

45

REVISTA

ESPAÇO

jan-jun 2016

ISSN - Imp. 0103-766
Elet. 2525-6203

Dossiê #45

PERCURSOS NO ENSINO DE LÍNGUA DE SINAIS:

encontros teóricos e práticas docentes

Educadores Surdos, Ensino de Língua de Sinais como L1, Formação de Pedagogos Bilíngues, Críticas aos processos "normalização", Tecnologia, Ensino Superior, Materiais Didáticos, Visitando o Acervo do INES, Arte e Cultura Surda.



DDHCT
Departamento de Desenvolvimento
Humano, Científico e Tecnológico



Instituto Nacional de
Educação de Surdos



Ministério da
Educação

REVISTA ESPAÇO | ISSN 0103-7668

GOVERNO DO BRASIL

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Michel Temer

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

José Mendonça Bezerra Filho

INSTITUTO NACIONAL DE

EDUCAÇÃO DE SURDOS

Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti

DEPARTAMENTO DE

DESENVOLVIMENTO HUMANO,

CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

Gilsilene Gonçalves de Moraes

COORDENAÇÃO DE PROJETOS

EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS

Ramon Santos de Almeida Linhares

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS

Ana Regina Campello

PUBLICAÇÕES INES

COORDENAÇÃO EDITORIAL DDHCT/INES

Gabriela Rizo

Gilsilene Gonçalves de Moraes

Luiz Alexandre da Silva Rosado

Ramon Santos de Almeida Linhares

SECRETÁRIO

Jean Fuglino Paiva

COMISSÃO DE TRADUÇÃO

Fabiola de Vasconcelos Saudan (Coord.)

Alessandra Scarpin Moreira Delmar

Lenildo de Souza Lima

INSTITUTO NACIONAL DE

EDUCAÇÃO DE SURDOS

Rua das Laranjeiras, nº 232 – 3º andar

Rio de Janeiro – RJ – Brasil – CEP: 22240-003

Telefax: (21) 2285-7284 / 2205-0224

E-mail: conselhoeditorial@ines.gov.br

EDITORES *ESPAÇO*

Dra. Cristiane Correia Taveira (INES)

Dra. Márcia Denise Pletsch (UFRRJ)

CONSELHO EDITORIAL *ESPAÇO*

Dra. Anelice Ribetto (UERJ)

Dra. Cristiane Correia Taveira (INES)

Dra. Celeste Azulay Kelman (UFRJ)

Dra. Gabriela Rizo (INES)

Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC)

Dra. Giovanna Marafon (PUC-Rio)

Dra. Jaqueline Nunes da Fonseca Cosendey (INES)

Dra. Tanya Amara Felipe (INES)

Dr. Rodrigo Rosso Marques (UFSC)

COMITÊ CIENTÍFICO *ESPAÇO*

Dra. Ana Cláudia Balieiro Lodi (USP)

Dra. Annie Gomes Redig (UERJ)

Dra. Carolina Magalhães de Pinho Ferreira (UFRJ)

Dra. Christiana Leal (INES e CAp UERJ)

Dra. Cristina Broglio Feitosa de Lacerda (UFScar)

Dra. Débora Nunes (UFRN)

Dra. Dulcéria Tartuci (UFG)

Dra. Flávia Faissal de Souza (UERJ)

Dra. Lavinia Magliolino (UNICAMP)

Dra. Lázara Cristina da Silva (UFU)

Dra. Livia Buscácio (INES)

Dra. Márcia Lise Lunardi (UFMS)

Dra. Maura Corcini (UNISINOS)

Dra. Nesdaete Correia (UFMS)

Dra. Ronice Muller de Quadros (UFSC)

Dra. Rosana Glat (UERJ)

Dra. Shirley Rodrigues Maia (Grupo Brasil)

Dra. Soraia de Napoleão Freitas (UFMS)

Dr. Alfredo J. Artilles (Universidade do Arizona/EUA)

Dr. Eduardo Manzini (UNESP)

Dr. Ignacio Calderón Almendros

(Universidad de Málaga/Espanha)

Dr. Manuel Antonio García Sedeño

(Universidad de Cádiz/Espanha)

Dr. Marcelo Andrade (PUC-Rio)

Dr. Rodrigo Rosso Marques (UFSC)

Dr. Thomas Barow (Halmstad University/Suécia)

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Ramon Linhares

ARTES EM CAPA E MIOLO

Billy Saga

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

SUMÁRIO

7 ► EDITORIAL

15 ► DOSSIÊ

“PERCURSOS NO ENSINO DE LÍNGUA DE SINAIS: ENCONTROS TEÓRICOS E PRÁTICAS DOCENTES”

Organizadores:

Tatiana Bolivar Lebedeff e Fabiano Souto Rosa

29 **A DISCIPLINA DE LIBRAS E A PRODUÇÃO
DE MATERIAL DIDÁTICO: UM ESTUDO DE CASO**
Brazilian Sign Language (Libras) as a course subject and the
production of teaching material: a case study

Bruna Fagundes Antunes Alberton
Emiliana Faria Rosa

43 **UM ESTUDO INICIAL SOBRE O ENSINO
DE LÍNGUA DE SINAIS A DISTANCIA
NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**
An initial study on distance learning of Sign Language
in the University of São Paulo

Barbosa, Felipe Venâncio
ter Haar, Ewout
Temoteo, Janice Gonçalves

65 **REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS DE
DISCENTES OUVINTES SOBRE DOCENTES
SURDOS E DISCIPLINA LIBRAS**
Hearing Student's Representations and Speeches About
Deaf Teachers and Sign Language Discipline

Fabiano Souto Rosa
Francielle Cantarelli Martins

79 **BRITISH SIGN LANGUAGE TEACHING
AS AN INSIGHT INTO CHINESE SIGN
LANGUAGE TEACHING**
Ensino de Língua de Sinais Britânica como
inspiração no ensino de Língua de Sinais Chinesa

Gang Chen
Tradução: Cristiane Hsu

- 93 **A LÍNGUA DE SINAIS ALEMÃ (DGS)
NO ENSINO SUPERIOR NA ALEMANHA:
A HISTÓRIA, OS DESAFIOS E A REALIDADE**
The German Sign Language (DGS) in Higher Education
in Germany: History, challenges and reality
- Liona Paulus
- 111 **LEARNING MATERIALS FOR GREEK SIGN
LANGUAGE AS A FIRST LANGUAGE**
Materiais de aprendizagem para a Língua
De Sinais Grega como primeira língua
- Maria Mertzani
- 133 **ENSINO DA LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA
COMO PRIMEIRA LÍNGUA A SURDOS**
Teaching Portuguese Sign Language
as a first language to the deaf
- Marta Morgado
Mariana Martins
Paula Estanqueiro
- 151 **INSERÇÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS
NOS CURSOS DE LICENCIATURA:
DISCURSOS QUE PRODUZEM EFEITOS**
The Inclusion of the Discipline of Libras (Brazilian Sign Language)
in Undergraduate Licentiate Programs: Discourses that
Produce Curricular Effects
- Angela Nediane dos Santos
Madalena Klein
- 171 **▶ ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA**
- 173 **FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS BILÍNGUES:
PERSPECTIVAS ATUAIS**
Bilingual pedagogy training:
current perspectives
- Leila Couto Mattos
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado
Mario Jose Missagia Junior
- 191 **PROPOSTA DE AMBIENTE BILÍNGUE VOLTADO
À SURDEZ: REDESENHANDO O INES A PARTIR
DA VIVÊNCIA DA/NA COMUNIDADE SURDA**
Proposal of bilingual environment focused on deafness:
redesigning INES based on the experience inside deaf community
- Alexandre Botelho Cavalcante de Albuquerque

213 ► **PRODUÇÕES ACADÊMICAS**

215 **O QUE DIZEM SURDOS E GESTORES SOBRE VESTIBULARES EM LIBRAS PARA INGRESSO EM UNIVERSIDADES FEDERAIS**

What says deaf and managers about vestibulares in LIBRAS for entry in federal universities

ROCHA, Luiz Renato Martins da.

219 ► **MATERIAIS E REFLEXÕES PEDAGÓGICAS**

221 **“CARA DE MORTA, EU?! - A TRAJETÓRIA DE UMA OUVINTE QUE QUIS SER PROFESSORA DE SURDOS”**

Por Pérola Juliana de Abreu Medeiros

233 **“CONTO E RECONTO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O USO DE ESTRATÉGIAS VISUAIS NO LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS”**

Por Alessandra Scarpin Delmar

253 ► **VISITANDO O ACERVO DO INES**

255 **“UM MAPA DOS PROFESSORES FORMADOS PELO INES NO FINAL DA DÉCADA DE 1950”**

Por Solange Rocha

259 ► **ARTE E CULTURA SURDA**

261 **“PERCURSOS E OBRAS DE BILLY SAGA”**

Por Hugo Eiji

271 ► **NORMAS DE PUBLICAÇÃO**

Editorial

ESPAÇO #45



O PODER SURDO

EDITORIAL

O primeiro contato com Tatiana Bolívar Lebedeff ocorreu durante o convite para participar de minha banca de doutorado. Em meu trabalho, tentei preencher a lacuna apontada por Lebedeff (2010), a saber: quais seriam as práticas pedagógicas advindas da necessidade discursiva da experiência visual da surdez e a quais eventos de letramento visual se referiam esses discursos?

Admiro nesta autora a união com a prática todas as vezes que discute caminhos múltiplos de teorizações e revisão de literatura, principalmente de fora do Brasil. Dessas particularidades surge o respeito por uma qualidade de intelectual que nos faz falta nas áreas de Ensino e Educação, a saber: o olhar para os fazeres e práticas, que se debruça sobre a beleza dos processos, mais que dos resultados.

À autora Tatiana Lebedeff confiei o Dossiê desta edição. Diálogo com ela sobre uma didática específica, desenvolvida em contextos de Educação Bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) que tem como predominância os processos de letramento visual enriquecidos pelos artefatos de multimídia contemporâneos. A área que a interessa em suas viagens de pós-doutoramento é, principalmente, das Tecnologias, Linguagens e Línguas.

Na Área de Libras do *Centro de Letras e Comunicação* da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), onde trabalha, ela se volta para o estudo dos objetos de aprendizagem para o Ensino de Libras. Desse modo, nós duas traçamos círculos que ora se entrecruzam e ora se distanciam, chegando ao ponto que nos falta e, por isso, o nascimento deste dossiê.

O que nos toca é o apalchado plurilíngue de debates capturados por essa pesquisadora. Seria ela uma “viajora”? São muitos os cenários descritos em sua trajetória acadêmica, que ela nos convida a conhecer seus diversos

colegas, parceiros e intelectuais. Embarcamos em suas inquietações e conhecimentos seus colaboradores. O Dossiê recebe o título "Percurso no Ensino de Língua de Sinais: encontros teóricos e práticas docentes". Peço que não deixem de ler a apresentação dos textos, na abertura, por ela própria narrada.

Para quem não a conhece, Tatiana é Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou Estágio Pós-Doutoral Sênior na *University College London - UCL*, com bolsa CAPES (2015), investigando Objetos de Aprendizagem no ensino de Línguas de Sinais. Realizou estágio Pós-Doutoral no *Montgomery County Community College* em Ambler, Pensilvânia, com bolsa CAPES (2007) investigando o *Shared Reading Project* da Universidade Gallaudet em Washington. Realizou estágio de pesquisa com Walter Kintsch na Universidade do Colorado em Boulder (1999) para investigar processos de compreensão textual. Foi Pesquisadora Bolsista do Instituto de Cooperación Iberoamericana no Instituto de Psicologia da Universidade de Barcelona (1995). Atualmente é professora da Área de Libras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e do Programa de Pós Graduação em Letras da UFPEL. Participa do *Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos/ GIPES*.

A conversa continua com os amigos e pesquisadores dos círculos os quais fazemos parte e que por variados motivos se aproximam ou se distanciam, conectados por várias categorias em vias de mão-dupla, em intercâmbio. De acordo com a possibilidade de aprofundamento conceitual, as práticas, as culturas e os atores se aproximaram mais da discussão, mesmo que provisória, dentro das tensões que ocorrem sobre uma Educação Bilingue de e para surdos.

Outra oportunidade de encontro se deu mais amígdia no Congresso Internacional do INES de 2015 com Hugo Eiji Ibanhes Nakagawa, graduado em Publicidade e Propaganda pela FCA-USP, Pedagogia pela PUC-SP e mestre em Cultura e Comunicação pela Universidade de Lisboa. Todos conhecem Hugo pelo arreatador Blog *Cultura Surda* (CulturSurda.net), um espaço de partilha de produções culturais relacionadas a comunidades surdas de diferentes países. Conhecê-lo primeiramente via internet, para depois conhecê-lo pessoalmente e não ter nenhuma dúvida de sua completa imersão na comunidade surda. Portanto, não nos cabia mais apresentar as obras de Arte do enátio Surdo sem a presença de Hugo Eiji, que gentilmente se une a nós

em uma espécie de Curadoria, respeitosa e bem cuidada, que estamos validando e institucionalizando a partir dessa edição da Revista Espaço.

Billy Sagi se dedicou a produzir uma série de obras que expressa suas lutas, olhares, etc. É um outsider com uma arte de referência – mesmo ouvinte que é – produz *Arte Surda* – eis um dos nós desfeitos pelo manifesto *De'VIA*, no final da década de 1980, segundo a apreciação do próprio Hugo Fijl. Este artista desconstrói práticas de territórios ouvintes vivenciadas pelos próprios surdos e, ao reconstruí-las, acumula experiências de/para/com surdos em formação, para que ouvintes que a elas se conectem ou se aproximem, criem suas formas de trabalho com a comunidade surda. São novas ou recriadas formas de se alterar, perceber e mover-se em práticas.

Trazemos na seção *Materiais Técnico Pedagógico* exemplos de materiais ouvintes imersos e embebidos em fontes das Culturas Surdas. Temos dois professores ouvintes bilíngues convidados a relatarem as suas práticas pedagógicas e, diferentemente da Edição anterior, em que eram somente professores surdos, esses atores mostram os frutos de pesquisas acadêmicas que prestam devolutiva à comunidade surda. Nossos leitores poderão desfrutar do material em Libras acessando-os por *QR code*. Eis nossas autoras:

Primeira Pérola Juliana de Abreu Medeiros, que é tradutora/intérprete de Libras – Língua Portuguesa, aprovada e habilitada pelo Exame Nacional de Proficiência – Prolibras; concluiu a Faculdade de Pedagogia com foco em Educação de Surdos no Departamento de Ensino Superior – DESU do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES com a defesa de sua monografia em língua portuguesa e língua brasileira de sinais sob o título “Ouvintes bilíngues, vamos ‘librar’? O desafio de sinalizar durante a graduação com colegas surdos”.

Em seguida temos Alessandra Scarpin Delmar, ouvinte bilíngue, também pesquisadora e aluna do Curso de Pedagogia Bilíngue do DESU-INES, com a defesa de sua monografia em língua portuguesa e língua brasileira de sinais; é intérprete de Libras concursada no ano de 2013 no Departamento de Educação Básica (DEBAS) do próprio INES. O título de seu artigo é “Conto e reconto de histórias na Educação Infantil: o uso de estratégias visuais no letramento de crianças surdas”.

O corpo de textos do dossiê, com a presença de vários países dentre eles Alemanha, Chile, China, Grécia, Inglaterra, Brasil, Portugal, em um total de nove artigos, nos fez reduzir as contribuições de nossos pares para três artigos de *Demanda Contínua*.

O primeiro artigo, "Formação de pedagogos bilíngues – perspectivas atuais", é de autoria de Leila Couto Mattos. Doutora em Saúde Pública pelo Instituto de Medicina Social IMS/UERJ com bolsa sanduíche no *Institutet Karolinska*, Estocolmo, Suécia. Mestre em Educação pela UERJ, com dupla formação de pedagoga e fonoaudióloga, é professora aposentada do CAP/INES e ex-professora do Curso de Pedagogia DESU/INES. Atualmente, está em pesquisa pós-doutoral sob a orientação de Lucylene Matos da Costa Vieira-Machado. Lucylene, que nos desenhou o Dossiê da Revista Espaço 45, é sua orientadora de mestrado do curso de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES) na linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. O último autor desse artigo é Mario José Missaglia Junior. Doutor e mestre em Ciência Política pelo Programa de Pós-graduação em Ciência Política da Universidade Federal Fluminense e professor adjunto do DESU-INES.

O segundo artigo, "Proposta de Ambiente bilíngue voltado à surdez: redesenhando o INES a partir da vivência da/na comunidade surda", é de Alexandre Botelho Cavalcante de Albuquerque. Arquiteto Urbanista, formado em 1982 pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Silva e Souza (FAUSS/RJ), tendo desenvolvido pesquisa no DESU-INES no período de sua Pós-graduação. É pai e avô de surdo, e nesses círculos que nos aproximam e nos distanciam, as pesquisas de Lebedeff foram motivadoras de seus estudos, principalmente suas visitas as escolas *Pensylvania School for the Deaf (PSD)*, *Oak Lodge School*, o *Sorenson Language and Communications Center (SLCC)* na Gallaudet University. Um artigo também voltado a privilegiar o ambiente de Ensino Superior que se volte ao bilinguismo de surdos e ouvintes (Libras e Língua Portuguesa).

Na seção *Visitando o Acervo do INES*, a historiadora Solange Maria da Rocha nos oferta um mapa que revela os dados de professores formados pelo INES no final da década de 1950. A narrativa que acompanha a história da professora Ana Rimoli, que assume a direção do INES no período de 1951/1961, e destinava um curso desenvolvido pela mesma aos professores que atuavam no Jardim de Infância, nos retoma aos círculos tangenciados pela seção das práticas.

Agradecemos as preciosas contribuições dos pesquisadores envolvidos no Dossiê organizado por todos nós, com um especial agradecimento a Alexandre Rosado, com traduções e seu empenho na Plataforma SEER, e Ramon Linhares, com o incansável cuidado de Arte e Programação Visual.

Agradecemos também a cuidadosa Revisão Linguística de Luíza Simões, Richard Winkelmann Momeno, Sabrina Gonçalves D'Ávila, Raquel Vianna, Suelem Aires Boettge e a supervisão e Revisão Geral dos textos dessa Edição por Sandra Alves (NRT-UFPE).

Desejamos a todos uma boa leitura!

Cristiane Correia Taveira

Doutora em Educação pela PUC-Rio
e Professora Adjunta no DESU-INES

Dossiê

“Percurso no ensino de língua de sinais:
encontros teóricos e práticas docentes”



DOSSIÊ

**PERCURSOS NO ENSINO DE LÍNGUA DE SINAIS:
ENCONTROS TEÓRICOS E PRÁTICAS DOCENTES**

ORGANIZADORES

TATIANA BOLIVAR LEBEDEFF
FABIANO SOUTO ROSA

1. Uma viagem e muitas dúvidas

Esta edição da Revista Espaço, organizada por mim¹ e por meu colega Fabiano Souto Rosa, tem, na sua origem, uma pequena história. Vou tentar entremear a narrativa da história deste número com o que chamamos, no meio acadêmico, de “Teoria”. Espero que nesta tentativa não se percam nem a alegria dos encontros nem a seriedade da ciência.

Vou começar a narrativa no ano de 2014, quando realizei uma viagem técnica para a Inglaterra, eu estava organizando meu Estágio Pós-Doutoral e precisava (queria muito) conversar com Jim Kyle², no Centre of

¹ Trabalho realizado com apoio CAPES, Processo 5249-14-7

² Mr. Kyle possui uma vasta produção científica em português conspícuo, em inglês, apenas, um capítulo no livro de Sallat (1999);

Deaf Studies da Universidade de Bristol e com a minha provável professora colaboradora a Kearsy Cornier, no Deafness Cognition and Language Research Centre (DCAL) da University College London.

Jim Kyle é um nome muito respeitado na Área dos Estudos Surdos. Ele capitaneou, junto com Bencie Woll, Peter Jones e Gloria Pullen, a criação do Centre of Deaf Studies (CDS) na Universidade de Bristol. O Centro funcionou de 1978 a 2014, quando a Universidade resolveu fechá-lo. O CDS foi referência na Inglaterra e, no mundo, em pesquisas sobre surdez, com foco nas seguintes áreas: Linguagem, Aquisição da Linguagem, Cultura e Comunidade, Psicologia e Aprendizagem, Tecnologias, e Formação de Professores. Eu visitei o CDS em seus últimos dias de atividade, infelizmente.

A área que me interessava, na viagem de 2014, era a de Tecnologias. Na Área de Libras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), onde trabalho, tentamos desenvolver objetos de aprendizagem para o Ensino de Libras que tenham potencial comunicativo, o que chamamos de Objetos de Aprendizagem de Línguas. Para esclarecer, o objetivo de um Objeto de Aprendizagem para o Ensino de Línguas (OAL), de acordo com Vetromille-Castro et al (2012), deve ser o de facilitar a integração das competências gramatical, sociolinguística e estratégica. Além disso, deve dar atenção à forma da Língua Estrangeira (LE) em situações de comunicação, levando o aluno do implícito ao explícito no uso da língua, bem como deve proporcionar oportunidades de interação em situações reais e significativas de comunicação.

Nesse sentido, Sedrez (2014: 20) cita Garrison, Anderson e Archer (2000) que indicam a necessidade da presença de ensino no Objeto de Aprendizagem. Para eles, a presença de ensino ou *teaching presence* pressupõe que o OAL deve apresentar o desenho de uma experiência educacional da qual se esperam resultados educativos, ou seja, deve ser pensado a partir de objetivos educacionais, tendo metas que expressem a possibilidade de ensino-aprendizagem.

Desenvolvemos, na UFPEL, alguns vídeos, para o ensino de Libras, tentando levar em consideração o paradigma de OAL (LEBEDEFF, ROSA, SANTOS e SILVA, 2012; LEBEDEFF e SANTOS, 2014). Entretanto, ao utilizar os vídeos, percebi que apenas um, o primeiro, recebia atenção dos alunos e desencadeava, por parte deles, situações comunicativas.

