e área em que atua, últimas duas ou três publicações ou publicações mais importantes, título da pesquisa que está desenvolvendo, bem como indicar o endereço eletrônico e o **endereço completo, para correspondência**.
15. Os quadros, gráficos, mapas, imagens etc. devem seguir as orientações da ABNT Nbr 6022.
16. A publicação dos originais será realizada após a prévia assinatura do Termo de Cessão de Publicação e Confirmação de Autoria, através do qual o(s) autor(es) cede(m) o direito de publicação para o INES.
17. A Espaço não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.
18. Nos termos do Decreto no 6.583, de 2008, que promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, o INES aceitará artigos que observem ou a norma ortográfica atualmente em vigor ou a nova norma estabelecida, até que se complete a transição estabelecida pelo referido dispositivo legal, em 31 de dezembro de 2012. Nesse período, a decisão sobre qual das normas será observada para publicação do texto caberá exclusivamente à Comissão Editorial do INES.

CHARACTERIZATION OF THE SECTIONS OF *ESPAÇO*

- **Espaço Aberto:** theoretically relevant articles related to the area of deafness.
- **Debate:** articles with different approaches on a previously chosen theme.
- **Atualidades em Educação:** theoretically relevant articles on Education.
- **Reflexões sobre a Prática:** articles describing and discussing professional experiences.
- **Produção Acadêmica:** abstracts of masters dissertations or doctoral theses in the area of or related to deafness, approved by universities in Brazil or abroad.
- **Resenhas:** critical book reviews.
- **Material Técnico-Pedagógico:** pedagogical material produced by INES.
- **Visitando o Acervo do INES:** comments on historically relevant material in the permanent collection of INES.

Format and Preparation of the manuscripts:

1. **ESPAÇO** publishes scientific papers based on theoretical studies, research, reflections on actual practices, polemic discussions, etc., from national and international authors, granted that they haven't been published before. On occasion, articles that have been published in books or scientific magazines with access restricted to Brazil will be considered for publication.
2. Articles must range from 30 (thirty) thousand to 50 (fifty) thousand characters, including spaces, references and notes.
3. Article publication is conditioned to the approval of the Editorial Board members or hired advisors. Articles are selected based on its importance to General Education, Special Education and Education of the Deaf and similar areas, as well as **ESPAÇO's** editorial line, originality of the theme or how it is portrayed, as well as consistency and how serious the theoretical-methodological approach is. Occasional suggestions of adaptations in the structure or content, given by the Advisors or the Editorial Board, will be incorporated only with the authors agreement.
4. According to sections descriptions, **ESPAÇO** also publishes reflections on practice, reviews and theses abstracts.
5. Reflections on practice must not longer than 20 (twenty) thousand characters and must also conform to other article requirements.
6. Reviews must not me longer than 8 (eight) thousand characters including spaces and theses abstracts with notes must not be longer than 4 (four) thousand characters. It's necessary to indicate full reference of the book reviewed or commented in accordance to ABNT Nbr 6023, indicating edition and pages as well. Typing and formatting must follow the same orientation given to articles.
7. Compositions that regard polemic themes or debate any subject, with a clearly defended position, may be published in the Debate session. In such case, **ESPAÇO** tries to publish at least two different articles with different approaches. These compositions must obey the 50 (fifty) thousand characters limit and also all other article rules.
8. Originals can be sent to **ESPAÇO's Editorial Board** (conselhoeditorial@ines.gov.br) or through mail. In the last case, it is mandatory the sending of a copy in paper and one of the corresponding file in CD.
9. Articles and other compositions for publication must follow ABNT Nbr 6022 rules for articles to be published in scientific magazines and me saved in .rtf or .doc formats.

10. Mentions to authors, along the text, must conform to ABNT Nbr 10520 rule for document citations.
11. References must contain exclusively authors and works mentioned in the text and be presented at the end of the text, in alphabetical order, conforming ABNT Nbr 6023 reviewed rule for reference elaboration. Submissions that do not contain references or that present them wrongly will not be considered for examination and publication.
12. Footer notes must be exclusively explanatory. All notes must be numbered and appear at the bottom of the page.
13. All articles must have, in the end, an **abstract in Portuguese and an abstract in a modern foreign language (either English, French or Spanish)** no longer than 1.000 characters each, with at least **three self-indicated keywords**.
14. At the end of the text, the author must also give a **small resume** with reference to his or her greatest title, institution and area in which he or she acts, last two or three publications or the most important publications, title of the research he or she is developing as well as indicating email address and **full mail address**.
15. Charts, graphics, maps, images, etc. must all conform to ABNT Nbr 6022 rules.
16. Publication of originals will occur after signing of the Termo de Cessão de Publicação e Confirmação de Autoria (Copyrights Concession Term), through which authors concede copyrights to INES.
17. **ESPAÇO** is not responsible for returning originals to collaborations sent to us.
18. According to Law # 6.583, from 2008, referring to the new Orthographic Agreement for the Portuguese Language, INES will accept articles conforming to either the current orthographic rule or the newly established rule, until transition is complete by said legal organ, in December 31, 2012. In that period, decision on which of the rules are to be used for publication will rest entirely with INES Editorial Board.



Realização:

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos

Ministério da
Educação