Essa constatação me incomodou muito: o que tinha de errado com nossos vídeos? Foram muitas reuniões, muitas discussões, muitas reescritas de roteiros para finalizarmos os quatro vídeos de curta metragem. Enfim, este foi

o mote para a minha proposta de pesquisa de pós-doutorado de 2015: objetos de aprendizagem para o ensino de línguas de sinais.

Após este enorme “parêntese”, vou retomar minha narrativa sobre a visita a Jim Kyle. Foi visitar o CDS porque o Centro sempre trabalhou muito bem com a tecnologia. Os vídeos do CDS eram desenvolvidos a partir de um enfoque cultural, não engessados em glossários/cartilhas. Na época, era possível acessar o *Sign Assess*³, um sistema online de ensino de British Sign Language (BSL) e o *Signstation*⁴, um website de acesso livre com informações sobre a surdez. Entre esses materiais estavam disponíveis, por exemplo, pequenos documentários sobre poesia surda, folclore surdo, experiência visual, aquisição de Língua de Sinais, *Deathhood*, entre outros temas da cultura surda. Além disso, o CDS havia desenvolvido o *D-Signs*⁵, um ambiente online para ensino de língua de sinais.

Entrar no CDS foi um misto de emoção e tristeza. Emoção por estar em um lugar tão caro para a história dos surdos, por saber que naqueles corredores transitaram Paddy Ladd, Bencie Woll, Rachel Sutton-Spencer, entre outros, pesquisando e produzindo conhecimento. Por outro lado, tive uma tristeza imensa ao ver as pilhas de caixas, as luzes apagadas. Não se ouviam passos nos corredores, restava uma única e última aluna, a Maribel González, que faz parte do elenco de autores deste número.

Jim Kyle foi um *gentleman* e me recebeu com um ótimo café numa úmida e ventosa tarde em Bristol. Sentamos ele, Maribel e eu. Contei-lhe sobre minhas expectativas na Inglaterra, sobre nossas produções no Brasil e, sobre meu problema de pesquisa: objetos de aprendizagem para o ensino de línguas de sinais.

Jim mostrou-me algumas aulas de BSL, como eles organizavam os vídeos, falou sobre os tempos⁶, os temas, sobre a organização de todo o material no *moodle*. Naquele momento, em Bristol, apenas os cursos ligados à área de saúde tinham cursos de BSL, que eram focados no tema. Enfim, ele perguntou quantos alunos tínhamos por aula. Eu comentei, muito orgulhosa, que havíamos estabelecido com a Direção da nossa Unidade que teríamos no

³ https://www.signaction.net/index.php/resources-menu/resources/menu_0-3-sign-assess

⁴ <http://www.signstation.org>

⁵ Você encontra um artigo de Maria Menzies sobre o D-Signs em: http://www.academica.edu/4981106/ViewDoc.aspx?Signs_Projet_A_Visual_E-learning_for_Sign_Language_Teaching_and_Learning.

⁶ Mr. Kyle sugere que os vídeos que apresentam conteúdo linguístico devem ter, no máximo, 2 minutos. Os vídeos de apoio podem ter extensões diversas.

máximo 30 alunos por sala, sendo que eu sabia, mas, não confessaria, que muitos colegas em outras instituições já haviam enfrentado turmas com até 60 alunos. Nesse momento Jim deu uma gargalhada e disse: é impossível. 30 alunos precisariam de 4 professores. Quantos professores vocês disponibilizam por disciplina? Apenas um, respondi bem baixinho. Jim só negava com a cabeça: – Impossível, impossível...

Sai de nossa conversa mais preocupada e incomodada do que havia entrado. O que estamos fazendo nas Disciplinas de Libras? Jim mostrou um dos módulos para a área de saúde, no qual todas as aulas eram organizadas a partir de vídeos curtos que representavam situações reais em hospitais ou consultórios médicos. No *moodle*, abaixo do vídeo que iniciaria a atividade, estavam disponibilizados os vídeos do vocabulário daquela aula. Os alunos também tinham acesso a outros materiais de apoio no *moodle*.

Enquanto ele me mostrava os módulos da área de saúde eu pensava em nossas turmas com mais de 30 alunos e oriundos de meia dúzia de diferentes cursos de graduação. Quais os interesses em comum entre alunos de Licenciatura em Letras e Tecnólogo em Gastronomia?

Desde a conversa com Jim Kyle, até hoje, sigo me perguntando o que é, como fazer, docência na disciplina de Libras. No semestre 2016/2, na UFPEL, a Angela Nediane dos Santos, outra autora desta coletânea, capitaneou o “Fórum de discussão sobre a disciplina de Libras na formação de professores: que desafios se apresentam após 10 anos da promulgação do Decreto Federal no.5.626/2005?”. O Fórum já contou com dois momentos, no primeiro foram convidados professores de Libras da região sul para compartilharem suas experiências no ensino de Libras. No segundo, os alunos vieram discutir o impacto da Disciplina de Libras em suas vidas. Percebemos, neste evento, que a maioria das ementas das disciplinas de Libras seguem a lógica das primeiras cartilhas desenvolvidas pela FENEIS para o ensino de Libras, ou seja, as ementas estão organizadas a partir das famílias semânticas: números e alfabeto, família, animais, ambiente doméstico, e assim por diante.

A cartilha, antes em papel, agora apresenta-se em DVD ou está disponibilizada na nuvem. A proposta de glossário, de apresentação do vocabulário em famílias semânticas permaneceu nos vídeos. Este fenômeno de transpor a cartilha do papel para o vídeo não foi exclusividade brasileira. Fourie (2000, p. 46) comenta que o mesmo processo ocorreu nos Estados Unidos. As tecnologias de comunicação ficaram mais acessíveis, tanto do ponto de vista econômico como do usuário, o que levou os profissionais da área da surdez a produzirem vídeos do vocabulário em sinais organizados em temas semânticos

para os pais de crianças surdas aprenderem a *American Sign Language* (ASL).

Atrelado ao tema das cartilhas, é necessário que se discuta sobre a abordagem do ensino, ou seja, uma discussão de linguística aplicada. Sobre as abordagens do ensino de Língua de Sinais como segunda Língua (L2) para ouvintes, Maria Mertzani (2010: 58), outra autora convidada, salienta que desde a década de 1970 os programas de ensino de Línguas de Sinais têm utilizado métodos de ensino de segunda língua, os mesmos que para as línguas orais: Gramática e Tradução, Audiolingual, Método Direto e Abordagem Comunicativa.

A autora destaca que a abordagem da Gramática e da Tradução no ensino de Língua de Sinais americana foi utilizada expressivamente entre os anos de 1950 a 1970. Nesse processo, listas de palavras na língua do estudante eram usadas e os professores mostravam os sinais equivalentes. Eram utilizados, também, livros-textos com o foco na correspondência palavra-sinal. Regras gramaticais e sintáticas eram memorizadas e os estudantes as praticavam em sentenças curtas escritas para língua de sinais. As dificuldades oriundas desse método estão evidenciadas no aprendizado apenas de vocabulário. Na realidade, as pessoas não aprendiam a se comunicar com pessoas surdas. Os aprendizes conheciam apenas sinais isolados, a partir da estratégia de ensinar um sinal para uma palavra.

Assim como nos Estados Unidos, a abordagem mais utilizada para o ensino de Línguas de Sinais, no Brasil, foi, durante muito tempo, a Abordagem da Gramática e da Tradução. Eu bem lembro dos vários cursos de Libras que fiz nos quais sempre retomávamos as cartilhas. Com certeza os Cursos de Licenciatura em Letras-Libras já conseguiram mudar muito esta situação, entretanto, ainda é possível perceber, de uma maneira informal e, a partir do Fórum que realizamos, que em um considerável número de salas de aula de Libras das Universidades Brasileiras, as aulas ainda são pautadas por uma abordagem da Gramática e da Tradução.

A conversa com Jim Kyle ficou marcada a ferro e fogo em meu cérebro. Fiz meu estágio Pós-Doutoral⁷ em 2015 no DCAL, pesquisando e investigando a produção de vídeos para o ensino de BSL, bem como as abordagens do ensino de Línguas de Sinais. Na próxima seção vou comentar um pouco sobre a experiência de ser aluna de BSL.

⁷ Apoiado a CAPES pela bolsa concedida.

2. Aluna de British Sign Language: impactos sobre a troca de lugar

Ao iniciar o Estágio Pós-Doutoral, matriculei-me em dois cursos introdutórios de BSL. (20 horas/aula cada), além de fazer um módulo “taste” que tem como objetivo apresentar para o aluno, em uma tarde, a proposta de um curso de BSL. Os dois cursos foram realizados em duas instituições diferentes: um no próprio DICAL e outro na City Lit, que é uma empresa especializada em cursos de formação livre, como artes, línguas e informática.

Os cursos de línguas estrangeiras, na Europa, seguem o paradigma do “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação” (Conselho da Europa, 2001). O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) tem como premissa que o ensino de línguas deve propiciar o plurilinguismo, tendo em vista que

Considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de tal se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 29).

Ou seja, o ensino da língua pensado para o que eu posso fazer com a língua:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 29).

Tendo em vista as competências linguísticas, o QECR propõe descritores do que se espera que os aprendizes de língua saibam fazer, com a língua, em diferentes níveis; por exemplo, no nível A1 (Iniciação) espera-se que o aprendiz seja capaz de:

Interagir de modo simples, fazer perguntas e dar respostas sobre ele próprio e sobre os seus interlocutores, sobre o local onde vive(m), sobre as pessoas que conhece(m), sobre as coisas que possui(m), intervir ou responder a solicitações utilizando enunciados simples acerca das áreas de necessidade imediata ou de assuntos que lhe são muito familiares. (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 61).

Na Inglaterra, a *Signature* (antiga *Council for the Advancement of*

Communication with Deaf People) organizou descritores de competências linguísticas em *British Sign Language* a partir do QCER. A *Signature* é uma instituição nacional de caridade sem fins lucrativos, que tem por objetivo melhorar os padrões de comunicação com pessoas surdas e surdo-cegas no Reino Unido. Esta organização é a responsável pelas qualificações em *British Sign Language*, ou seja, determina os conteúdos de ensino em todos os níveis, inclusive para a formação de Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais, bem como é a responsável pelo desenvolvimento e aplicação os testes de proficiência de BSL.

A seguir, disponibilizo a tabela desenvolvida pela *Signature*⁸, que apresenta os resultados de aprendizagem esperados no Curso de Introdução em BSL (curso de 20 horas):

Tabela 1: tradução do quadro dos resultados de aprendizagem esperados e critérios de avaliação para o ensino de BSL desenvolvido pela *Signature*.

Resultados de aprendizagem ao final da unidade o aluno vai:	CrITÉRIOS de avaliação Ao final da unidade o aluno poderá:
1. Compreender e participar de uma conversa básica ao encontrar pessoas.	1.1 Dirigir-se, cumprimentar e se despedir de outro usuário de BSL 1.2 Compreender e produzir nomes de pessoas e de lugares com o alfabeto manual. 1.3 Utilizar e reconhecer estratégias para pedir esclarecimentos 1.4 Utilizar e reconhecer perguntas simples. 1.5 Solicitar e fornecer informações pessoais relevantes sobre si próprio ou sobre outras pessoas.
2. Conhecer números.	2.1 Reconhecer e usar números para: a. pessoas b. horas c. dinheiro d. datas.
3. Conhecer diferentes condições climáticas e responder a perguntas sobre o clima.	3.1 Descrever uma variedade de condições climáticas. 3.2 Perguntar sobre o clima usando uma variedade de vocabulário.

⁸Mais informações sobre a *Signature* podem ser encontradas na página: <http://www.signature.org.uk/>

4. Conhecer diferentes meios de transporte.	4.1 Dar e receber informações sobre diferentes modos de deslocamento.
5. Comunicar uma série de direções.	5.1 Fornecer direções simples sobre lugares ou edifícios. 5.2 Pedir instruções para chegar a um local.

Fonte: http://www.signature.org.uk/documents/deliver/unit_specifications/BSL101_Unit_Spec_12-13.pdf

A tabela permite compreender que a língua é utilizada para “fazer coisas”, para que sejam desenvolvidas competências comunicativas. Embaixo das tabelas de resultados esperados e de critérios de avaliação para cada nível de BSL, a *Signature* sugere os conteúdos de cada tópico. Por exemplo, no tópico de números de Introdução ao BSL, é sugerido que se aprenda até o número 30. Obviamente caso alguns alunos passem da faixa dos 30 anos (mínima situação), o professor ampliará o conteúdo em algumas dezenas.

O material disponível no site da *Signature* não cita abordagens de ensino. Mas, quando questionei minha professora de BSL do UCAJ, sobre qual abordagem ela utilizava, explicou-me que sua referência era a CLT, ou seja, *Communicative Language Teaching*, a abordagem comunicativa. De acordo com Leffa (2012: 397) a Abordagem Comunicativa (ou Ensino Comunicativo) produziu um significativo impacto no ensino de línguas no final da década de 1970. Segundo o autor,

Descobriu-se que as pessoas aprendiam línguas não para pronunciarem frases sintaticamente corretas e sem sotaque, mas para alcançar objetivos práticos, visando determinados resultados, como entender um manual de instruções, interagir adequadamente com um cliente ou obter informações sobre um produto (LEFFA, 2012: 397).

A Abordagem Comunicativa, como salienta Leffa (2012), coloca a ênfase na ação, ou seja, falar é fazer, e, no caso da BSL, sinalizar é fazer. E foi assim, sinalizando para obter informações e/ou fazer coisas que em 2015 aprendi Língua Britânica de Sinais. A professora simulava situações nas quais era necessário comunicar, e, na necessidade de comunicar em sala de aula, fomos todos nos conhecendo. Entre os colegas que viraram amigos estão Gang Chen e Cristiane Hsu. Gang Chen contribui para esta revista com o artigo sobre ensino de Língua Chinesa de Sinais e Cristiane, brasileira/taiwanesa/inglesa, realizou a preciosa tradução do chinês para o português.

A experiência com as aulas de BSL foram determinantes para a inspiração da proposta desta coletânea. Na seção a seguir apresentarei nossos companheiros, convidados pelo teor de suas pesquisas e práticas docentes.

3. Encontros teóricos e convidados

Fabiano Rosa e eu conversamos muito acerca dos convidados para esta edição. O objetivo principal é o de problematizar o ensino de Línguas de Sinais. Nesse sentido, as contribuições são de autores brasileiros e internacionais, que discutem tanto questões de linguística aplicada como questões filosóficas e políticas que tratam do ensino de Línguas de Sinais. Nesse sentido, não limitamos o ensino de língua de sinais no ensino superior, mas acreditamos que discussões sobre o ensino de línguas de sinais como primeira língua poderiam contribuir, e muito, para nossas reflexões de ensino de Libras como L2.

As produções nacionais contam com a colaboração dos autores a seguir: Bruna Fagundes Antunes Alberton e Emília Faria Rosa, professoras da UFRGS, discutem sobre a produção de materiais didáticos, que incluem tanto a produção de vídeos (diálogos e sinalários), quanto a confecção de jogos e outros materiais para o ensino de Libras. Também na linha de produção de materiais didáticos, Felipe Venâncio Barbosa, Ewout Haar e Janice Gonçalves Temoteo apresentam a tarefa hercúlea que foi a de produzir e implementar uma disciplina de Libras na modalidade EAD na USP.

Além dos autores acima citados, Angela Nediane dos Santos e Madalena Klein, ambas da UFPEL, discutem, na linha dos estudos culturais, os efeitos discursivos produzidos pela inserção da disciplina de Libras na dinâmica curricular dos cursos de licenciatura. Fabiano Souto Rosa, colega da UFPEL e Francielle Cantarelli Martins, professora da FURG, ambos surdos, apresentam uma importante pesquisa sobre o impacto da disciplina de Libras nas representações e discursos de discentes ouvintes a partir de duas disciplinas ministradas por docentes surdos: Libras e Psicologia e Saúde.

No rol dos colaboradores internacionais temos a estreia de Gang Chen, professor Surdo Chinês que tem, pela primeira vez, um texto seu publicado. Gang discute os desafios de formação de professores de Língua de Sinais Chinesa bem como a inserção de disciplinas de Língua de Sinais Chinesa em um país com mais de dois milhões de surdos. Gang buscou no DDCAL modelos de ensino de Língua de Sinais. O texto de Gang foi escrito originalmente em Chinês e traduzido por Cristiane Hsu.

Da Europa temos a contribuição de Liana Paulus, que discute a legislação sobre acessibilidade e inclusão alemã e os desafios que os surdos enfrentam em sua formação universitária. Maria Mertzani, que fez sua formação em Bristol, contribui com a apresentação da produção de materiais didáticos para

o ensino da Língua de Sinais Grega como primeira língua para crianças surdas. Com certeza a discussão do design e princípios desses materiais em muito contribuirão para as reflexões da produção de material para o ensino de Língua de Sinais como segunda língua. Fechando o grupo europeu, de Portugal temos a contribuição de Marta Morgado, Mariana Martins e Paula Estanqueiro que problematizam o ensino de Língua Gestual Portuguesa como L1 nas escolas portuguesas, apresentando, inclusive, o programa curricular de LGP.

O que aproxima os textos dos colaboradores, para além da discussão do ensino de línguas de sinais são os indícios, ora explícitos, ora implícitos, de uma luta constante pelo reconhecimento e pela garantia de direitos linguísticos. O ensino de língua de sinais, seja como L1 ou como L2, configura-se como um *locus* de resistência, no qual discursos e práticas buscam assegurar o direito de usar sua própria língua, não como língua exótica ou folclorizada, mas como língua de produção de conhecimento e de ideias, que permite, também, fazer política, filosofar e sonhar. Língua compreendida como um direito humano.

REFERÊNCIAS

CONSELHO DA EUROPA. Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

FOURIE, R.J. Efficiency of a hearing person learning sign language vocabulary from media versus a teacher, *Deafness and Education International*, 2(1), 45-60, 2000.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; ROSA, Fabiano Souto ; Santos, AngelaNediane ; Silva, Ivana Gomes. ENSINO DE LIBRAS NA UFPEL: MEMÓRIAS DA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM INTERFACE DIGITAL INTERATIVA. In: VII Seminário Nacional sobre Linguagens e Ensino, 2012, Pelotas. Anais do VII SENAEL. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2012. p. 1-12.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; SANTOS, AngelaNediane dos. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. *Revista brasileira de linguística aplicada*, Belo Horizonte , v. 14, n. 4, p. 1073-1094, dez. 2014 .

LEFFA, Wilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. Revista de Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012

MERTZANI, Maria. Applied Linguistics? A Forming Discipline? In: MERTZANI, M. (Ed.). Sign-Languageteachingandlearning. 57-67. Bristol: Universityof Bristol, 2010.

SEDREZ, N. H. Reusabilidade de Objetos de Aprendizagem de Línguas para alunos surdos e ouvintes. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2014.

VETROMILLE-CASTRO, R., MOOR, A.M., DUARTE, G.B. e SEDREZ, N.H. From Learning Objects to Language Learning Objects: Communicative Language Teaching Principles in CALL Material. International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching, 3(2), 82-96, April-June, 2013.

A DISCIPLINA DE LIBRAS E A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO: UM ESTUDO DE CASO

Brazilian Sign Language (Libras) as a course subject and the
production of teaching material: a case study

Bruna Fagundes Antunes Alberton⁹
Emiliana Faria Rosa¹⁰

RESUMO

Neste artigo pretende-se demonstrar como ocorreu o processo de criação, e o uso, do material didático utilizado nas aulas de Língua Brasileira de Sinais, Libras, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Compreendendo a importância de um melhor aprendizado por parte dos alunos, foi desenvolvido o material didático em vídeo, com diálogos e sinalário. Deseja-se que o

ABSTRACT

This article aims to show the creation process and the use of teaching materials in Brazilian Sign Language (Libras) classes at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). Based on an understanding of the importance of better learning experiences for students, courseware videos with dialogues and a signed dictionary (sinalário) were developed. It is hoped that this material, produced

⁹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil; brunafagundes@ufrgs.br

¹⁰ Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil; emilianarosa@ufrgs.br

material produzido pelos professores seja plenamente utilizado no ensino e aprendizado da língua de sinais; tornando os alunos capazes de compreender não somente o sinalizar, mas também compreender a Libras enquanto língua de uma comunidade com valores sociais, culturais e linguísticos próprios.

PALAVRAS-CHAVE

Libras; material didático; Ensino Superior.

by teachers, will be fully used in the teaching and learning of sign language, thereby helping students not only to understand signs, but also to appreciate Libras as the language of a community with its own social, cultural and linguistic values.

KEYWORDS

Libras (Brazilian Sign Language), teaching material, higher education

1. Introdução

Neste artigo contaremos a experiência do projeto de extensão “Produção de materiais didáticos em Libras”. Criado pelos professores em 2015, o projeto tem por objetivo o desenvolvimento de material didático a ser utilizado na disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Pensando na inserção desta disciplina, atenta-se ao fato de que a Libras possui reconhecimento através da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Esta lei, ao reconhecer a língua de sinais, favorece a área da educação de surdos e dá aos sujeitos sinalizantes que, participam da comunidade surda, a liberdade de trocarem experiências visuais e expressarem suas ideias.

Como sabemos, a disciplina de Libras foi incluída nos currículos das instituições de ensino superior para cumprir o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, como se comprova em:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial

são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular obrigatória nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005).

Observa-se então que, a partir deste decreto, a língua de sinais passou a integrar “oficialmente” o corpo linguístico¹¹ do Ensino Superior tanto como língua de uso comunicativo quanto de disciplina curricular.

Ter a disciplina de Libras nas universidades brasileiras é uma conquista importante para a comunidade surda. É um marco da luta pela valorização da língua de sinais. Luta que corresponde a um passo no meio de todo caminho percorrido e a ser percorrido no cotidiano enfrentado e vivido pelo surdo, devemos lembrar que este pode ter papel tanto do professor quanto do aluno na universidade.

Ter a língua de sinais no currículo da universidade não gera uma mudança social somente por essa presença. Somente se os alunos entenderem e aceitarem a língua de sinais é que teremos uma modificação social. É o caso de alunos que já trabalham como professores e que já tiveram a experiência em sala de aula com um aluno surdo. (ROSA, 2010)

Sobre a Língua Brasileira de Sinais é importante considerá-la como o traço fundamental para a representação e construção da comunidade surda. Segundo Rosa (2009), a língua de sinais é o mais visível e influente traço identitário na construção de uma identidade surda. A Libras é, desta forma, a língua natural da comunidade surda brasileira, uma língua visuoespacial.

Segundo Rosa (2013, p. 61), a língua de sinais possui modalidade visuoespacial por ser articulada no espaço e apreendida visualmente, ou seja, a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos; assim, tem-se que “as línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e distingue dos demais sistemas de comunicação [...]” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p.30). E ainda:

Os seres humanos podem utilizar uma língua de acordo com a modalidade de percepção e produção desta: modalidade oral-auditiva (português, francês, inglês, etc.) ou modalidade visuo-

¹¹ Definimos aqui o corpo linguístico como a presença de línguas em um ambiente, no caso deste artigo, o meio acadêmico. Podemos observar e comparar a presença da língua portuguesa, por ser língua oficial do país, e outras línguas orais, como o inglês, o espanhol, etc. Já, análogamente, trata-se a presença de Libras.

especial (língua de sinais brasileira, língua de sinais americana, língua de sinais francesa, etc.). (QUADROS & KARNOPP, 2003, p. 24)

Refletir a importância da disciplina de língua de sinais é entender a importância desta língua natural dos sujeitos surdos como meio de compartilhar conhecimentos dentro e fora do ambiente educacional. Pensar na disciplina e em um material didático compatível é pensar na língua de sinais não como meio, como ferramenta, mas como integrante da vivência diária em sala de aula. Esta experiência será levada pelo discente em seu futuro profissional.

É fato que há uma procura por materiais que desenvolvam um rápido e permanente aprendizado, portanto, após compreender a essencialidade da disciplina e da língua de sinais, caminhamos para uma urgência em um material didático para o ensino de Libras na universidade que auxilie o discente no aprendizado da língua tanto na prática quanto na teoria. A urgência acima descrita refere-se ao pouco material específico a ser usado em sala de aula e para que os alunos compreendam a visualidade da Libras.

Antes de explicar como ocorreu o desenvolvimento do projeto citado nesta introdução, é necessário compreender sobre o papel do material didático no aprendizado de uma segunda língua, conforme veremos abaixo.

2. Material didático no contexto de ensino de Libras como L2

O ensino da Libras como segunda língua (L2) para alunos no Ensino Superior, deve trabalhar, primeiramente, a língua de sinais em seus aspectos básicos, usando estratégias de imagens e sinais de acordo com os conteúdos programáticos da universidade, de forma que amplie o interesse dos alunos.

Compreender e praticar os sinais, construir frases, diálogos, narrativas e desenvolver esses conhecimentos em contextos que atendam à comunicação, são objetivos que devem estar presentes no planejamento da disciplina para que os alunos entendam as representações da Libras enquanto língua da comunidade surda.

As aulas com foco no ensino da Libras enquanto L2 possuem planejamento com aulas expositivas, dialogadas e materiais didáticos como slides, apostila, livros, jornais/revistas, filmes e leituras de textos indicados, ou seja, propor atividades variadas que despertem e estimulem os saberes.

Em se tratando desses saberes, de acordo com Felipe (2001), aponta-se que estudos, pesquisas e análises sobre o ensino da Libras para alunos levam a entender que o aluno ouvinte precisa esquecer as regras das línguas orais, como a língua portuguesa, e ter foco na recepção visual como forma de aprendizagem. Isso porque a língua portuguesa possui estrutura e gramática diferentes da Libras.

A pedagogia do ver, entender e contar histórias é um exercício que muito contribui para o aprendizado das línguas de sinais; contribui para que o ouvinte perceba a comunicação a partir de situações cotidianas que remetam à realidade da comunidade surda. Assim, a pedagogia apresenta uma organização diferente para cada modalidade de ensino:

Em certo sentido, “pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a criança na diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença. (SILVA, 2000, p.101).

Sendo assim, o planejamento do ensino de Libras deve passar pelo entendimento de que os olhos captam o mundo e as mãos interagem com ele, conforme o estudo sobre orientação metodológica de Felipe (2001).

A metodologia de ensino da Libras, como segunda língua, deve estar centrada em recursos visuais. Em uma proposta bilíngue de aprendizagem, a metodologia precisa oportunizar o aprendizado nas duas línguas, para que o aluno possa desenvolver conceitos e suas relações com o mundo.

3. Idealizando e produzindo o material

Tradicionalmente, quando nos referimos ao ensino, associamos à sala de aula, livros, cadernos, lousa, etc. Os alunos, acostumados com uma abordagem tradicional, indagam sobre livros e materiais que possam usar para desenvolver o aprendizado. No processo de ensino, em uma abordagem tradicional, o professor passa o conteúdo e o aluno escuta, lê os textos indicados da aula e faz atividade escrita.

O aluno, por muitas vezes, ao entrar na sala de aula de Libras, atenta ao fato da aula ser visual, presencial e participativa. Na aula de Libras, o aluno

pode desenvolver a percepção visual, percebendo o sinal e, conseqüentemente, os parâmetros da Libras¹².

Toma-se por base então que, a metodologia em 2D¹³, palpável, não é suficiente ao aprendizado de língua de sinais. Chamamos de material em 2D o uso de materiais em papel como textos, desenhos, imagens; materiais que não possuem movimentos, diferenciando-se do material em 3D que possuem movimentos através de vídeos. Vídeos, sendo material em 3D, com cores, movimentos, expressões faciais e corporais, ampliam o aprendizado do aluno.

Desde o ano de 2015, os professores da referida universidade vêm elaborando diálogos, sinalário¹⁴, atividades e material lúdico específicos ao ensino na disciplina de Libras na graduação, com o objetivo de facilitar o aprendizado da língua de sinais.

Em 2016, houve uma complementação tanto do sinalário quanto dos diálogos já filmados em 2015, gerando um maior banco de dados para uso coletivo dos professores. É importante lembrar que é impossível filmar todos os sinais da Libras – até porque não temos o objetivo de produzir um dicionário; assim, a cada ano, há uma nova produção, complementando a inicial de acordo com as necessidades observadas em sala de aula.

Como o projeto é extenso, cada professor assume responsabilidade por uma parte do material. Há uma reunião inicial de explicações e divisões das tarefas. Estas tarefas podem ser a escrita dos roteiros de diálogos, filmagens, edição e legendagem. Com tudo concluído, ocorre uma última reunião para avaliação final do material produzido.

Para a confecção do material, os professores se encontraram para decidir qual o sinalário será filmado. Desta forma, separamos os sinais ligados aos conteúdos lecionados. Estes sinais foram filmados dentro de categorias específicas. Posteriormente, os diálogos também foram filmados com os sinais categorizados no sinalário. Como exemplo destas categorias cita-se: alfabeto manual, verbos, adjetivos, numerais, pronomes, família, cores, localização, alimentos, entre outros. As categorias aqui citadas são estudadas pelo grupo de

¹² Os parâmetros fonológicos da Libras referem-se à ordem e à configuração de mão, movimento, localização, orientação de mão e expressão não-manual. Quanto aos traços fonológicos, se caracterizam por representarem uma unidade mínima na construção de uma palavra. (ROSA, 2013, p. 05)

¹³ Citamos aqui a expressão metodológica em 2D e 3D como forma de diferenciar as possibilidades pedagógicas utilizadas no ensino de Libras.

¹⁴ O sinalário é um grupo de sinais que constitui o vocabulário de sinais e foi inicialmente descrito na pesquisa de Stampé, que sinalário é o "conjunto de expressões que compõe o léxico de uma determinada língua de sinais" (2009, p. 36).

professores, após a seleção dos sinais. As filmagens são feitas pelos professores no ambiente da universidade.

Ao selecionar sinais para filmagem, é preciso lembrar que são gerais e os mais usados e não específicos a cada curso. Observamos a existência de diversos alunos e de diversos cursos na mesma sala de aula, dificultando a especificação de sinais. Essa generalidade caracteriza a disciplina de Libras, visto a diversidade dos alunos e cursos em cada semestre.

Como compreensão de sinalário, há, por vezes, o registro de sinais com dois ou mais significados (como exemplo abaixo do sinal "FORTE"). Dessa forma, o aluno compreenderá enunciados em diferentes contextos. Como consta abaixo:



Figura 1- Imagens retiradas do DVD "Libras: Diálogos e Sinalário, parte 2".

O material foi produzido através de filmagens em vídeo. Cada categoria de sinalário e os diálogos, foram editados de forma que tivéssemos duas alternativas: uma o vídeo editado com legenda e outra o vídeo editado sem legenda. Desta forma, cada professor pode utilizá-los dependendo de suas estratégias de ensino ou ainda em atividades com notas e provas. Abaixo apresentamos exemplo de diálogo (sem e com legenda) e de sinalário (sem e com legenda), respectivamente:

Diálogo sem legenda



Diálogo com legenda



Figura 2 - Imagens retiradas do DVD:Libras: Diálogos e Sinalário.

Sinalário sem legenda



Sinalário com legenda



Figura 3 - Imagens retiradas do DVD:Libras: Diálogos e Sinalário, parte 2.

Após filmagens, edição de vídeo, legendagem e confecção do DVD, este é disponibilizado via Google Drive e compartilhado por todos os professores de Libras da universidade, visando facilitar o acesso e a importação dos vídeos para a Plataforma Moodle¹⁵. Além de armazenar na nuvem, o DVD é registrado, com ISBN, pelos professores.

Além do material em vídeo outro tipo de recurso faz parte do material didático: são as atividades visuais. Estas atividades são proporcionadas através de atividades variadas que podem ser adaptadas para trabalhar inúmeros conteúdos de língua de sinais. Para a confecção deste material, por exemplo, recortamos a imagem de cada configuração de mão (como pode ser visto nas figuras abaixo) e desenhamos as imagens associadas, criando assim jogos variados.

¹⁵ Ambiente de aprendizagem virtual, acessível pelo internet.



Figuras 4 e 5, respectivamente - PIMENTA, Nelson. *Carta da configuração de mãos*. Rio de Janeiro: LSB, 2001.

As atividades variadas e jogos auxiliam os alunos a desenvolverem seus conhecimentos e revisarem conteúdos trabalhados, facilitando a aquisição da Libras e o aprendizado contínuo desta língua.

Sendo assim, observamos que o material didático auxilia no processo de ensino-aprendizagem. Com a conclusão do material didático e difusão do uso via Moodle e em sala de aula, começamos a avaliar o aproveitamento deste material.

4. Aproveitamento do material didático

Leccionar a disciplina de Libras é querer, e precisar, trabalhar a língua de forma que os alunos possam compreender o *status* linguístico da Libras e consigam se expressar em sinais. Sabemos que a disciplina Libras possui uma carga horária com apenas uma aula por semana, tendo assim pouca prática, já que muitos alunos só praticam o que aprenderem em sala de aula.

Nesse contexto, observamos algumas dificuldades dos alunos, tais como o contato com a Libras como segunda língua, a presença na disciplina por ser obrigatória ao curso, e ainda existem alunos que somente tentam “memorizar” os sinais sem ter a preocupação de compreender as estruturas da língua, associando os sinais somente à configuração de mão e localização.

No plano de ensino da disciplina, planejamos atividades visuais como diálogos, teatro, livros específicos para literatura surda e uso de recursos visu-

ais (filmes, slides, livros e materiais concretos); além do material em vídeo produzido pelos professores.

Necessita-se lembrar que cada professor tem autonomia na criação de estratégias para uso de todos os materiais citados aqui. O professor pode escolher vídeos tanto para mostrar em sala de aula quanto para postá-los no Moodle, para que os alunos tenham acesso contínuo ao que foi lecionado em sala.

Ao produzir os vídeos de sinalário e diálogos, propomos registrar conteúdos trabalhados nas aulas de Libras com o objetivo deste se tornar um material de apoio. Em casa ou em outro ambiente, os alunos podem estudar e revisar sinais, conteúdos e diálogos após as aulas na universidade. Essa disponibilidade auxilia o aluno, uma vez que pode ocorrer dele esquecer sinais aprendidos em aula ou ainda querer relembra e praticar o que aprendeu. Assim como Santos (2015) explica:

É possível perceber que os alunos enfrentam grandes dificuldades em aprender uma língua com a qual têm contato apenas uma ou duas vezes por semana, como a disciplina de Libras. A língua de sinais é uma segunda língua ou uma língua estrangeira para os alunos ouvintes, que têm como primeira língua o português; o contato com a língua de sinais acontece apenas nas aulas, sendo pouco frequentes as interações linguísticas com pessoas surdas ou fluentes em Libras no ambiente extra-acadêmico, de convivência da comunidade surda local, por exemplo. (SANTOS, 2015, p. 2)

Essa é uma das dificuldades encontradas: alunos compreenderem diálogo entre pessoas sinalizantes e fluentes na Libras. Será que os alunos compreenderiam, por exemplo, dois surdos conversando na rua? É importante que os alunos possam praticar a “compreensão da Libras”, ou seja, praticar diálogos com elementos do cotidiano para que consigam interagir com o surdo fora da sala de aula. Há relatos de alunos que ao verem surdos na rua ou no trabalho tentam se comunicar – e alguns conseguem com êxito –, outros ficam observando de longe, na tentativa de entender o que é sinalizado.

Afirmando que a prática é essencial à compreensão e aprendizado da língua de sinais, constata-se que o professor tem por objetivo utilizar os vídeos para este aprimoramento linguístico. Pergunta-se: será que esse mesmo objetivo é conquistado pelos alunos fora da sala, seja em casa ou em outro momento? Esta funcionalidade do recurso em vídeo, do material didático em Libras, é usada pelos alunos? Observamos que, assim como em qualquer disciplina em que os professores oferecem textos e o aluno não lêem, nem todos os alunos visualizam os vídeos disponibilizados.

Como em todo recurso observamos vantagens e desvantagens. Podemos citar como desvantagem do material: O aluno pode ficar acomodado, já que sabe que o professor colocará os vídeos no Moodle, ele pode faltar à aula “sem preocupação”; pouco interesse no material, alguns alunos não acreditam que os vídeos sejam importantes; há alunos que não possuem interesse de usar o Moodle; há alunos que acusam falta de tempo para acessar o material disponibilizado; há alunos que preferem usar aplicativos de Libras, descartando os vídeos no Moodle. Necessário atentar ao fato que estes últimos pontos citados aqui não é uma desvantagem por parte do material, mas sim por falta de interesse do aluno.

Sobre as vantagens: o material em vídeo, favorece a visualidade da língua de sinais; material acessível e de fácil compreensão por parte dos alunos; vídeos legendados, auxiliando no aprendizado; sinalário dividido em categorias; recurso facilitador do aprendizado, uma vez que o aluno pode reconhecer os parâmetros de cada sinal e a interação nos diálogos; os alunos podem rever os diálogos e sinalário quando e quantas vezes quiser.

Autoras como Lebedeff e Santos (2014) afirmam, assim como comprovamos no uso cotidiano do material, que “os vídeos são de fácil entendimento e acesso e, possibilitam que a Língua apareça em seu uso comunicativo, pois as histórias simulam situações reais de comunicação” (2014, p. 1083). Isso é bem observado nos vídeos de diálogos disponibilizados; tais vídeos simulam situações cotidianas profissionais, sociais e educacionais.

Notamos que o material em vídeo possui inúmeras vantagens, sendo um complemento fundamental para as aulas. Estas para proporcionar uma melhor aquisição de conhecimento e, sim, um maior interesse do aluno, deve possuir estratégias que instiguem o aluno a prosseguir seu aprendizado praticando a língua de sinais sempre que possível.

5. Conclusão

É preciso observar que apesar de ser somente um semestre da disciplina de Libras, há aproveitamento por cada aluno. O ensino de Libras básico favorece a, posteriormente, aprofundar em conhecimentos específicos. Muitos alunos ao terminarem a disciplina de Libras 1 manifestam vontade de prosseguir aprendendo Libras, seja se matriculando na disciplina de Libras 2, seja se inscrevendo em cursos de Libras fora da universidade, outros procuram pela

monitoria de Libras, ou seja, formas de continuar um contato contínuo com esta língua.

O ensino de língua de sinais com o uso de um material didático que beneficie a língua de sinais é essencial, possibilitando ao aluno perceber o sinalário através dos sinais, e todos os seus respectivos parâmetros e das situações demonstradas nos diálogos presentes nos vídeos disponibilizados. Além de beneficiar esse aprendizado, ampliar a compreensão da língua de sinais, através de uma prática contínua, é de extrema importância.

É obstande lembrar que a produção de material didático como ferramenta de ensino corresponde a um apoio e não substituição. O material é usado como complemento às aulas, execução de atividades e consultas posteriores (principalmente o sinalário).

Apesar das inúmeras possibilidades que o material didático oferece não se pode deixar de lado a importância das aulas presenciais. Libras, enquanto língua visuoespacial, precisa de uma relação ensino-aprendizado real. O virtual, o material didático disponível via Plataforma Moodle, é de extrema importância, mas nunca substituirá a vivência em sala de aula.

Deseja-se que o material produzido seja plenamente utilizado no ensino e aprendizado da língua de sinais, tornando os alunos capazes de compreender não somente o sinalizar, mas como também compreender a Libras enquanto língua de uma comunidade com valores sociais, culturais e linguísticos próprios.

Desta forma, o aluno terá consciência do que a língua de sinais representa ao surdo: consciência de que a língua de não é só sinais soltos, mas sim elemento catalizador de identidades, poder, cultura, comunidade e educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002*, que 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 25 jun. 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 25 jun. 2016.

FELIPE, Tanya Amara. *LIBRAS em contexto: Curso Básico*. Manual do professor/instrutor. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar; SANTOS, Ângela Nediane dos. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, p. 1073-1094, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n4/aop5814.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

QUADROS, Ronice & KARNOPP, Lodenir B. *Língua de sinais brasileira. Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSA, Emiliana Faria; PONTIN, Bianca Ribeiro; GIORDANI, Liliâne Ferrari; MOURÃO, Cláudio H. Nunes; CALDAS, Ana Luiza P. *Libras: diálogos e sinalário*. Porto Alegre: UFRGS, 2015. (Material didático (ISBN do DVD: 978-85-66106-74-9)).

ROSA, Emiliana Faria; PONTIN, Bianca Ribeiro; GIORDANI, Liliâne Ferrari; ALBERTON, Bruna F. Antunes; SILVA, Erika V. Lima; Goetttert, Nelson; VAZ, Cristiano P; HESSEL, Carolina S. CALDAS, Ana Luiza P. Juliana *Libras: diálogos e sinalário*. Porto Alegre: UFRGS, 2016. No prelo.

ROSA, Emiliana Faria. *A identidade do Surdo, pesquisado na pós-graduação em linguística*. Tese de doutorado. Florianópolis: Universidade de Federal de Santa Catarina. Centro de comunicação e expressão, 2013. 170p

ROSA, Emiliana Faria. "Professor surdo e meio acadêmico: a vida presente no tempo presente". In: *Anais do VI congresso internacional de educação*. São Leopoldo: UNISINOS, 2009.

SANTOS, Ângela Nediane dos. Libras na UFPEL: Experiência da produção de material didático para o ensino da Libras como L2 a partir da abordagem comunicativa. In: Isabel Maria Sabino de Farias; Maria Socorro Lucena Lima; Maria Marina Dias Cavalcante; José Albio Moreira de Sales. (Org.). *Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores*. 1. ed. Fortaleza - CE: EdUECE, 2015, v. p. 04150-04161. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/LIBRAS%20NA%20UFPEL%20EXPERIÊNCIA%20DA%20PRODUÇÃO%20DE%20MATERIAL%20DIDÁTICO%20PARA%20O%20ENSINO%20DA%20LIBRAS%20COMO%20L2%20A%20PARTIR%20DA%20ABORDAGEM%20COMUNICATIVA.pdf>>. Acesso em 26 jun. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org. e Trad.). *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004, p. 73-102.

STUMPF, Marianne. *Aprendizagem de Escrita de Língua de sinais pelo sistema SignWriting: Línguas de sinais no papel e no computador*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Rio Grande do Sul (2005). Disponível em: <http://ged1.capes.gov.br/CapesProcessos/919079-ARQ/919079_5.PDF>. Acesso em: 25 jun. 2016.

UM ESTUDO INICIAL SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA DE SINAIS A DISTANCIA NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

An initial study on distance learning of Sign Language
in the University of São Paulo

Barbosa, Felipe Venâncio¹⁶
ter Haar, Ewout¹⁷
Temoteo, Janice Gonçalves¹⁸

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar um estudo inicial sobre os dados de comportamento e desempenho de alunos *em uma disciplina de Língua Brasileira de Sinais EAD da Universidade de São Paulo durante os três semestres de seu oferecimento*. Para isso

ABSTRACT

This paper is aimed to present an initial study of students' behavior and performance in a module of distance learning of Brazilian Sign Language at the University of São Paulo during the three semesters of their offering. For this proposal, data from the Virtual Learning

¹⁶ Professor do Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo - USP, São Paulo - SP, Brasil, fcp@barbosaa.usp.br

¹⁷ Professor do Instituto de Física da Universidade de São Paulo - USP, São Paulo - SP, Brasil, ewout@usp.br

¹⁸ Técnica de Laboratório do Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo - USP, São Paulo - SP, Brasil, janice@necologia.com

foram levantados dados quantitativos do Ambiente Virtual de Aprendizagem para análise do perfil do grupo de alunos, seu comportamento na disciplina e desempenho nas atividades semanais e na avaliação final presencial. O desempenho dos alunos na prova final foi satisfatório, com a aprovação de mais que 400 alunos mediante produção satisfatória da língua de sinais, de acordo com os objetivos da disciplina. Novos desafios deverão ser instalados diante da demanda de alunos e diante das possibilidades técnicas e pedagógicas. Isso deverá abrir a possibilidade para novas proposições visando a difusão da Língua Brasileira de Sinais e o benefício educacional da Comunidade Surda brasileira.

Environment were analysed observing the group of students profile, their behavior and performance in the activities proposed by the course as the final assessment. The performance of students in the final test was satisfactory, with the approval of more than 400 students by satisfactory production of sign language, according to the objectives of the discipline. New challenges must be installed in face of the demand of students and on the technical and pedagogical possibilities. This should open the possibility for new proposals aiming to disseminate the Brazilian Sign Language and education benefit of the Brazilian Deaf Community.

PALAVRAS-CHAVE

Língua Brasileira de Sinais; Ensino a distância; Universidade de São Paulo.

KEYWORDS

Brazilian Sign Language, Distance Learning, University of São Paulo.

Introdução

O crescente uso de recursos tecnológicos para a mediação no ensino tem sido observado em diversas áreas de conhecimento. No Brasil, isso se deu pela relativa popularização das tecnologias, sobretudo o computador e a Internet, levando o ensino a distância a uma modificação peculiar entre o tradicional formato existente no país, com os cursos por correspondência, até aos que se apresentam hoje nas plataformas virtuais de ensino, com a mediação pela máquina.

Mesmo com essa grande modificação proporcionada pelo desenvolvimento tecnológico, existe muito em comum entre o modelo tradicional e o novo modelo de educação a distância.

Segundo Magnol (2008), era na correspondência escrita que os cursos a distância eram ofertados inicialmente, com o objetivo principal de ampliar as oportunidades educacionais e permitir que grupos economicamente menos

privilegiados pudessem ter acesso ao sistema formal de ensino. Já neste modelo inicial, o ensino é centrado no aluno, repousando sobre este a responsabilidade do alcance dos objetivos de aprendizagem.

No novo modelo, o aluno também continua sendo o principal responsável por atingir os objetivos de aprendizagem e, a construção do conhecimento segue tendo como base o material de apoio para aprendizagem. Tanto no novo modelo quanto no modelo tradicional, o aluno deve organizar a sua forma de estudo individual nos períodos que lhes são apropriados tomando as propostas pedagógicas dos cursos compatíveis com suas possibilidades de tempo, com seu ritmo de estudos e com os ambientes que tem disponíveis (CAPELETTI, 2014). Nessa mesma esteira, Alves (2011) afirma que o ensino a distância se constitui em um recurso eficaz para o alcance de um grande número de alunos simultaneamente e em locais distantes de onde o curso é ministrado abrindo a possibilidade para arranjos de horários que em metodologias presenciais seriam preestabelecidos e impossibilitaria a participação por parte dos interessados.

Com essas semelhanças entre o modelo tradicional por correspondência e o modelo novo mediado por computador, podemos perceber que embora exista diferença importante em termos de mediação, os objetivos permanecem os mesmos. Para Valente (2003), o que tem sido proposto atualmente em grande parte do ensino a distância poderia ser considerado como uma imitação das abordagens tradicionais de ensino, viabilizadas, porém, por meio de recursos tecnológicos digitais, havendo a necessidade de aprofundamento das discussões não apenas dos meios de comunicação e existência de material de apoio, da concepção educacional das propostas de cursos, que orienta os outros aspectos fundamentais das atividades de ensino a distância.

A definição de educação a distância de Capeletti (2014) apresenta a ideia da divergência de espaço físico e da mediação pelo computador, explicando o método como uma modalidade de educação em que aluno e professor não estão presentes no mesmo espaço físico e estabelecem comunicação com a mediação de alguma tecnologia digital. O conceito apresentado por Holmberg (1985) é mais abrangente e embora tenha sido postulado em um momento inicial da democratização da tecnologia digital, recobre de forma mais abrangente o cerne da educação a distância. Para este autor, a educação a distância cobre as distintas formas de estudo em todos os níveis, executados sem que exista a contínua e imediata supervisão de tutores, presentes com seus alunos na sala de aula, mas que mesmo sem a presença física desses ou com sua intervenção pedagógica contínua, se beneficiam das estratégias de

planejamento, da orientação programada e do acompanhamento tutorial. Isso modifica a visão tradicional de ensino em que a figura do professor presente é imprescindível para a eficácia do processo de aprendizagem e transfere ao aluno parte da responsabilidade pelo seu sucesso no processo de aprendizagem (NISKIER, 2000).

Para que o ensino a distância funcione de maneira eficaz é preciso que os papéis do professor/tutor e do aluno estejam claros durante todo o processo, uma vez que, o aluno possui maior responsabilidade de sua participação no ensino. Conforme Keezin (1996), para que a aprendizagem possa acontecer nos cursos a distância o aluno deve ter consciência sobre o seu papel no resultado das atividades acadêmicas, uma vez que o seu aprendizado está diretamente ligado aos conceitos de autonomia e independência. Quanto ao papel do tutor, Gutiérrez e Prieto (1994) defendem a ideia de que o tutor tem um novo papel nas situações de ensino com mediação tecnológica, executando papel de assessoria pedagógica, mediando, articulando, facilitando e acompanhando o processo de formação do aluno e, usando, para isso, conhecimentos claros sobre a aprendizagem e o conteúdo a ser ensinado, estabelecendo relações empáticas com os alunos.

No ensino de línguas de sinais a distância, a relação entre professor/tutor e aluno é ainda mais primordial porque trata-se do ensino de línguas de modalidade visuoespacial, ou seja, línguas que se utilizam da visão e do espaço para sua comunicação. O ensino de língua de sinais é tradicionalmente feito de forma presencial, idealmente com a presença de um professor surdo e por isso, o ensino em modalidade a distância tem gerado questionamentos quanto a sua eficácia (SANTOS et al., 2015). Todavia, diante das necessidades impostas pela legislação brasileira atual, as línguas de sinais certamente também sofreriam a influência desse processo de transformação no ensino que atinge todos os campos do saber.

A legislação brasileira, através da Lei nº 10.436/2002, em seu art. 3º (BRASIL, 2002), apresenta a obrigatoriedade da inclusão do ensino de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura, Fonoaudiologia e Pedagogia, contudo, não especifica como esta disciplina deve ser ministrada, sendo a modalidade a distância uma das possibilidades legais. Com a demanda gerada pela lei referida nos cursos do Ensino Superior no Brasil, o ensino de Libras a distância passou a ser considerado como uma das alternativas que viabilizariam o cumprimento da obrigatoriedade, apresentando, entretanto, desafios do ponto de vista pedagógico e de implementação, pelas espe-

eficácias da língua, como por exemplo o uso de recursos tecnológicos específicos. (LEBEDEFF & ROSA, 2011; SANTOS et al., 2015).

Para Mertzani (2006), o impacto do uso de recursos tecnológicos específicos tem proporcionado grandes modificações nos paradigmas pedagógicos, enfatizando e facilitando as metodologias de ensino centradas no aluno e atingindo não só o ensino de línguas orais, como também o ensino de línguas de sinais como segunda língua.

As línguas de sinais são línguas de modalidade visoespacial. Sua produção se materializa com execução de posturas e movimentos pelo corpo e a visualização desta materialização do movimento é imprescindível para seu aprendizado. Diante do ensino de uma língua com tais peculiaridades, as discussões acerca das metodologias de ensino usadas na educação a distância são imprescindíveis (SANTOS et al., 2015).

De acordo com Mertzani (2006), o uso de tecnologia, especialmente o uso de vídeos digitais, parece ser a solução mais fácil para este problema. A partir do contato com vídeos sinalizados o aluno pode perceber as diferenças de movimentos e posturas que afetam o significado de um sinal, bem como observar a sua própria sinalização. No caso das línguas de sinais, não é suficiente o oferecimento de material impresso e bidimensional, tais como livros-texto e dicionários, mas é necessário o uso de vídeos sinalizados, uma vez que os materiais impressos não podem expressar a forma quadrimensional da língua (FOURIE, 2000). Outra possibilidade é o uso de avatares sinalizadores, mas, de acordo com Mertzani (2006), estes necessitam de tempo para sua criação e de tecnologias de *design* gráficos avançadas para representação mais aproximada dos sinais e expressões não-manuais, presentes nas línguas sinalizadas e por isso os vídeos sinalizados por surdos fluentes nativos continuam sendo a forma mais fácil e eficaz de apresentar a língua em um curso à distância.

De acordo com as pesquisas de Capeletti (2014), os principais desafios são: a dificuldade na leitura e interpretação de textos, a ausência de um professor para sanar dúvidas imediatas que levam a sensação de abandono, falta de autonomia e disciplina, limitações culturais, dificuldades em manusear o computador e domínio da informática que limitam a compreensão das ferramentas usadas no ambiente virtual. Vergara (2007) e Veríssimo (2008) destacam também a lentidão de servidores que permitam o acesso à internet e à falta de flexibilidade do programa, como fatores que prejudicam o estudo e desestimulam o aluno e que podem levá-lo a evasão.

Na Universidade de São Paulo, no ano de 2015, foi aberta a primeira turma de Língua Brasileira de Sinais com ensino a distância, com a disciplina FLL 1024 – Língua Brasileira de Sinais EAD, oferecida pelo Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Esta disciplina veio como forma complementar ao ensino presencial que a universidade já havia implementado em parte dos seus cursos no ano de 2009 e que, diante da demanda imposta pelo volume de alunos, precisou estender o número de vagas de forma drástica.

O anuário estatístico da Universidade de São Paulo, com dados do ano de 2014, mostra a existência de 300 cursos de graduação e, apenas na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, no primeiro semestre de 2014, havia um total de 9.720 alunos matriculados (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2016). A disciplina referida foi disponibilizada pela Pró-Reitoria de Graduação para todos os cursos de licenciatura e para o curso de Fonoaudiologia do *campus* da capital.

A disciplina FLL 1024 possui uma carga-horária de 120 horas-aula e é oferecida semestralmente. Tem o objetivo de apresentar os aspectos fundamentais da Língua de Sinais Brasileira (Libras), com conteúdos teóricos e práticos. Os sinais (itens lexicais), expressões da Libras e estruturas de frases simples são introduzidas por meio dos episódios de uma *websérie* sinalizada e criada especificamente para a disciplina e de um glossário baseado em cada episódio. Tanto a *websérie* quanto o glossário tiveram a participação de pessoas surdas, usuários fluentes da Libras, proporcionando um material adequado para a exposição aos alunos.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da USP (implementado usando a plataforma de aprendizagem Moodle e disponível em <http://disciplinas.stoa.usp.br/>) foi usado para disponibilizar os conteúdos da disciplina, receber tarefas, divulgar datas, tirar dúvidas e promover discussões. A disciplina foi, então, dividida em duas partes: uma com conteúdo teórico geral sobre língua de sinais e a comunidade surda, distribuídos em dez vídeo-aulas ministradas pelo professor responsável pela disciplina e uma com conteúdo prático, que atinge parcialmente o nível A1 de usuário elementar, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (COUNCIL OF EUROPE, 2001), dividido em dez episódios de uma *websérie*.

As atividades da disciplina foram organizadas em quinze semanas de aula. Para cada semana há atividades obrigatórias que fazem parte do processo de avaliação do aluno. Foram selecionados, para cada uma das dez aulas teóri-

cas obrigatórias, um texto teórico da literatura científica sobre língua de sinais e estudos surdos de uma forma geral. Os alunos devem, além de assistir a uma vídeoaula por semana, elaborar um resumo escrito desta vídeoaula, ler o texto semanal obrigatório e elaborar uma questão de múltipla escolha sobre o texto obrigatório. Além disso, semanalmente, de acordo com cada semestre oferecido, os alunos poderão participar do fórum de discussões do grupo em que estão inscritos, com questões e comentários a respeito do conteúdo teórico da semana.

Com relação ao conteúdo prático da disciplina, a preocupação principal do responsável foi a de oferecer modelos adequados de sinalização para os alunos em contexto de uso pertinente para o público. Sabendo que parcela significativa dos alunos surdos está no ensino regular e diante da necessidade do preparo dos alunos de licenciatura para receber da forma mais adequada possível o aluno surdo (SKLIAR, 2006; LIMA & LEITE, 2014) foi construído um roteiro de websérie em que a temática do aluno surdo incluído em escola regular fosse explorada, com as adequações e inadequações presentes nesse ambiente de ensino regular para o surdo, com as barreiras comunicativas com que o aluno surdo pode se deparar entre seus pares, alunos e professores, e com tramas que pudessem tornar o conteúdo interessante para os alunos da disciplina, como por exemplo, um pequeno romance, uma relação de amizade por vezes tumultuada com um colega que quer aprender a língua de sinais, os embates com relação às escolhas didáticas do professor despreparado, a adequação ao ambiente e a chegada do intérprete.

Nesta trama, os conteúdos gramaticais e lexicais da Libras foram distribuídos de forma gradativa, tomando a relação do surdo com o amigo aprendiz da Libras como foco principal, sempre enfatizando a necessidade de se tomar o surdo como modelo de sinalizador.

Com cada episódio da websérie, também semanal, o aluno da disciplina teve como atividades obrigatórias assistir ao episódio da semana, ler as dicas de treinamento sugeridas pelo professor para aquela semana e executar duas atividades em Libras: uma de compreensão e uma de produção. Essas atividades devem ser enviadas para o professor e tutores e estes últimos recebem *feedback* avaliativo.

Como o objetivo é de que a dinâmica das aulas práticas seja baseada em uma troca de vídeos entre aluno e professor e/ou tutor da atividade, foi disponibilizada uma atividade não obrigatória chamada *diálogo* que serviu como interação entre o aluno, individualmente, e os coordenadores da disciplina. Nessa troca os alunos gravaram seus próprios vídeos tendo como refe-

rência o que foi requerido no treinamento e o coordenador ou monitor deu *feedback* (em vídeo) com relação à sua produção como forma de facilitar a elaboração do vídeo da atividade a ser enviada para avaliação.

Com isso, os alunos desenvolveram e enviaram quatro atividades semanais obrigatórias as quais foram avaliadas: o resumo da vídeoaula, uma questão de múltipla escolha do texto obrigatório, um exercício prático de compreensão da Libras e um exercício prático de produção da Libras.

Além disso, após as cinco primeiras aulas, os alunos realizaram um exercício online na plataforma para testar seu aprendizado das cinco primeiras semanas e ao término das dez aulas realizaram mais um exercício final online, sobre os conteúdos das cinco semanas finais.

A avaliação final da disciplina foi realizada de forma presencial e teve a seguinte estrutura: uma etapa com questões de múltipla escolha referentes às aulas ministradas pelo professor e leitura dos textos obrigatórios, uma etapa com questões de múltipla escolha referentes aos conteúdos práticos de compreensão em Libras e uma etapa de produção em Libras, em que os alunos eram filmados realizando seu nome, o número de registro na universidade e uma frase dada na prova e traduzida por eles naquele mesmo momento.

O AVA da USP tem a característica de permitir aos responsáveis pelos ambientes *online* das disciplinas por manter “aberto” o acesso de visitantes aos recursos e material didático. Isto significa que, a critério do responsável pela disciplina, qualquer pessoa, mesmo sem vínculo com a USP ou conta no AVA, pode acessar os recursos e assistir às vídeoaulas e a *websérie* (mas sem ter acesso às contribuições dos alunos, discussões ou outros elementos do AVA). Foi decidido manter aberto o ambiente da disciplina Libras no AVA (veja o ambiente referente ao primeiro oferecimento: <http://e.usp.br/719>) e na seção “Resultados” discutiremos as consequências desta decisão.

Como dito anteriormente, o oferecimento da referida disciplina teve início no primeiro semestre de 2015. Este trabalho tem por objetivo apresentar alguns dados obtidos no oferecimento desta disciplina durante os três semestres iniciais de seu oferecimento, apontando o perfil dos alunos participantes, os resultados que esses alunos exibiram nas atividades e avaliações e o comportamento destes na execução das atividades.

2. Métodos

A partir dos dados gerados pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado pela instituição, foram levantados alguns dados quantitativos

referente aos três oferecimentos da disciplina em questão: oferecimento do primeiro semestre de 2015 (2015.1), do segundo semestre de 2015 (2015.2) e primeiro semestre de 2016 (2016.1).

Foi realizada análise do perfil do grupo de alunos e do desempenho destes nas atividades semanais obrigatórias e na avaliação final presencial. Foram analisados também os comportamentos dos alunos no envio das atividades e os acessos recebidos pelo material disponibilizado online.

Para poder fazer uma comparação entre o desempenho obtido pelos alunos nos três oferecimentos, a mesma avaliação final foi aplicada, com as mesmas questões teóricas e práticas. Nos seus outros aspectos, os três oferecimentos do curso também foram comparáveis, exceto pela presença e obrigatoriedade do fórum de discussão, que foi obrigatório para as turmas do oferecimento 2015.1, não ocorreu para a turma do oferecimento 2015.2 e foi facultativo para o oferecimento 2016.1.

4. Resultados e Discussão

Os dados apresentados a seguir são relativos aos oferecimentos da disciplina em questão no primeiro e segundo semestre do ano de 2015 e primeiro semestre do ano de 2016. Os dados armazenados pelo AVA foram analisados de forma quantitativa.

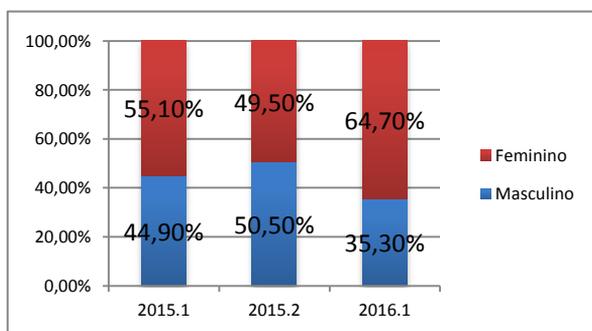


Fig. 1: Distribuição por gênero dos alunos nos três semestres.

As Fig. 1 e Fig. 2 mostram alguns dados descritivos sobre os inscritos de três oferecimentos da disciplina. Na Fig. 1 é possível observar que em 2015 houve a participação equilibrada entre homens e mulheres, enquanto no oferecimento de 2016 as mulheres eram uma maioria de 64,7%.

A Fig. 2 exibe as idades dos participantes. Nela é possível observar que a maioria dos participantes possuíam idade entre 20 e 30 anos. Em todos os oferecimentos a idade mediana dos homens era aproximadamente 2 anos a mais do que a das mulheres, com idade mediana de 26 anos para os homens e de 24 anos para as mulheres.

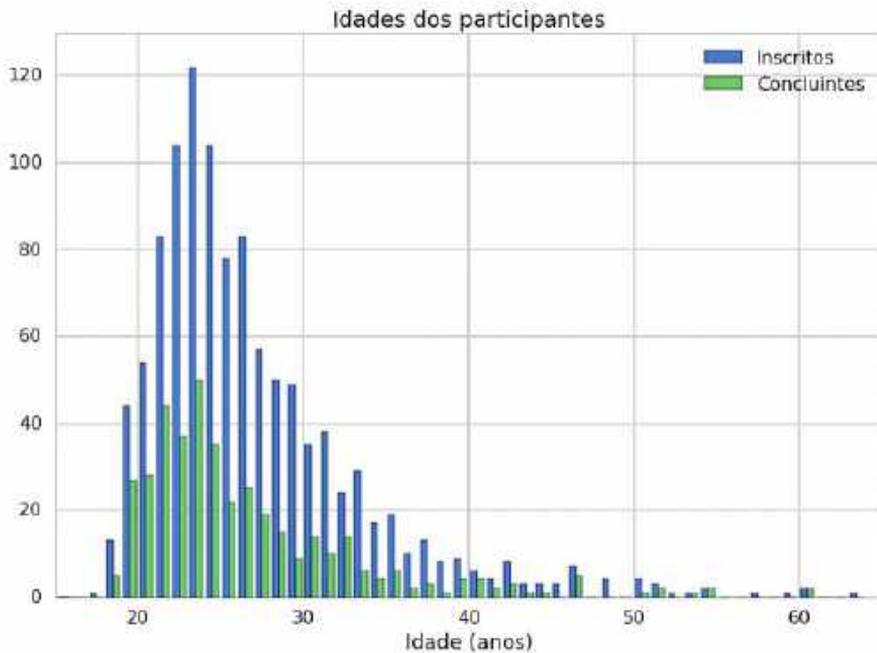


Fig. 2: Distribuição dos alunos por faixas de idade.

A Fig. 2 exibe, também, a divisão entre alunos inscritos e alunos concluintes. Definimos, para os fins desta análise, que *concluinte* é aluno que participou da prova presencial final enquanto *inscrito* é aquele aluno que se matriculou no curso mas não necessariamente executou as atividades semanais indicadas pelo curso. A Fig. 3, a seguir, apresenta informações sobre o número de inscritos e concluintes nos três semestres analisados.

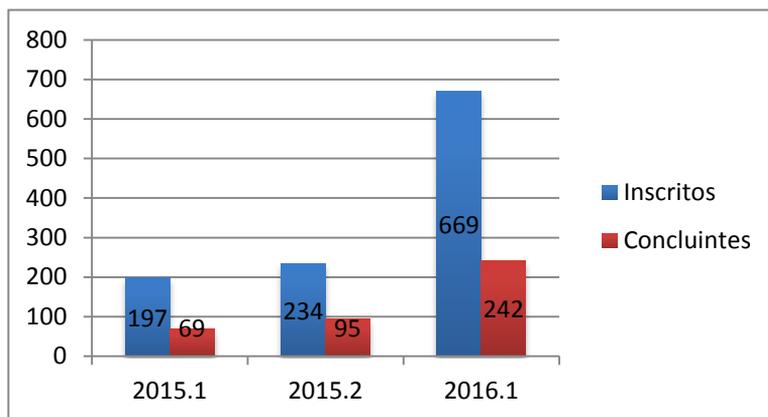


Fig. 3: Número de alunos inscritos e concluintes na disciplina.

Os dados mostram que 27% dos inscritos concluíram o curso, com a realização da prova presencial final. Entretanto, seria incorreto identificar esta taxa como evasão do curso porque parte dos inscritos nunca realmente começou a disciplina e nem sequer participou de alguma atividade no AVA. A possibilidade de se matricular numa disciplina e posteriormente “trancar” é uma característica dos cursos de graduação da USP. Para investigar taxas de evasão ou conclusão e fazer uma comparação com disciplinas equivalentes oferecidas na modalidade presencial, um estudo futuro mais profundo deverá ser realizado com o objetivo de investigar as reais taxas e motivos de evasão.

O número de acessos aos conteúdos da disciplina (publicamente divulgada como “curso” de Língua Brasileira de Sinais) se diferenciou entre estudantes (alunos da instituição matriculados na disciplina obrigatória) e visitantes (interessados em geral do público de dentro ou de fora da instituição). Como mencionado, o acesso ao curso em questão foi aberto ao público. Foram disponibilizadas as videoaulas e a websérie em Libras. A participação das atividades e discussões ficaram disponíveis apenas aos alunos da instituição matriculados.

Ao longo do semestre o número de vezes que estudantes acessaram o AVA para desenvolver as suas atividades foi constante, conforme pode ser observado na Fig. 4. Mas um fenômeno interessante aconteceu em maio de 2015, quando o *link* no AVA da primeira edição da disciplina foi divulgado em várias redes sociais, levando a um aumento do número de acessos por um fator dez vezes maior do que o registrado para os alunos da disciplina, mostrando que o interesse pelo material disponibilizado alcança um número máxi-

or de pessoas do que o público alvo específico institucional e em grande quantidade (ALVES, 2011).

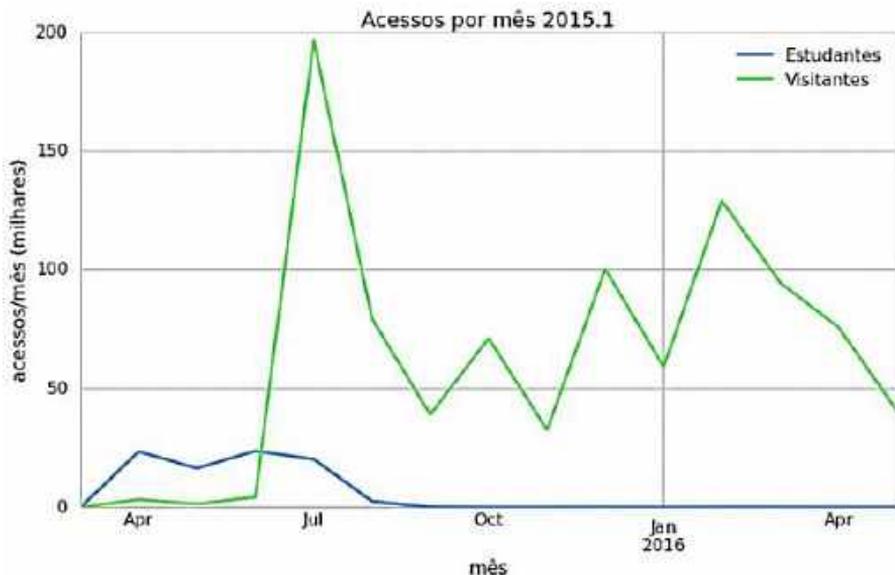


Fig. 4: Número de acessos ao AVA, por alunos e por visitantes.

Com relação aos aspectos técnicos do desenvolvimento do curso, um dos grandes desafios que se apresenta para uma disciplina de língua de sinais a distância é a manutenção do contato entre aluno e professor e/ou monitores no desenvolvimento dos conteúdos práticos. Para que esses conteúdos sejam veiculados de forma adequada é importante disponibilizar condições técnicas para os envios. No AVA da disciplina em questão, foi configurada em três principais maneiras o recebimento dos exercícios gravados pelos alunos (em sua maioria, vídeos de 10 a 20 segundos de duração).

Inicialmente a forma preferida pelos alunos para o envio das atividades práticas foi o uso de telefones celulares. As gravações dos vídeos eram executadas no próprio dispositivo e o envio era realizado do arquivo gerado pelo celular (tipicamente em formato .mov ou .mp4). O grande problema que se apresentou com o uso deste método é que os arquivos de vídeo gerados desta forma são grandes, potencialmente gerando sobrecarga no servidor do AVA institucional. Diante disso, foi criado um roteiro orientando os alu-

nos a usarem a plataforma de vídeo *Youtube* e enviar o "link" (que podia ser um link público ou "não-listado") dos vídeos de atividades práticas gravados por eles. Foi utilizado, também, um *pluggin* do Moodle chamado *Poodll* que permite ao aluno o uso de sua webcam (de um notebook, tipicamente, ou do celular) para gravar o vídeo. Neste caso o vídeo é automaticamente recondicionado para arquivos de tamanhos menores quando comparados aos arquivos gerados pelos celulares, para serem enviados para o servidor do AVA.

O uso dos recursos de vídeo, como apresentado por Fourie (2000) e Mertzani (2006) são imprescindíveis para o ensino das línguas de sinais à distância e por esse motivo a adequação do uso do recurso é de extrema importância para o bom desenvolvimento do processo de aprendizagem nos ambientes virtuais em que essas línguas são ensinadas.

O comportamento dos alunos concluintes dos dois semestres de 2015 no que diz respeito às formas de envio das atividades são apresentadas pelos gráficos que seguem na Fig. 5. O roteiro de orientação para o uso de recursos do *Youtube* ou *Poodll* foi introduzido no início do segundo semestre de 2015 (a Fig. 2015.1 representa o primeiro semestre de 2015 e 2015.2, o segundo semestre). Em 2015.2 é possível observar um grande aumento no uso destes dois recursos e a diminuição no envio de arquivos para o AVA institucional.

Esta informação sugere uma adequação na forma de uso da tecnologia de acordo com o interesse do aluno (CAPELETTI, 2014), com a organização da forma mais apropriada para os estudantes no lidar com os recursos disponibilizados.

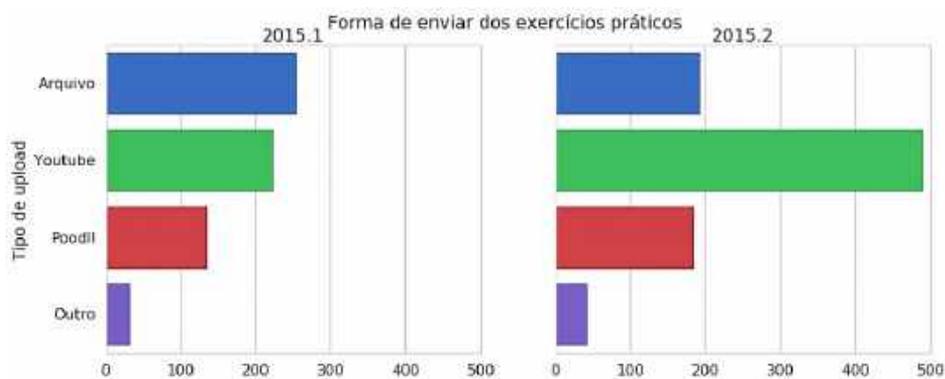


Fig. 5: Comportamento dos alunos da disciplina no uso de recursos para envio das atividades.

Os dois últimos métodos (*Youtube* e *Poodll*) são preferíveis, pois não causam sobrecarga no armazenamento do AVA. O incentivo ao uso desses métodos no segundo semestre de 2015 foi eficaz. Possibilitar o envio de arquivos “brutos” e não recodificados é interessante por acrescentar mais uma maneira de enviar o exercício, entretanto esse recurso gera um custo alto: os aproximadamente duzentos arquivos por semestre de exercícios práticos enviados desta forma representam algo em torno de 2GB de espaço em disco. No caso da USP, a infraestrutura institucional absorveu esta demanda facilmente, mas para instituições com infraestruturas de menor capacidade as outras alternativas devem ser consideradas cuidadosamente para evitar problemas técnicos que desestimulem a participação dos alunos (VERGARA, 2007; VERÍSSIMO, 2008).

O engajamento dos alunos da disciplina com o AVA se destacou no envio de tarefas, seguido do acesso ao glossário da Libras e de Recursos. Os envios dos exercícios práticos foram implementados no AVA por meio de uma ferramenta chamada “Tarefa”, em que os estudantes podiam enviar seus vídeos conforme descrito acima e onde receberam notas e devolutivas dos monitores e do professor responsável. A Fig. 6 mostra o comportamento dos alunos por fração de cliques durante o segundo semestre de 2015, exibindo as atividades e recursos onde os estudantes alocaram mais atenção (não levando em conta ações de navegação de um recurso para o outro). No segundo semestre de 2015, a maioria das vídeoaulas foi assistida na plataforma de vídeos da instituição (aulas.usp.br) e no AVA a maior parte da atenção se voltou para os exercícios a serem enviados via AVA (vídeos de exercícios práticos e exercícios teóricos com os resumos das vídeoaulas).

O uso dos recursos de diálogo e fórum, recursos mais interativos, sugerem a preferência dos alunos por um estilo de participação descentralizado do professor ou tutor. Embora estes pudessem facilitar, mediar e articular o aprendizado (GUTIERREZ E PRIETO, 1994), nestes grupos pesquisados as atividades individuais no processo de aprendizagem foram as preferidas, explicitando o caráter de autonomia e independência do aluno no processo de aprendizagem a distância, como proposto por Keegan (1996).

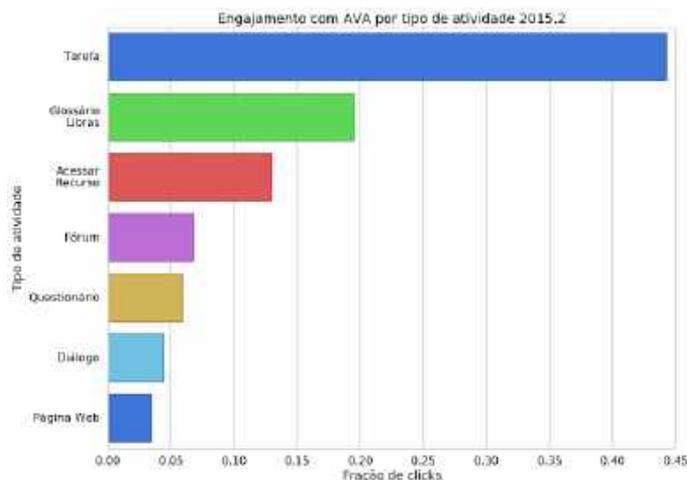


Fig. 6: Comportamento dos alunos da disciplina no uso das atividades e recursos oferecidos pela disciplina.

Foram levantados também dados com relação ao desempenho dos alunos, para alunos “concluintes”, aqueles que participaram da prova presencial final. A Fig. 7 mostra o desempenho dos alunos nos três semestres nos exercícios teóricos semanais. Uma diferença entre os três semestres era com relação à obrigatoriedade da participação no Fórum de discussões. Este recurso foi obrigatório em 2015.1, não foi incluído no semestre 2015.2 e foi facultativo no semestre 2016.1. Uma outra diferença era um maior número de participantes em 2015.2 e 2016.1 (veja Fig. 3).

O desempenho dos alunos, como medido pelas notas obtidas nos exercícios teóricos semanais, no semestre 2015.2 foi menor do que nos outros dois semestres e o fato de que neste semestre não tenha sido usado o recurso de Fórum pode ter exercido alguma influência sobre as notas dos exercícios teóricos, novamente sugerindo que o papel da mediação e facilitação exercida pelo professor ou monitor pode impactar no processo de aprendizagem (GUTIERREZ E PRIETO, 1994).

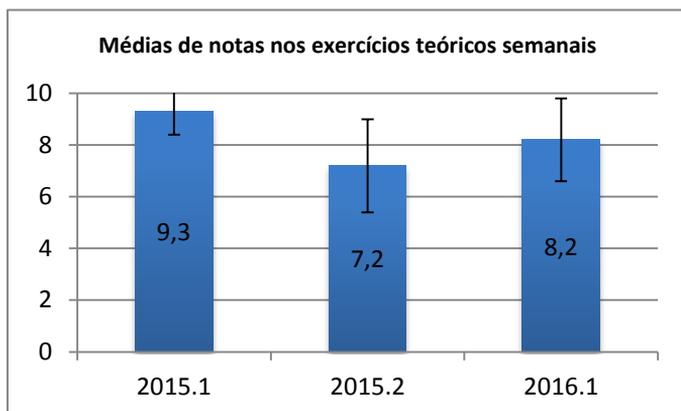


Fig. 7: Média de notas dos alunos obtidas nos exercícios teóricos semanais obrigatórios.

As notas das atividades práticas também tiveram média mais baixa no semestre 2015.2 e também podem ter sofrido interferência do fórum de discussões. A interatividade entre alunos e professor e/ou monitores foi beneficiada pelo fórum e por muitas vezes as discussões que ocorriam ali sanavam dúvidas dos alunos. A Fig. 8 mostra a média das notas obtidas nos exercícios práticos semanais. Pode ser observada uma média maior para o oferecimento 2015.1 e menor para o oferecimento 2015.2.



Fig. 8: Média de notas dos alunos obtidas nos exercícios práticos semanais obrigatórios.

Entretanto, a média de nota na prova final presencial não se comportou da mesma forma. A prova final presencial foi a mesma para os três semestres analisados e, portanto, é possível comparar as notas entre oferecimentos.

O caderno da prova com os conteúdos não ficou a disposição dos alunos após a prova e o gabarito não foi divulgado. A Fig. 9 mostra as médias de notas na prova final presencial. Foi observado um aumento gradativo da nota, porém, sem diferença estatisticamente significativa entre os semestres analisados, sugerindo que a presença de fórum obrigatório, a ausência desse recurso ou a participação facultativa nele não venha a interferir perceptivelmente no desempenho final dos alunos, pelo menos na atual maneira que a atividade foi desenvolvida.

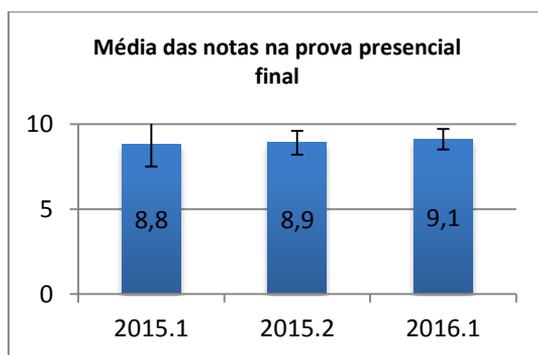


Fig. 9: Média de notas dos alunos obtidas na prova final presencial.

Finalizando a análise do desempenho dos alunos, investigamos a hipótese de que haja uma associação entre o desempenho nas atividades desenvolvidas online durante o semestre e o desempenho na prova presencial final. Para isso, as médias de notas obtidas nos exercícios semanais obrigatórios (atividades práticas e teóricas) foram analisadas visando eventuais correlações com o desempenho na prova final presencial.

Na Fig.10 mostramos a associação entre o desempenho na prova final e a nota dada pelo professor e/ou monitor para os dez envios dos exercícios teóricos (os resumos das videoaulas enviados pelos estudantes). A nota "resumos" é a média obtida nos envios pelos alunos e reflete, portanto, tanto a qualidade do seu trabalho como a quantidade de exercícios enviados, do total de 10. Pode ser observada correlação positiva, mas fraca, entre as duas variáveis, sugerindo que existe, como esperado, uma associação entre a média obtida nos exercícios teóricos e a média obtida na prova final. Vale ressaltar que a existência de uma correlação não indica que a média de uma variável determina a outra, mas somente que existe uma associação entre as duas.

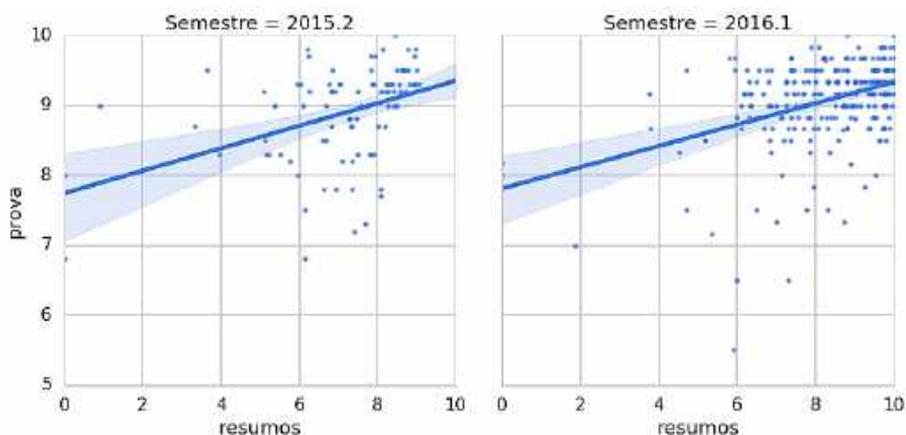
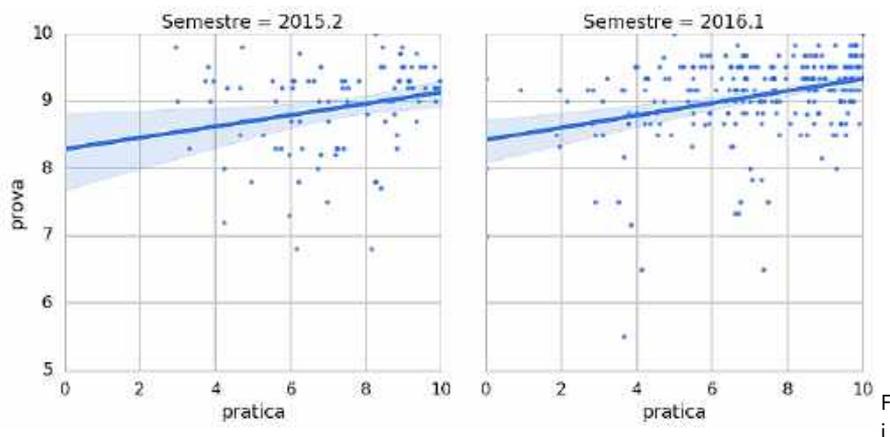


Fig. 10: Correlação entre as notas obtidas nas atividades teóricas semanais (resumos) e a nota da prova presencial final.

O mesmo tipo de correlação pode ser observado entre as médias de notas obtidas nos exercícios práticos e a nota da prova final, como pode ser observado na Fig. 11. Novamente, há uma fraca associação, que explica uma pequena parte da variação observada na média de notas da prova presencial final.



g. 11: Correlação entre as notas obtidas nas atividades teóricas semanais (resumos) e a nota da prova presencial final.

É interessante observar que a associação entre o desempenho na prova e o desempenho nas atividades online é mais fraca do que podia se esperar. A priori, parece óbvio que um aluno engajado (faz todos os exercícios) e com

bom desempenho (obtem notas altas) necessariamente irá obter uma nota alta na prova final. O que se observa, no entanto, é a necessidade de se levar em conta outras variáveis para explicar a variação no desempenho da prova final.

Estudos mais aprofundados devem ser realizados para a melhor compreensão das características dos estudantes e dos comportamentos que eles exibem no AVA, com vistas ao estudo dos melhores recursos a serem utilizados e da forma de avaliação. Isso possibilitaria não apenas a explicação dos dados encontrados no desempenho final, mas também, e idealmente, propor a modificação desses comportamentos através de novos delineamentos metodológicos para promover um melhor desempenho desses alunos.

Considerações Finais

A implementação de uma disciplina de Libras usando tecnologias *online* foi acompanhada de expectativas e anseios, do ponto de vista técnico e pedagógico. A expectativa era de oferecer aos licenciandos da USP uma disciplina com material didático de qualidade, interações significativas e um resultado pedagógico pelo menos equivalente ao de um oferecimento tradicional. Os anseios técnicos eram acerca da capacidade da infraestrutura computacional de dar conta de entregar as videoaulas e receber os vídeos dos alunos, e também acerca da capacidade dos alunos de lidar com a tecnologia.

Na nossa avaliação, a disciplina atendeu às expectativas pedagógicas. O desempenho na prova final, para os alunos que a fizeram, foi satisfatório. A quantidade de alunos aprovados é grande (em números absolutos, mais que 400 alunos), sem abrir mão do desempenho acadêmico, medido na qualidade das respostas, principalmente dos conteúdos práticos, observados na prova final presencial. Como destacamos, a diferença entre o número de inscritos e aprovados, apesar de ser grande, não necessariamente deve ser visto como “evasão” porque grande fração dos inscritos nunca realmente começou as atividades sugeridas na disciplina. Diante dessa informação, é necessário que se desenvolvam estudos e um acompanhamento aos alunos e suas interações com o AVA em oferecimentos futuros com o intuito de determinar com mais precisão os eventuais impedimentos e barreiras para a conclusão da disciplina.

A infraestrutura técnica também foi adequada e eficaz na disponibilização das videoaulas a milhares de visitantes e fornecendo um ambiente virtual adequado para os alunos da disciplina. Para a equipe técnica responsável pelo AVA, foi uma surpresa a falta de questionamentos técnicos por parte dos

alunos, mesmo diante da disponibilidade de vários canais de “tira-dúvidas” ou de comunicação com a equipe, desde o fórum do AVA da disciplina até o Helpdesk do AVA da instituição. Em particular, a facilidade dos alunos em gravar e disponibilizar no AVA os seus vídeos com exercícios de produção de Libras foi notável.

A oderta desta disciplina continua como obrigatório para milhares de alunos da Universidade de São Paulo. Novos desafios deverão ser instalados diante da demanda de alunos e, diante das possibilidades técnicas e pedagógicas para o bom desenvolvimento da disciplina e alcance dos objetivos por ela propostos. Diante desses novos desafios, novas proposições deverão ser formuladas visando a difusão da Língua Brasileira de Sinais e o benefício educacional da Comunidade Surda brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *RBAAD – Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo*. Associação Brasileira de Educação a Distância. Rio de Janeiro, v. 10, p.83-92, 2011.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 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: agosto de 2016.

CAPELETTI, A. M. Ensino a distância: Desafios Encontrados por Alunos do Ensino Superior. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. São Roque, SP, v. 5, nº 1, 2014.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K., Press Syndicate of the University of Cambridge, 2001.

FOURIE, R. J. *Efficiency of a hearing person learning sign language vocabulary from media versus a teacher*. Deafness and Education International Journal, v 2, p. 45 – 60, 2000. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com>> Acesso em: agosto de 2016.

GUTIERREZ, F; PIETRO, D. *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. Campinas: Papirus, 1994. (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

HOLMBERG, B. *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Buenos Aires: Kapeluz, 1985.

KEEGAN, D. *Foundations of distance education*. 3rd ed. London: Routledge, 1996.

LEBEDEFF, T.B.; ROSA, F.C. *Ensino de libras a distância: uma discussão sobre desafios e superações didáticas*. Anais do VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Ouro Preto, 2011.

LIMA, M.D.; LEITE, M.S. *Tutor da Modalidade à Distância do Curso de Libras: importância da reflexão sobre a formação*. Simpósio Internacional de Educação à Distância. São Carlos, SP, UFSCar, 2014.

MERTZANI, M. Sign Languages: spinning and unraveling the past, present and future. TISLR9, forty five papers and three posters from the 9th. Theoretical Issues in Sign Language Research Conference, Florianopolis, Brazil, December, 2006. In: QUADROS, R. M (ed.). Editora Arara Azul. Petrópolis/RJ. Brasil. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/EstudosSurdos.php>> Acesso: Agosto de 2016.

MUGNOL, M. *A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos*. ISSN 1518-3483 Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

NISKIER, A. *Educação a distância: a tecnologia da esperança*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi: *O primeiro curso de graduação em letras língua brasileira de sinais: educação a distância*. In: ETD - Educação Temática Digital 10 (2009), 2, pp. 169-185. URN: <<http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-71818>>.

SANTOS, L.F; CAMPOS, M.C. L.I.; LACERDA, C.B.F.; GOES, A.M. *Desafios tecnológicos para o ensino de libras na educação a distância*. Comunicações. Piracicaba. Ano 22, n. 3, 2015. p. 203-219

SKLIAR, C. *A inclusão que é “nossa” e a diferença de é do “outro”*. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Anuário Estatístico*. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle#>>. Acesso: 27 de ago. de 2016.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Stoa*. [<http://disciplinas.stoa.usp.br/>] Acesso: 27 de agosto de 2016.

VALENTE, J. A. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. São Paulo, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, v. 7, nº 12, p. 139-142, fevereiro, 2003.

VERGARA, S. C. Estreitando relacionamentos na educação à distância. Cadernos EBAPÉ.BR. Educação Especial. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, p. 1-8, jan de 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512007000500010>

VERÍSSIMO, L. C. C. A. A visão dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem à distância. Instituto de Ensino Superior COC (Pesquisa de Avaliação). Setor educacional 2.3.2 Educação Universitária, p. 1-10, maio de 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/522008105751PM.pdf>>

REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS DE DISCENTES OUVINTES SOBRE DOCENTES SURDOS E DISCIPLINA LIBRAS

Hearing Student's Representations and Speeches About
Deaf Teachers and Sign Language Discipline

Fabiano Souto Rosa¹⁹
Francielle Cantarelli Martins²⁰

RESUMO

Este trabalho focaliza as representações e discursos de discentes ouvintes a partir de duas disciplinas ministradas por docentes surdos: Libras e Psicologia - Surdez. Vale ressaltar que esses discentes não haviam tido experiência em sala de aula com nenhum outro docente surdo, os quais utilizam a Libras para se comunicar. O objetivo é analisar o que os discentes compreendem sobre a Libras e docentes surdos. Como metodologia, utilizamos questionários previamente elaborados, os quais foram entregues aos discentes para que res-

ABSTRACT

This work focuses on the representations and discourses of hearing students from two disciplines taught by deaf teachers: Libras and Psychology - Deafness. It is worth mentioning that these students had had no experience in the classroom with any other deaf teacher, who use Libras to communicate. The objective is to analyze what the students understand about Libras and deaf teachers. As a methodology, we used previously elaborated questionnaires, which we gave to the students to respond freely with

¹⁹ Universidade Federal de Pelotas (fabiano@fupelotas.com.br).

²⁰ Universidade Federal de Rio Grande (francielle@unirg.br).

pondessem livremente, utilizando suas opiniões. Esse questionário foi entregue no primeiro dia de aula e também foi apresentado no encerramento da última aula do semestre. Para a análise, utilizamos autores como Foucault (2002), que nos auxiliou a refletir sobre o discurso. Também utilizamos Gesser (2009) e suas explicações sobre a Libras. Foi possível perceber diferenças significativas entre as primeiras e as últimas respostas dos questionários. No início do semestre, as respostas originaram quatro categorias: corpo, visão clínica, mundo surdo e marca. No questionário final, ocorreu a supressão da categoria visão clínica, sendo as categorias finais: visão, marca e mundo surdo. Os resultados indicam que as disciplinas ministradas provocaram mudanças nas representações discentes sobre os surdos e a surdez.

their opinions. This questionnaire was delivered on the class on first day and was also applied at the end of the last class. For the analysis we use authors like Foucault (2002) who helped us to reflect on the discourse. We also consulted Gesser (2009) and his explanations about Brazilian Sign Language - Libras. It was possible to perceive significant differences between the first and last answers to the questionnaires. At the beginning of the semester the answers originated four categories: body, clinical vision, deaf world and brand. In the final questionnaire, the clinical vision category was suppressed, with the final categories: vision, brand and deaf world. The results indicate that the disciplines taught have caused changes in student representations about the deaf and the deafness.

PALAVRAS-CHAVE

Docentes surdos. Representações. Discursos.

KEYWORDS

Deaf teachers, Representations, Speeches

Este trabalho focaliza as representações e discursos de discentes ouvintes a partir de duas disciplinas ministradas por docentes surdos: Libras – Língua Brasileira de Sinais e Psicologia e Surdez. Apesar das duas disciplinas serem distintas, o ponto mais importante para que as escolhêssemos é o fato de que ambas são ministradas por docentes surdos. Como docentes surdos, utilizamos Libras como primeira língua, que é a língua reconhecida através da Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002 e do Decreto 5.626 de 30 de dezembro de 2005. É uma língua como outras línguas orais, tendo diversos níveis linguísticos e parâmetros, tais como, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, entre outros. Porém, a única diferença entre língua de sinais e língua oral é a

sua modalidade de articulação, já que a língua de sinais é uma língua que acontece no espaço e é captada através do visual.

Quadros e Kamopp (2004) explicam que, há muito tempo, a língua de sinais foi inferiorizada, pois, como não era reconhecida oficialmente, não havia muitas pesquisas científicas relacionadas a ela. Nesse período, os surdos que utilizavam as línguas de sinais, eram desvalorizados, já que essas não eram consideradas um idioma. Em alguns momentos históricos, os surdos foram proibidos de utilizá-la, também, por falta de seu status como língua. Atualmente, graças a muitas pesquisas científicas, as línguas de sinais são comprovadamente o idioma das pessoas surdas, usadas para expressar seus posicionamentos nos âmbitos político, linguístico, educacional e cultural.

É notável encontrar no Decreto que regulamentou a lei de Libras, no Capítulo II, artigo 3º, a exigência da inserção da disciplina de Libras no ensino superior, disciplina essa que é nosso objeto de estudo neste trabalho. O ensino de Libras foi considerado obrigatório nos cursos de formação de docentes e de profissionais que atendem pessoas surdas, para que os interesses e as características dessa minoria linguística e cultural fossem levados em conta. A Lei obriga os profissionais a terem conhecimentos sobre a Libras, numa clara demonstração de que essas pessoas devem ser consideradas nas questões escolares, bem como nas de atendimento à saúde. Em função disto, diversas Universidades, hoje, estão se adequando para atender à demanda dessa disciplina, sendo que, nos cursos de licenciatura, são oferecidas como obrigatórias e, nos cursos de bacharelado, como optativa. A única exceção é o curso de Fonoaudiologia, que também precisa inserir essa disciplina em seu currículo, mas como obrigatória, apesar de ser bacharelado.

A Libras tornou-se uma disciplina curricular obrigatória a partir do ano de 2005, e a sua prática deve respeitar a legislação vigente para assegurar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. De fato, a disciplina ser obrigatória nas Universidades já mostra o avanço na sua aceitação. Strobel (2008, p. 102) considera que:

São raros os professores habilitados para trabalhar com os alunos surdos em sala de aula. Na maioria dos cursos de Pedagogia nas universidades não tinham estas especializações para esta área somente agora salvo pelo decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005 que dá obrigatoriedade das aberturas de cursos de Libras nestes cursos, as coisas podem melhorar (STROBEL, 2008, p. 102)

Diante do exposto, nós, docentes de Universidades Federais, ministramos a disciplina de Libras nas unidades em que atuamos. Na Universidade

Federal de Pelotas (UFPEL), essa é obrigatória nos cursos de licenciatura (Libras I) e optativa nos cursos de bacharelado (Libras I e II). E, na Universidade Federal de Rio Grande (FURG), isso também acontece, sendo oferecidas as disciplinas I e II obrigatórias e optativas aos cursos, com o adicional da disciplina de Psicologia e Surdez, ministrada para o curso de Psicologia.

Antes disso, gostaríamos de esclarecer o porquê do surgimento da disciplina Psicologia e Surdez, ministrada ao curso de Psicologia. Acreditamos que essa disciplina é importante, já que a docente é surda, graduada em Psicologia e também em Letras Libras, tendo já experiência na área da Psicologia, relacionada com a área da Educação. Tal disciplina não oferece o aprendizado da Libras na prática; a disciplina se foca em aulas teóricas. Assim, os discentes podem se matricular nas duas disciplinas simultaneamente e relacionar prática e teoria.

Na disciplina Psicologia e Surdez, constam em sua ementa temas tais como: Formação de profissionais da área da saúde a partir de uma perspectiva sócio-antropológica, destacando temáticas referentes à família e suas relações com o filho surdo; Processos comunicativos nos ambiente familiar e clínico; A mediação através de língua de sinais e os processos de identificação e de constituição do sujeito surdo. E, por fim, a disciplina de Libras apresenta em sua ementa as seguintes temáticas: Fundamentos linguísticos e culturais da Língua Brasileira de Sinais; Desenvolvimento de habilidades básicas expressivas e receptivas em Libras para promover comunicação entre seus usuários; Introdução aos Estudos Surdos.

Vale ressaltar que, em ambas as disciplinas acima referidas, nenhum dos discentes ouvintes havia tido experiência em sala de aula com algum docente surdo, que usa a Libras para se comunicar. Assim, no que diz respeito a esse trabalho, é importante saber que essas disciplinas têm docentes surdos, pois o foco dessa pesquisa reside na representação desses discentes sobre a Libras e os surdos em geral.

Neste ponto do artigo, começamos a envolver as teorias básicas que fazem parte do nosso trabalho, principalmente as teorias de Estudos Surdos. Usamos, principalmente, os Estudos Surdos, por acreditar que essa é a teoria básica da disciplina de Libras, relacionando as experiências de docentes surdos e discentes ouvintes. Também acrescentamos que os Estudos Surdos auxiliam os discentes a entender várias áreas ligadas à Surdez, como, por exemplo, a área educacional e política. Skliar (1998) escreveu sobre os Estudos Surdos:

Os Estudos Surdos se constroem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas

surdos, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político (SKLIAR, 1998, p.5).

Os Estudos Surdos nos permitem envolver várias temáticas dentro da disciplina, principalmente para que os discentes ouvintes conheçam melhor a respeito da história, cultura e identidade dos surdos. Tais temáticas são apresentadas e discutidas pelos docentes surdos nestas disciplinas.

1. Material e Métodos

Nesta sessão, trataremos da metodologia. Como problema da pesquisa, temos: Como discentes ouvintes compreendem a Libras e os docentes surdos, sinalizadores, no ensino superior?

A partir desse problema de pesquisa, emittentamos, como objetivo geral, analisar o que os discentes ouvintes, matriculados nas disciplinas de Libras e Psicologia e Surdez pensam e representam sobre a Libras e os surdos em geral.

Como objetivos específicos, apontamos:

- Analisar as representações e os discursos de discentes ouvintes sobre surdos em geral;
- Descobrir o que os discentes ouvintes significam sobre os docentes surdos;
- Relacionar as impressões dos discentes coletados no primeiro e último dia de aula.

Como já foi explicitado, pretendemos entender e analisar as respostas de discentes das disciplinas citadas, bem como sua opinião no que diz respeito à Libras e aos surdos em geral. A partir desse, delineamos nossa metodologia. Utilizamos um questionário previamente elaborado, o qual foi entregue a cada discente, para que esses respondessem livremente com suas opiniões. Esse questionário foi entregue no primeiro dia de aula, antes de qualquer apresentação formal pelos docentes. O mesmo questionário também foi apresentado no encerramento da última aula do semestre. Procedemos desta maneira por acreditar que no primeiro dia de aula os discentes estão sem conhecimento algum sobre a temática apresentada e, após o semestre de aulas e o contato com os docentes surdos, possivelmente, seu conhecimento será alterado.

Apresentamos o questionário entregue aos discentes:

1. Escreva as cinco palavras que lhe vem à mente e que definiriam surdez, justificando cada uma delas.
2. Você já teve contato com surdos antes? Como foi?
3. Já participou de curso de Libras ou eventos e disciplinas que falassem sobre a surdez?
4. Você sabe o que é Libras? Explique.

Sobre as turmas que responderam ao questionário acima descrito, cada uma delas possui, no mínimo, quinze discentes. Então, para não tivéssemos um corpus de análise muito extenso, escolhemos cinco discentes de cada turma para análise. Buscamos resultados qualitativos e quantitativos.

Para a análise, confrontamos as respostas com os escritos de Foucault. Ele nos auxiliou a refletir sobre o discurso produzido pelos discentes. Através desse autor, foi possível perceber que os sujeitos possuem suas representações sobre os surdos e que essas podem ser influenciadas pelos contatos e relações que se estabelecem com eles.

O entendimento de discurso que utilizamos neste trabalho é oriundo do pensamento de Foucault, o qual propõe uma tarefa inteiramente diferente, “que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2002, p. 56). Sendo assim, os discursos não representam simplesmente os objetos de que falam, mas fabricam, produzem e constituem esses objetos.

Outro autor importante e utilizado nesta análise é Larrosa. Utilizamos seu conceito sobre experiência, porque, acreditamos que nós, docentes surdos e discentes ouvintes, estabelecemos uma experiência através do nosso contato. Após o contato com um surdo, sua opinião pode não ser mais a mesma, em virtude dessa experiência. Larrosa (2008) explicou sua visão sobre experiência:

O que me proponho é fazer vibrar esse desejo de realidade com essas práticas e esses discursos que chamamos de investigação educativa. A experiência não é outra coisa se não a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em que algo nos passa, nos acontece. Então, o desejo de realidade está ligado à experiência, no sentido de que o real só acontece se experimentado, o real é o que nos passa, nos acontece na experiência (LARROSA, 2008, p. 186).

Assim, analisamos neste trabalho as representações e discursos de discentes ouvintes, capturados em questionários, quando foram convidados a falar de suas experiências. Latorosa (1994) argumenta que:

A experiência de si, historicamente construída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se define, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas (LATOROSA, 1994, p.43).

Portanto, nesta pesquisa, utilizamos os conceitos de discurso em Foucault (2002) e experiência em Latorosa (1994) como ferramentas teóricas que nos ajudam a realizar as análises dos dados produzidos nos questionários. Esta pesquisa encontra-se em fase de análise, pois percebemos a riqueza dos comentários, bem como as diferenças existentes entre as primeiras e últimas respostas aos questionários.

2. Resultados e Discussões

Apresentamos algumas discussões que tentos até o momento, em relação à representação e discurso de discentes ouvintes e suas experiências. No primeiro momento, vamos discutir sobre a tabela abaixo, onde apresentamos cinco palavras que os discentes escolheram para definir os surdos em geral, tanto no primeiro dia, quanto no último. Ao analisar tais palavras, podemos compreender as mudanças que ocorreram nas representações que esses possuíam sobre a surdez no começo da disciplina, bem como as alterações ocorridas até o último dia de aula.

Antes de nos aprofundarmos, é importante salientar que a primeira tabela, localizada abaixo, se refere às palavras recolhidas nos questionários do primeiro dia de aula. A segunda tabela demonstra as palavras recolhidas no último dia de aula. Analisamos as palavras dispostas nos questionários e criamos quatro categorias. Lembramos que houveram muitas palavras repetidas, as quais inserimos uma única vez.

PRIMEIRO DIA DE AULA				
CATEGORIAS	CORPO	VISÃO CLÍNICA	MUNDO SURDO	MARCA
PALAVRAS ESCOLHIDAS PELOS DISCENTES	Som Audição Sentido Percepção Atenção Ouvido	Deficiência Limitação Patologia Mudo Ausência Dificuldade Linguagem Falta	Libras Língua Comunicação Comunidade Escola Especial Diferença	Carisma Desafio Dinamismo Realidade Expressividade Silêncio

Tabela 1: Palavras mencionadas pelos discentes no primeiro dia de aula.

Perece-se que no primeiro dia de aula, os discentes elegeram palavras que demonstravam uma perspectiva clínica da surdez, ou seja, encaravam a surdez como uma doença que precisava ser medicada, curada.

Nenhum deles havia tido contato prévio com pessoas surdas e com a comunidade surda. A maioria de discentes começou a entender sobre Libras e sobre o Surdo quando ingressou nas disciplinas. Esse contato ajudou-os a diminuir o entendimento da surdez como deficiência, além de diminuir a visão que alguns possuem de que o indivíduo surdo é um ser deficiente, doente e estereotipado ou excluído. Sobre isso, Skliar (1998) anuncia que:

[...] são estudos que têm como foco principal as representações hegemônicas sobre as identidades, histórias, comunidades e culturas dos surdos e, também, as dimensões políticas que as reúnem nos discursos e nas práticas pedagógicas (SKLIAR, 1998, p. 5).

Faz parte do senso comum das pessoas que não têm contato com a comunidade surda, ou que desconhecem Libras e os surdos em geral, pensar neles como alguém deficiente, incapaz, entre outros, por falta de conhecimento, falta de contato e informação sobre estes assuntos. Por isso, a tabela mostrou que a maioria de discentes escreveu palavras que nos remetem à visão clínica da surdez, percebendo os surdos como deficientes. Falta, dificuldade e limite são algumas das palavras apresentadas que nos remetem a essa conclusão.

Martins (2013) escrevem sobre esta falta de conhecimento:

É importante ressaltar que muitos que não convivem com a comunidade surda julgam que os surdos são incapazes, já que não ouvem. A comunidade surda, então, passa a ser para os surdos uma proteção, é o local onde eles preferem viver cotidianamente, em que as relações com o outro, diferente de si, ficam amenizadas (MARTINS, 2013, p. 92).

Acreditamos que o fato de a disciplina de Libras ser obrigatória e tão procurada também pelos cursos onde ela é oferecida como optativa, mostra o quanto é importante para o discente apropriar-se desses conhecimentos, ampliando e modificando, quando necessário, seu conceito sobre o surdo e a surdez. Isto é de extrema importância, principalmente para formação do docente, pois como salienta Gesser (2009):

A maioria dos cursos universitários que preparam os profissionais para atuar com a surdez têm insistentemente localizado tais indivíduos na narrativa da deficiência, promovendo concepções geralmente simplificadas, construídas a partir de traços negativos como, por exemplo, a falta de linguagem). (GESSER, 2009, p.292)

Após o primeiro contato, passamos a ministrar as aulas seguintes em Libras, com algumas teorias, principalmente relacionando com os Estudos Surdos, para que os discentes pudessem conhecer mais sobre Libras, bem como sobre o surdo e a surdez.

Os conceitos discutidos e apresentados através dos Estudos Surdos são capazes de ampliar ou modificar as representações que a sociedade têm a respeito do surdo. Skliar (1998) comenta:

Um horizonte epistemológico na definição da surdez, no qual ela possa ser reconhecida como uma questão de diferença política, de experiência visual, de identidades múltiplas, um território de representações diversas que se relaciona, mas não se refere aos discursos sobre a deficiência. (SKLIAR, 1998, p. 29)

A conquista dos Estudos Surdos contribui para o fortalecimento da cultura e da identidade surda, favorecendo a vivência desses sujeitos e o compartilhar de experiências que auxiliam a mudar a visão de outros a respeito de quem eles são.

No que diz respeito ao último dia de aula, percebemos que alguns descreveram de maneira diferente do primeiro questionário, já que não encontramos nenhuma palavra que se enquadrasse na categoria Clínica, como anteriormente. Assim, essa última tabela está dividida em apenas três categorias, como pode-se observar a seguir:

ÚLTIMO DIA DE AULA			
CATEGORIAS	VISÃO	MARCA	MUNDO SURDO
PALAVRAS SCOLHIDAS PELOS DISCENTES	Profundo Sensível Forte Silêncio Perceber	Respeito Diferença	Libras Comunicação Expressão Cultura Comunidade Habilidade Identidade Potencialidade

Tabela 2: Palavras mencionadas pelos discentes no último dia de aula.

Encontramos dados interessantes nessa última tabela. O primeiro impacto é a grande diferença existente entre as palavras mencionadas no primeiro dia de aula. Acreditamos que a tabela mostra que os discentes ouvintes compreenderam, de maneira clara, o mundo dos surdos, principalmente sobre a sua visão antropológica, e não clínica. Usaram palavras como: cultura, comunidade, comunicação, entre outras.

É importante refletir sobre o significado do termo surdo, pois há diferença entre surdez e surdo. Para sujeitos surdos, o termo surdo não significa perda auditiva, e sim a existência de mundo surdo, uma diferença, já que eles conviveram com pessoas que possuem outra língua, outra identidade, outra comunidade, histórias de vida diferentes, entre outros. Mesmo assim, o que nos parece é que a forma como a maioria da sociedade enxerga o mundo surdo é muito distante da forma como os próprios surdos a enxergam. Podemos dizer que há uma epistemologia surda.

No passado, os ouvintes se preocupavam com a educação, normalização e, nesse momento, surdos independentes se uniam para discutir sobre educação e diferença. Bauman e Murray (2009) argumentam que, no passado, as práticas pensadas para os surdos eram de normalização audista e, no século 21, os sujeitos surdos repensam e propõem uma nova educação de surdos, uma nova visão, novas metodologias, novos resultados, novas perspectivas, entre outros. Sobre isso, Bauman e Murray (2009) descrevem:

O primeiro passo em direção a tal “repensar” da direção da educação surda é considerar as bases sobre as quais a educação surda tem sido construída. Antes de nós podermos imaginar metodologias e resultados, nós devemos dar um passo atrás e

examinar a noção de estruturação em educação surda. Como a moldura de uma pintura, as estruturas da mente guardam certas associações e deixam outras de fora: como a estrutura de uma casa, elas emprestam uma estrutura particular ao todo, e frequentemente requerem um intenso trabalho para adicionar. No que segue, este ensaio sugere que nós não devemos construir uma adição à estrutura existente que floja muito da educação surda, mas imaginar uma estrutura totalmente nova, encarando uma direção completamente diferente. (BACMAN e MURRAY, 2009, p.1)

É muito interessante o fato de que percebemos a mudança na representação e conhecimento, já que, no início, os discentes não sabiam o que significava exatamente a pessoa surda. Isto aconteceu muito em função da falta de informação e contato com pessoas surdas. Quando os discentes dos cursos de licenciatura entravam na sala de aula da disciplina de Libras, era visível o choque por encontrar um docente surdo. Em suas faces, havia o espanto do encontro com o diferente, o medo de se comunicar com aquele docente e a insegurança, por pensar que seriam incompetentes para aprenderem aquela nova língua. Havia a estranheza, mas também pena por parte dos discentes, já que não possuíam os mesmos cinco sentidos que eles.

Com o passar do tempo e o aprendizado da Libras, num período de dez semanas, aqueles discentes outrora espantados e, alguns, desesperados, já conseguem se comunicar com o docente, cuja opinião sobre ele, até então, era da 'falta de um sentido'. A única mudança não foi apenas no conhecimento que a Libras trouxe, mas o fato de que eles conheciam teorias básicas sobre os surdos, as quais pesquisaram e apresentaram em seminários, ao longo da disciplina.

O conhecimento que eles adquiriram foi fundamental para a mudança da visão apresentada na segunda tabela. Infelizmente, o tempo de um semestre é pouco para apresentar todos os conteúdos explicitados na entenda da disciplina. Ao mesmo tempo que queremos apresentar conceitos, também precisamos ensinar a língua e o tempo é insuficiente para tudo, já que, para eles, a Libras é a segunda língua, com todas as implicações que o ensino aprendizagem de qualquer outra língua envolve.

Apresentando os conceitos, bem como os sinais, com muita paciência, os discentes conseguem compreender melhor o que significa essa pessoa, bem como sua língua. Não é simples apresentar estes conceitos sobre os Estudos Surdos. É como fazê-los ingressar num outro mundo. O ensino precisa ser cauteloso, explícito, teoria a teoria, a fim de que ele possa compreender e, aos poucos, ir vislumbrando este outro mundo.

Tendo em vista a nossa experiência enquanto docentes de Libras, percebemos a importância da organização cuidadosa de materiais, conteúdos e teorias, a fim de que os conceitos sejam apreendidos sem equívocos. A possibilidade desta disciplina é valiosa para argumentar e apresentar conceitos com os quais esses discentes nunca estiveram familiarizados, apesar de saber sobre a existência de pessoas surdas. A maneira como apresentamos e desenvolvemos a disciplina é, portanto, fundamental para que estes discentes compreendam, sem erros e enganos, quem realmente significamos, quem de fato somos.

Outra questão em relação à disciplina é que precisamos apresentar em um semestre, não só conceitos, mas também a prática da língua. Em virtude disto, a organização de materiais escritos que contenham os conceitos e discussões da área podem contribuir grandemente para que os discentes tenham tempo para se apropriar destes conhecimentos fora da sala de aula, aproveitando o momento do encontro para discussões e a prática da língua. Estes momentos de prática da Libras são realizados através de dinâmicas, diálogos e conversação.

Na disciplina de Psicologia de Surdez, 80% do semestre é utilizado para apresentar as teorias e 20% para a prática de Libras. Já na disciplina de Libras, ao contrário, utilizamos para a prática de Libras, 80% do tempo e, os 20% restantes, para teorias. Por isso, é pouco tempo disponível para ver em sala de aula os conteúdos teóricos com os discentes. Mas, consideramos importante instigar os discentes a conhecerem e buscarem novos conhecimentos a respeito do assunto. A ideia de buscar novos conhecimentos da área poderá fomentar o surgimento de disciplinas que sejam sequência para as já existentes, como: disciplina Libras I até IV ou Estudos Surdos I e II, ou Educação dos Surdos I e II. Isso, em virtude da importância e urgência de que futuros licenciados façam a diferença na vida dos surdos, quando interagirem com eles na sociedade.

Conclusões

A proximidade dos docentes surdos com os discentes ouvintes, ao ministrar as disciplinas Libras I e Psicologia Surdez é fundamental, não só para apresentar os conceitos e as práticas da Libras mas, também, para desmistificar a visão prévia que tinham sobre nós. Ficou evidente a mudança no comportamento e nas representações dos discentes a nosso respeito durante o transcorrer das disciplinas. No lugar da vergonha, do medo, da expressão de pavor,

outros sentimentos como o respeito, a admiração, o carinho e a vontade de se comunicar, tomaram conta. Muitos deles se apropriaram da Libras com muita facilidade, comunicando-se muito bem conosco. Eles se encorajavam a comunicar-se diretamente conosco, mesmo nos dias em que havia a presença do profissional tradutor intérprete da Libras, para intermediar a apresentação de alguma teoria ou traduzir os seminários.

Constatamos que é evidente a importância de disciplinas como essas para a ampliação das representações sobre o sujeito surdo, sobre a Libras e a surdez em geral. Pensar que esses discentes irão multiplicar suas experiências com docentes surdos para outras pessoas, faz-nos ter a esperança de que um dia poderemos conviver melhor em uma sociedade que ainda pensa erroneamente a nosso respeito.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, H-Dirksen. *Audism: Exploring the Metaphysics of Oppression*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education vol. 9 no.2. Oxford University Press, 2004.
- BAUMAN, H-Dirksen. MURRAY, J. Joseph. *Reframing: From hearing loss to Deaf gain*. *Deaf Studies Digital Journal*, 1. 2009.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 2002.
- GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, R.M de; STUMPF, Marianne R. *Estudos Surdos IV*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LARROSA, Jorge. Desejo de realidade – experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (orgs.) *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 185-193.
- MARTINS, Francielle Cantarelli. *Dissertação* (Slide de apresentação) – Programa Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas (RS), 2013. Acessada em: <https://prezi.com/xow0nymfdpc6/dissertacao/>
- SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Medição, 1998.
- STROBEL, Karin Lilian. *Surdos: Vestígios culturais não registrados na história*. Tese. XXf.– Programa Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2008.
- STROBEL, K. L. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 1ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2008. v. 1, p 118.

BRITISH SIGN LANGUAGE TEACHING AS AN INSIGHT INTO CHINESE SIGN LANGUAGE TEACHING

Ensino de Língua de Sinais Britânica como
inspiração no ensino de Língua de Sinais Chinesa

Gang Chen²¹

Tradução: Cristiane Hsu²²

RESUMO

Linguists around the world have reached a consensus on the concept that the sign language is a type of natural language²¹. From twentieth century to twenty-first century, the idea of the sign language with its own language development trajectory has evolved from unacceptable into widely accepted. As a new niche in social linguistics and anthropological linguistics,

ABSTRACT

Linguistas ao redor do mundo chegaram a um consenso de que as línguas de sinais são um tipo de linguagem natural²³. Do século XX ao século XXI, a ideia da língua de sinais com sua própria trajetória de desenvolvimento evoluiu de inaceitável para amplamente aceita. Como um novo nicho na sociolinguística e linguística antropológica, a "febre" da língua de

²¹ Gang Chen é um professor sênior da Jiangsu Normal University, na cidade de Xuzhou, China.

²² O texto de Gang Chen foi escrito originalmente em Chinês e traduzido para o inglês por Cristiane Hsu, que possui Mestrado em Linguística e Ensino de Língua Inglesa pela Universidade de Leeds, Mestrado em Antropologia pela Universidade Nacional de Lanfangan e Saúde de Super e PhD em Literatura pela University College London, Artilharia e Pesquisadora Associada da University College London.

²³ Lin, Janet, and Sim. Zhong. Sign language as a natural language. *Chinese Journal of Social Science*, 2: 13, (3): 194-198.

the sign language “fever” surges in different social classes in China. The author of the current article is a Chinese Sign Language instructor, and this article mainly focuses on the current challenges in Chinese Sign Language (CSL) teaching, by exploiting British Sign Language (BSL) teaching as a core model for improvements in class management, teaching methods, teaching materials, qualification of sign language instructors and acquisition of CSL by Chinese deaf children. The future perspectives of CSL in China include the professionalization of CSL instructors, the dissemination of a common CSL, and the integration of deaf people into a more disabled-friendly society.

PALAVRAS-CHAVE

Sign language class, teaching methods, language acquisition, deaf teachers.

sinais surge em diferentes classes sociais na China. O autor deste artigo é um instrutor chinês da língua de sinais, e este artigo focaliza principalmente nos desafios atuais no ensino de língua de sinais chinesa (CSL), explorando o ensino de língua de sinais britânica (BSL) como um modelo central para melhorias na gestão do ensino, métodos e metodologias de ensino, materiais de ensino, qualificação de instrutores de língua de sinais e aquisição de CSL por crianças surdas chinesas. As perspectivas futuras da CSL na China incluem a profissionalização dos instrutores da CSL, a disseminação de uma CSL comum e a integração das pessoas surdas em uma sociedade mais adaptada aos deficientes.

KEYWORDS

Palavras-chave Ensino de língua de sinais, métodos de ensino, aquisição de linguagem, professores surdos

Introduction

According to a census study in 2010 conducted by the China Disabled Persons' Federation, i.e. the Chinese governmental organization for managing affairs concerning disabled people, the total number of disabled people in China exceeded 8.5 million, and those suffering from speech, language and hearing impairments were 2.184 million²⁴. The population of hearing impaired people in China outnumbers the sum of this population in the USA and in any of the European Countries, and thus, making the CSL the most used sign language in the world²⁵.

²⁴ Zhao, Yanzhao. China Disabled Persons' Federation. China's announced that the disabled population in China is over 85 million according to the new statistics. *China's Disabled People*, 2 (1): 21-29.

²⁵ Xu, Jueqiang. A comparative study of sign language policy for the deaf in China, Sweden and the USA. *Chinese Special Education*, 2013 (8): 36-41.

Ever since the publication of William Stokoe's "Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf" in 1960²⁶, developed countries, such as the USA, European Countries, Japan and South Korea, have increasingly concentrated research efforts in understanding language acquisition by deaf children, in designing feasible curricula for sign language courses, in providing adequate interpretation service for sign language, and in genuine application of psycholinguistic theories in sign language. These research findings served as incentives for further investigation in acquisition and mastering of sign language.

Sign language class is the best platform for learning sign language, during the learning process, sign language learners have to use their eyes to observe and hands to sign, as sign language exploits hand gestures, facial expressions and corporal movements to convey communication. In China, CSL courses have been flourishing in higher education. For instance, Fudan University, Beijing Normal University, Jiangsu Normal University, East China Normal University, Liaoning Normal University, Chongqing Normal University offer degrees in linguistic studies in sign language, while Zhengzhou Institute of Technology and Nanjing Normal University for Special Education established programmes for sign language interpretation. The teaching staffs of these courses usually are deaf people hired as external contractors to provide instructors to hearing students at undergraduate and graduate levels, in order to enable them to work with deaf people and CSL after graduation. Other CSL training programmes offered by communities, charities and civil organisations provide CSL teaching to those who are interested in CSL and willing to facilitate their communication with deaf people.

Due to cultural disparity, sign language teaching in the UK differs from China in teaching methods, course syllabus, instructors' qualification, learning outcomes and students' feedback. In order to better understand the BSL instruction in the UK, the author visited University College London, University of Central Lancashire and BSL WORKS, and kept a record based on observation of BSL instruction, interaction with BSL deaf instructors and close examination of BSL teaching materials. The main purpose of the visits is to provide insights for specialised teaching techniques, and tailored course syllabus and teaching materials, by comparing CSL teaching to BSL teaching.

²⁶ Zheng, Xian. Research on Chinese Sign Language teaching for the hearing people. *Modern Special Education*, 2012, (4): 15-18.

2 Differences in Teaching Between BSL and CSL

2.1 The Pedagogy in Sign Language Teaching

The education system in the UK have been developed throughout centuries, in the modern times it has evolved into a complex, complete, yet flexible machinery²⁷. BSL teaching has been developed and improved over three decades, it has already established as an idyllic teaching scheme, in terms of its professionalism, regularization and management. The BSL classes can be categorised into three different levels: 1) introductory, for those who are experiencing their first contact with sign language, including young children who recently diagnosed as deaf, hearing parents of deaf children, and members of general population who are interested in learning sign language; 2) intermediate, for those who already learnt the basics of sign language, they may be sign language interpreters or social workers who regularly work with deaf people or in the deaf community; and 3) advanced, for those whose skills are beyond the intermediate level, they may be advanced sign language interpreters, TV hosts of programmes for deaf people, and scholars conduct research in sign language. A clear definition of BSL proficiency level aids in accommodating learners of the same level, facilitates allocation of appropriate teaching resources, avoids poorly planned teaching, which may result in learning delays and inefficiency. In BSL, deaf people are the preferred instructors, because they are capable to teach BSL without an “accent”, as they acquired BSL as mother tongue and fully mastered BSL’s structures and linguistics.

In contrast, the first school for deaf children in China was founded in Yantai only in 1887²⁸. Ever since, the number of schools for deaf people in China has flourished, reaching the total sum of 2,053 educational institutions in 2015²⁹. Most of deaf people had their first contact with CSL in courses provided by these schools, where the instructors are mainly hearing people who acquired CSL as a second language. With the modernisation of the Chi-

²⁷ Xiao, Xuzi. British educational system: Current situation, educational system, organization, and peculiarities. *Inter Mongolia Education*, 2012, (3): 38-41.

²⁸ Sun, Guohai, and Liu, Qifang. *The first school for the deaf in China: Yantai Ku Yi Jiao Xue*. Shandong Electronic Audio-Video Press, 2003: 1-5.

²⁹ Ministry of Education of the People's Republic of China. Bulletin of national education development in 2015. Retrieved from: http://www.moe.gov.cn/s33sne/A03/20160602/t20160602_209976.html, 2016-11-18/21:08:11-12

nese society, sign language is gradually gaining the public attention. For instance, Chinese Central Television have included sign language interpretation when broadcasting news, community-based CSL training courses have bloomed in number, and higher education have offered more professional CSL programmes. Yet, the number of professional CSL instructor could not accompany the ever increasing demand for qualified CSL instructor. Although higher education institutions are increasingly demanding for professional deaf CSL instructors, it is rather common to witness the embarrassing situation that many of CSL cannot recruit qualified CSL instructors to deliver quality teaching. And this is the main issue that affects the CSL teaching in its infancy.

2.2 Teaching Resources for Sign Language

In the BSL classes, the teaching materials and resources are abundant in diversity. The majority of these resources are provided by the National Registers of Communication Professionals working with Deaf and Deafblind People, the Association of Sign Language Interpreters and British Deaf Association, and the British Deaf Association. For instance, *British Sign Language for Dummies*³⁰ is written for beginners. It explained each sign with precise description of the gesture, position, movement and direction, and illustrated with humorous pictures and straightforward tips for fast learning, making the learning process fun, easy and relaxing.

Currently there are not many available teaching materials for CSL, most of CSL courses are designed based on Chinese Sign Language, written by the China Association of the Deaf and Hard of Hearing, a subsidiary of the government-run China Disabled Persons Federation, and published by Huaxia Publishing House in 2003³¹. As the pioneering book in CLS teaching, it is the preferred choice as of the vast majority of CSL course in China. However, many CSL instructors have found it difficult to find inspiration in this book for improving teaching methods and syllabus design. The major problem of this book is with the description of hand shapes and gestures, which

³⁰ Napier, Melinda, Lizzger, James, and Proquette, *else: British Sign Language for Dummies*. Chichester, UK: John Wiley and Sons, Ltd, 2018.

³¹ China Association of the Deaf and Hard of Hearing, *Chinese Sign Language: Beginner*. Huaxia Publishing House, 2003.

impedes the conception of more concise lesson plans, making it the major obstacle for the CLS teaching.

2.3 Teaching Methods in Sign Language

In BSL class, teaching technique is essential, each instructor should be equipped with assorted teaching skills, yet every teaching method convert to a common denominator – the coordinated use of hand gestures, facial expressions and corporal movement to successfully convey message. The most exploited teaching method in these classes is Communicative Language Teaching (CLT)³², conceptualised by the American sociolinguist Dell Hymes in his 1972 journal article “On Communicative Competence”³³, as a response to the theoretical limitations found in Chomsky’s “Transformational-Generative Grammar”. CLT is a world-wide known in language pedagogy, with the core-concept set in student-centred interaction as means of language acquisition, instead of targeting language learning through explicit teaching of syntactic rules and uses³⁴.

As a natural language, sign language should also be taught within the CLT framework. Following this perspective, in the sign language classes offered in the UK higher education institutions, instructors constantly encourage students to use sign language to greet and communicate with peers. Through CLT, sign language teaching is delivered in a more enjoyable way, where students have their learning anxiety reduced and learning interest increased. In summary, communicative competence is to know when to say, where to say, how to say, and whom to say to. In this way, the person masters the essential language skills which allow him/her to communicate effectively in different situations with different peoples³⁵.

In BLS classes, CLT has been successful to break the ice in the introductory classes, where students with no prior experience in sign language have their first contact with BSL in a friendly atmosphere created by the BSL.

³² BSL Q: D. Teaching Method. Retrieved from: http://www.bslged.co.uk/Teaching_Methods/4-444.html, 2018-11-11/2016-11-11.

³³ Hymes, Dell H. On communicative competence. In: *Prinle, J. H.; Holmes, J. Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. 264-283.

³⁴ Brumfit, C. J. and Johnson, K. *Communicative Language Teaching*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2011.

³⁵ Wang, Ying. Evaluating students’ English writing skills based on progress. *The Examiner’s Weekly*, 2013, (43): 1-8, 39.

instructor who uses simple but intuitive signs to welcome the students. For example, the instructor may sign as following:

- Thumbs turned up, eyebrows raising, smiling face to express “how are you?”
- Fists held tight, eyebrows frowning, nervous face to express “are you nervous?”
- Hands open, corners of mouth up, clapping hands to express “are you happy?”
- Arms falling to the body sides, eyes slightly closed, exhausted face to express “are you tired?”

An experienced BSL instructor is able to observe students' behaviours, understand their anxiety, and use exaggerated facial expression and body language to teach the first signs to the students in an enjoyable way. In turn, the instructor's friendliness will further encourage students to mimic signs, and the purpose of using signs for communication is then achieved.

In the past, CSL teaching used to be conducted by hearing instructors, the main focus of lessons used to be based on Mandarin Chinese syntax, where each written word was represented by a specific sign, thus a spoken sentence was interpreted by many gestures and movements, even the punctuation was signed. Often in the same class, these CSL instructors had to ensure lip-reading skills were taught to students, leading them to teach with exaggerated articulation and wide-open mouth shape³⁶. Therefore, in many of deaf schools in China, students were used to sign and speak at same time.

CSL teaching has been developing more positively in recent years. Although CSL instructors has become professionalised, CSL still lacks systematic teaching methods, and the instructor have to try their luck in finding suitable teaching materials for other sign languages. Taking the CSL course run by the department of special education in Zhengzhou Institute of Technology as an example, their CSL instructors are deaf people and hired as teaching staff. Although these instructors have not receive formal CSL teaching training, as native user of CSL, they can demonstrate the signs face-to-face to students, accompanied by rich facial expressions and body language, arousing students' interests and affection in learning CSL.

³⁶ Li, Kai. Comparison of the Higher Education for the Deaf between China and the USA. *Education and Occupations*, 2011, (35): 158-161.

3. The Effectiveness of CLT in CSL Class

In China, CSL course is offered as an elective worthy for academic credits in many universities and colleges. In institutions such as Zhengzhou Institute of Technology, Nanjing Normal University for Special Education, Nanjing University, Nanjing University of Science and Technology, Nanjing Normal University, China Pharmaceutical University, Nanjing University of Aeronautics and Astronautics, etc., CSL courses are taught by deaf instructors, and this is a great improvement in CSL history³⁷.

As a person with congenital deafness, the author has been working as a senior instructor in China for many years, with expertise in pedagogy and teaching, he conducted an experimental teaching in CSL class using the BSL teaching framework. The students were informed about the syllabus before the course started. The course venue was at room 111 in the Department of Linguistic Science of Jiangsu Normal University. From 41 enrolled students, 35 were undergraduates, 6 graduates, and all of them were studying in linguistics-related programmes. A survey in student profile has been carried out, and the results showed that none of the students had prior contact with CSL, and the majority of them were motivated to learn CSL for academic research purposes or by personal interest in sign language.

In the beginning of each lesson, the author would project on the screen the PowerPoint slides containing pictures and images to be used as prompts during the class. As no words were written on the slides, students were encouraged to rely solely on vision to perceive and learn. For instance, the first slide contained two pictures – one showing a person smiling and the other showing a person welcoming with open arms, and applying the principles of CLT, the author led students to sign: first pointing to the smiling picture, using the index fingers to point to the centre of the lips, then moving the fingers towards to the corner of the mouth, as if writing the letter ‘u’, and smiling while making these movements; next pointing to the welcoming picture, moving the open palm several times in front of the chest, while keeping smiling. Soon students realised that these signs meant ‘welcome’ in CSL, and many were astonished at how intuitive the sign language could be.

In the second slide, there were 6 facial pictures, depicting emotions such as happiness, nervousness, fear, anger, embarrassment and daydreaming,

³⁷ Wu, Anqi, and Yang, Junlin. *Introduction to Chinese Sign Language*. Zhengzhou: Zhengzhou University Press, 2014.

Students observed thoroughly how the author signed each emotion. The author pointed to the picture for embarrassment, then bit the lower lip, lowered the head, used right hand to cover the face from right to left, and smiled uneasily. When students saw the author's performance, they eagerly tried to mimic every single body movement and facial expression. Sometimes hilarious situations may rise and make everyone in the class to burst out laughing, but these are essential for the students to perceive the CSL is an interesting and entertaining class.

In the course feedback survey, a student wrote: "CSL is an amazing language which surprisingly uses both facial expressions and gestures to convey meaning. I never had the same experience when learning a new language. Thank you, teacher, for the vibrant class!" This demonstrates that teaching CSL with concise pictures and simple signs is an excellent start for those who are enthusiastic about sign language learning.

Based on the experimental teaching sessions described above, CLT facilitates teaching and learning when used with adequate teaching resources. However, disregarding the teaching methods or frameworks, instructor's personality, attitude and flexibility are the key features for the successful teaching. In the CSL class, the instructor should be adept at using the eyes, facial expressions, hand gestures and body movements to provide a joyful dynamic learning environment, and to stimulate students' willingness in learning³⁸.

Therefore, the essence of sign language teaching comprises in "teaching is the fundamentals of learning" for the instructors, and in "good teacher-student bond leads to trustful relationship" for students. In this sense, the sign language classroom can be best described with the proverb "speech is silver, silence is golden", where learning a new language does not require any vocalizations.

4 Suggestions for CSL Teaching

4.1 Enhance Professional Training for CSL Instructors and Promote Teaching of the Generic CSL

China as a vast country has several ethnicities, cultures and languages. This principle also applies to sign language, as CSL can be categorised into

³⁸ Lu, Wen. Research and suggestions for the sign language teaching in Chinese universities. *Journal of Chongqing University*, 2014, (5): 288-291.

southern, northern and western. In China, sign language is more frequently used in the South (centred in Shanghai) and the North (centred in Beijing) of the country. These two areas differ largely in hand shape, location, movement and direction when signing the same concept. For example, “many years” is signed with clapping hands in the South, but in the North it is signed as holding the fist with the other hand; “ten” is sign in the South with index fingers making “x”, but in North it should be “-”; “yellow” is signed in South as writing “H” on the face, but in North it is signed with thumb and index finger gesturing “L”, and setting the thumb on the face while moving the index up and down twice. The differences in signing are similar from those found in Chinese Mandarin and other Chinese Languages.

Interestingly, Chinese deaf people from different geographic areas are not affected by these signing differences, as they are able to communicate with each other, yet the hearing learners of CSL are not equipped with this ability. Based on the author’s observations, there two main reasons for this disparity – first, deaf people are native user of sign language, and are capable of using facial expressions and body language as additional cues for understand the meaning of the signs; second, hearing students have limited contact with sign language outside of classroom, they learn from few instructors, thus they do not have enough exposure to sign language to become a fully proficient user. Ultimately, these issues could be solved if instructors are qualified and more prepared to deal with regional languages in CSL, and if there is a generic version of CSL that facilitates teaching, learning and communication.

4.2 Proposing New Standardised CSL Teaching Materials to Improve CSL Teaching Quality

Nowadays, there are teaching manuals and textbooks for CSL are available for purchase, such as Daily Conversation in Chinese Sign Language³⁹, Training Materials for Chinese Sign Language (Trial)⁴⁰, Practical Sing Language for Love Deaf⁴¹, Introduction to Chinese Sign Language⁴², Basic

³⁹ China Association of the Deaf and Hard of Hearing, Daily Conversation in Chinese Sign Language, Beijing: Huaxia Publishing House, 2010.

⁴⁰ China Association of the Deaf and Hard of Hearing, Training Materials for Chinese Sign Language (Trial), Beijing: Huaxia Publishing House, 2010.

⁴¹ Shandong Love Deaf Sign Language Research Center, Practical Sing Language for Love Deaf, Lanzhou: Lanzhou Education Press, 2014.

⁴² Zheng, Xian, Basic Course for Sign Language, Shanghai East China Normal University Press, 2015.

Course for Sign Language⁴³ and Chinese Sign Language⁴⁴, just to name a few. However, none of these materials are standardised or written following a specific pedagogy, therefore, in practice, CSL instructors often prefer to rely on his/her own teaching style.

Currently, Chinese Sign Language edited by China Association of the Deaf and Hard of Hearing has been widely used in as the course book. Many CSL instructors intuitively consider this book as standard CSL teaching material, yet little they know that in the book many signs for words and phrases are not those ones used by the deaf in the everyday life, as well as the gestures and movements are much more complex and inconsistent than those used in practice. Deliberately or unconsciously, instructors overemphasise Mandarin Chinese syntax in CSL teaching, and students end up learning sign language that cannot be used to communicate outside the classroom.

Therefore, more research in CSL should be encouraged, particularly those related to CSL teaching. The project of a new CSL book should be interdisciplinary, involving governmental departments, deaf associations, publishers, CSL communities and CSL teaching institutions. The content of this book should be close related to the real CSL used by the Chinese deaf people, based on language teaching pedagogy, and aiming teachers' and students' needs.

4.3 Reforming CSL Teaching Methods to Improve Teaching Quality

With the ever-accelerating updating of technology and information, CSL should keep pace, or it might be soon left behind. Professional CSL instructors should invest their effort in making CSL lessons more effective and efficient. Based on the author's observations in sign language teaching of many universities, colleges and institutions, the use of multimedia in the classroom is prudent and essential [22]. Especially due to the nature of sign language, CSL needs more visual and tactile stimuli to aid teaching process than any spoken language. Picture card containing signs, films, animations, music, mimes, printed words, objects, games, etc., alongside computers, projectors,

⁴³ Lu, Wei. The application of multimedia technology in the college sign language teaching. *Journal of Changchun University*, 2015, (11): 13-14.

⁴⁴ Wu, Jing, Pan, Ya, and Zhang, Ruirui. A new perspective of education for all people: An interview with the director of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & UNESCO. *World Education Innovation*, 2016, (1): 3-7.

video recording devices, mirrors, all help with the learning in the classroom environment, making learning process more pleasant, students more motivated, and class better-quality.

The deaf people are native users of sign languages. They are naturally proficient in sign language's syntactic rules and morphology, thus they best suit sign language teaching positions. Through contact with deaf instructors in the classroom, students can better understand the deaf culture, and master the use of sign language in various social situations.

4.4 Increasing the Number of Deaf Child-Oriented CSL Class, Promoting Their Communication with Parents

During language development, except those born to deaf parents, deaf children have to face the challenging in trying to learn spoken language with their limited residual hearing. Most of hearing parents believe, once their deaf children are fitted with hearing aids, they will be hearing and then being able to speak. Yet, these hearing devices are of very little help (if not of none help at all) for deaf children. Due to the communication barriers between hearing parents and deaf children, these children may live in isolation, not knowing or even fearing of the world beyond their family houses and schools, even leading them to develop sign of depression. Writing is not a realistic solution for these communication barriers, as deaf children are usually not proficient in expressing themselves with writing. Therefore, a feasible solution is to have both children and parent to learn sign language.

Based on evidence from research and recommendations from experts, hearing parents of deaf children in the UK and North European Countries are encouraged to learn sign language to communicate with their deaf children. While their children learn sign language in kindergartens and schools, these parents are being trained in specialised organisations. The parents also receive concrete support from the government and society, besides of free sign language lessons, they are also eligible for paid leaves and home sign language tutoring service.

According to Global Education Monitoring Report by UNESCO, children should be educated with language they can appreciate, and they should receive at least six years of formal education in their native language. Under this statement, hearing parents have to responsibility to support their deaf children in acquiring sign language as their mother tongue. The acquisition of

sign language by children should start as early as possible. In this sense, there should be more kindergarten for deaf children in China.

5. Conclusion

BSL has a comprehensive scheme in pedagogy, teaching methods, teaching materials, and lesson planning, which promote the interaction between instructors and students, and guarantee the quality of teaching and its outputs. In this ambit, CSL should be largely improved, and the most urgent issue is that there is no generic sign language in China, which leads to inadequate teaching materials.

CLT is a very important strength in BSL. Every instructor should be capable of teaching sign language with hand gestures, facial expressions, and body language, and encourage students to do the same in order to maximise the output of learning outside of classroom. Yet, CLT is not without its limitations. For instance, practice activities such as “telling” a story from the pictures are not adequate using this framework, because for accomplish the task, the students must already master the basic skills in sign language. Therefore, CLT is not the only solution for CSL teaching, and CSL instructors should explore other teaching methods that fit to their students’ level.

As suggestion for the future research and studies in CSL teaching and learning, the author would suggest to understand the questions under the sociolinguistic and language competence perspective. There are still many challenges to be overcome and many ambitions to be achieved in CSL.

REFERÊNCIAS

BRUMFIT, C.J., and JOHNSON, K. Communicative Language Teaching. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001

CHINA ASSOCIATION OF THE DEAF AND HARD OF HEARING. Chinese Sign Language. Beijing: Huaxia Publishing House, 2003

BSL QED. Teaching Method. Retrieved from: http://www.bslqed.com/Teaching_Method-i-444.html,2008-11-11/2016-07-11

CHINA ASSOCIATION OF THE DEAF AND HARD OF HEARING. Daily Conversation in Chinese Sign Language. Beijing: Huaxia Publishing House, 2006

CHINA ASSOCIATION OF THE DEAF AND HARD OF HEARING. Training Materials for Chinese Sign Language (Trial). Beijing: Huaxia Publishing House, 2006

FANG, Li, HU, Zhuanglin, and XU, Kerong. Talking about the transformational generative grammar. *Foreign Language Teaching and Research: Foreign Language Bimonthly Journal*, 1978, (2): 61-72

HYMES, Dell H. On communicative competence. In PRIDE, J.B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth: Penguin. 1972: 269-293.

LI, Kai. Comparison of the Higher Education for the Deaf between China and the USA. *Education and Occupation*, 2011, (35): 159-160

LIU, Junfei, and SUN, Zhaocui. Sign language as a natural language. *Chinese Journal of Social Science*, 2013, (3): B04 Edition

LU, Wei. Research and suggestions for the sign language teaching in Chinese universities. *Journal of Changchun University*, 2014, (5): 689-700

LU, Wei. The application of multimedia technology in the college sign language teaching. *Journal of Changchun University*, 2015, (11): 137-14

MINISTRY OF EDUCATION OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA. Bulletin of national education development in 2015. Retrieved from: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A03/s180/moe_633/201607/t20160706_270976.html, 2016-07-06/2016-07-12

NAPIER, Melinda, FITZGERALD, James, and PACQUETTE, Elise. *British Sign Language for Dummies*. Chichester, UK: John, Willey and Sons, Ltd, 2008

SUN, Guihua, and LIU, Qiufang. The first school for the deaf in China: Yantai Kai Yin. Ji'nan: Shandong Electronic Audio Video Press, 2007: 1-5

SHANDONG LOVE DEAF SIGN LANGUAGE RESEARCH CENTER. *Practical Sing Language for Love Deaf*. Tianjin: Tianjin Education Press, 2014

XIAO, Xiao. British educational system: Current situation, educational system, organisation, and peculiarities. *Inner Mongolia education*, 2012, (3): 38-40

XU, Jianguan. A comparative study of sign language policy for the deaf in China, Sweden and the USA. *Chinese Special Education*, 2013 (8): 36-41

WANG, Ying. Evaluating students' English writing skills based on progress. *The Examination Weekly*, 2010, (43): 108-109

ZHAO, Yanchao. China Disabled Persons' Federation China's announced that the disabled population in China is over 85 million according to the new statistics. *China's Disabled People*, 2012, (4): 20

ZHENG, Xuan. Research on Chinese Sign Language teaching for the hearing people. *Modern Special Education*, 2012, (4): 15-18

ZHENG, Xuan. *Basic Course for Sign Language*. Shanghai: East China Normal University Press, 2015

WU, Anan, and YANG, Junhui. *Introduction to Chinese Sign Language*. Zhengzhou: Zhengzhou University Press, 2014

WU, Ting, PAN, Ya, and ZHANG, Ruirui. A new perspective of education for all people: An interview with the director of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). *World Education Information*, 2016, (7): 3-7

A LÍNGUA DE SINAIS ALEMÃ (DGS) NO ENSINO SUPERIOR NA ALEMANHA: A HISTÓRIA, OS DESAFIOS E A REALIDADE

The German Sign Language (DGS) in Higher Education
in Germany: History, challenges and reality

Liona Paulus⁴⁵

RESUMO

O artigo apresenta uma breve história e desenvolvimento dos conceitos de surdez, de comunidade surda e de Língua de Sinais Alemã (em alemão, *Deutsche Gebärdensprache* - DGS) na sociedade e no ensino superior da Alemanha. Apresenta a estrutura dos cursos de Educação Especial para Surdos, de Tradutor-intérprete de Língua de Sinais (TILS), de Pedagogia de Língua de Sinais e Estudos Surdos em universidades e institutos federais, que acontecem de forma distinta se comparados ao sistema brasileiro. Para ensinar DGS e pesquisar/discutir sobre a perspectiva surda, é absolutamente necessário ter professores

ABSTRACT

The article demonstrates a brief history and development of the concept of deafness, deaf community and German Sign Language (German: *Deutsche Gebärdensprache* - DGS) in society and higher education in Germany. And the facilities of Deaf Education, Sign Language Interpreting, Sign Language Pedagogy and Deaf Studies in universities and federal institutes were and are going differently, comparing with the Brazilian system. Also to teach DGS and research / discuss about the deaf perspective it is absolutely necessary to have deaf teachers trained,

⁴⁵ Georg-August-University of Göttingen (Alemanha). Contato: liona.paulus@phil.uni-goettingen.de

surdos formados, porém existem poucos. Para entender o motivo desse fato, esse artigo ilustra as reais trajetórias de acessibilidade do aluno e professor/docente surdos no sistema educacional e acadêmico ligadas à tradição oralista naquele país.

but there are only a few. For the question, why this fact happened, this article illustrates the real accessibility trajectories of the deaf student and deaf teacher in the educational system and finally academic, linked to the oral tradition in that country.

PALAVRAS-CHAVE

Comunidade surda alemã, Língua de Sinais Alemã – DGS, interpretação e tradução, professores surdos, ensino superior alemão.

KEYWORDS

German Deaf Community, German Sign Language - DGS, interpretation and translation, deaf teachers, German higher education

Introdução

No Brasil, desde o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em 24 de Abril 2002, reconhecida pela Lei Nº 10.436 regulamentada pelo Decreto Nº 5.626 de 2005, ocorreram muitas mudanças no campo do Ensino Superior. Por exemplo, três anos após a aprovação da Língua Brasileira de Sinais ocorreu a instalação do curso de Letras-Libras pela UFSC, em Florianópolis/SC, na modalidade de educação à distância (EAD) e a veloz divulgação deste curso nas outras universidades e nos institutos federais brasileiros. Este fato provocou um grande impacto na comunidade surda brasileira: um significativo aumento de surdos acadêmicos e a valorização da Libras na sociedade e na justiça brasileira (QUADROS, PEREIRA & ZEN 2008, p.52-54; PAULUS & REICHERT 2016, p.32-34).

Comparando com a Alemanha, um país europeu e rico, essas questões se desenvolvem diferentemente. A Língua de Sinais Alemã, chamada DGS (em alemão, *Deutsche Gebärdensprache*), foi reconhecida pela Lei somente uma semana depois da aprovação no Brasil, em 1 de Maio 2002. A legislação se encontra no Código Social IX, um código dos Direitos das Pessoas com Deficiência em geral, a "Lei de Igualdade das Pessoas Deficientes" (em alemão, *Behindertengleichstellungsgesetz*). Os direitos de comunicação dos surdos são regulamentados nela, tais quais o uso de DGS e intérpretes no âmbito

público (por exemplo, na saúde, justiça, mercado de trabalho etc.). Apesar deste reconhecimento da DGS, as mudanças no Ensino Superior ocorrem passo a passo, de maneira mais lenta do que no Brasil.

Neste artigo, eu gostaria de dar uma visão geral sobre a história da comunidade surda alemã e a sua língua, a DGS. Apresentarei brevemente o desenvolvimento acadêmico da DGS, os desafios e as consequências na comunidade surda da Alemanha, citando minha experiência e a dos meus colegas acadêmicos surdos. Vou colocar sempre as traduções dos termos em alemão para facilitar a pesquisa pelas referências ou pela internet.

1. A geração da comunidade surda e a DGS na Alemanha

O fantoso professor e iniciador do oralismo Samuel Heinicke criou, em 1778, a primeira escola pública para surdos em Leipzig. Lá se ensinava principalmente a língua falada e escrita, menos sinalizada. Com a fundação da Samuel-Heinicke-Escola de Leipzig, abriu-se pela primeira vez um espaço onde se encontraram um grande número de crianças e adolescentes surdos (antes, a maioria vivia isoladamente nos interiores em famílias ouvintes e ficavam "mudos", pois não possuíam acesso à língua de sinais). Esses jovens geraram uma língua de sinais fora da aula e passaram esta língua para a próxima geração de surdos (ZESHAN, 2013a). Poucos anos depois, estabeleceram-se mais escolas para surdos em toda Alemanha, sendo que até 1900 haviam 91 escolas especiais (LEONHARDT, 2010, p.238). Por isso, existe uma grande variação de dialetos na DGS. Por isso, a DGS, no período aproximado de 200 anos de existência, possui grande variedade de dialetos. O professor e reitor daquela escola para surdos em Leipzig, Karl Gottlob Reich (ouvinte, mas preferiu o método combinado nas aulas) criou, em 1834, talvez a primeira descrição de 400 sinais num livro, o qual tornou-se popular entre os professores da educação especial (VOGEL, 1999, p.22).

Na escola de Leipzig, um amplo número de surdos foi ensinado a oralizar, mas Heinicke percebeu que alguns alunos surdos, os quais tinham uma leve perda de audição, eram mais bem-sucedidos na fala e, por esse motivo, gerou turmas especiais para estimulá-los em particular. Este passo foi o início da separação do ensino para deficientes auditivos (ou surdos leves/moderatos) (VOGEL, 1999, p.13) e para surdos profundos.

Antes do congresso de Milão, a comunidade surda era bem próspera. A primeira Associação de Surdos foi criada em 1848, pelo funcionário impeti-

al surdo Eduard Fütstenberg em Berlim, e, juntamente à revista periódica *Der Taubstummenfreund* (em português, "O amigo do surdo-mudo"). E, nas escolas especiais —as quais tradicionalmente ofereciam grande oportunidade de emprego aos surdos— havia muitos professores e auxiliares surdos (VOGEL, 1999, p.15). Depois do fatídico congresso de Milão em 1880, os funcionários surdos destas escolas foram demitidos e a DGS foi oficialmente proibida. Nos anos seguintes, a comunidade surda recolheu-se e tentou sobreviver às escondidas nas associações.

Entre a Primeira e Segunda Guerras Mundiais, a Alemanha era politicamente insegura e a comunidade surda teve que lutar para sobreviver. Para isso, realizou um filme de propaganda sobre si: *Verkaunte Menschen*, em 1932 (em português, "Pessoas mal conhecidas"). É o registro mais antigo que documenta a DGS e, talvez, o primeiro também. Na época do nacional-socialismo, sob comando de Adolf Hitler (1933-1945), os surdos viveram um dilema: de um lado, eles eram aceitos porque respondiam à ótica "normal", às vezes ligada à Lei de Raça ariana (ideologia de raça nórdica dos nazistas: loiro, alto e com olhos azuis, raça pura) e podiam ser empregados; mas, por outro lado, os surdos não eram aceitos, pois os seus genes seriam defeituosos e, vistos pela mesma lei (*Lex Zwickau*), eram deficientes e teriam de ser eliminados geneticamente. Por volta de 5.000 homens e mulheres surdos foram esterilizados (VOGEL, 2016) em decorrência desse pensamento. Além disso, na educação dos surdos, o otalismo era mais duro, os métodos de ensino da fala eram mais brutais (uma borracha na boca para treinar a fonema /t/, por exemplo) e os castigos para alunos surdos pelo uso de DGS eram muito graves e até mesmo violentos, aplicados pelos professores nazistas ouvintes.

Entre os anos de 1945 e 1975, a comunidade surda continuou quieta e escondida (MALLY, 1993). A sociedade alemã em geral teve que reconstruir o país e, por isso, não deu muita atenção aos surdos. Com as viagens de surdos para a Gallaudet University e, em geral, para os EUA, uma consciência pelos seus direitos humanos e linguísticos iniciou, processo que também ocorreu em outros países europeus. Na mesma época, em 1975, começou-se a ensinar nos primeiros cursos particulares de Língua de Sinais. Na verdade, eram cursos de Comunicação Total, como era moda na educação especial. Os alunos eram, principalmente, pais de crianças surdas. Em 1982 o linguista e pesquisador Dr. Siegmund Prillwitz, da Universidade de Hamburgo, abriu as primeiras pesquisas sobre a DGS. Em função do sucesso e reconhecimento dessas pesquisas, percebeu-se que a comunidade surda estava cada vez mais forte. Em meados de 1980, os surdos alemães perceberam o valor da sua lín-

gua de sinais e deram, pela influência americana, o nome de DGS (a abreviatura com apenas três letras: ASL, BSL, LSF e outros). E em 2002, após tantas lutas da comunidade surda e de familiares e amigos, a DGS foi reconhecida pela lei como está mencionado na introdução.

2. Breve história do ensino superior em relação à surdez e DGS

Agora vou desenhar um esboço da história do Ensino Superior em relação à Comunidade Surda/Surdez e DGS na Alemanha. Os cursos mais tradicionais e mais antigos são de Pedagogia para Surdos (em alemão, *Gehörlosenpädagogik*) e de Pedagogia para Deficientes Auditivos (em alemão, *Schwerhörigenpädagogik*). Esses cursos começaram já no fim do século XVII, mas se chamavam Pedagogia Especial (em alemão, *Sonderpädagogik*, um curso sintético sobre todas deficiências). Depois da Segunda Guerra Mundial, o curso foi modificado e especializou-se na área de surdez (BOGNER, 2007, p.125).

Ainda hoje é possível encontrar esses cursos nas Universidades de Berlim, Colônia, Hamburgo, Heidelberg e Munique. As maiores diferenças desses dois cursos tradicionais se encontram no currículo: na pedagogia de surdos, é idealmente obrigatório ter proficiência em DGS ou participar de disciplinas de DGS e Estudos Surdos durante os estudos (mas a realidade é que são raramente oferecidos e muito menos obrigatórios); já no currículo de Pedagogia para Deficientes Auditivos, há disciplinas sobre a tecnologia dos aparelhos auditivos e implante coclear (IC) e tecnologias para a aula. A Alemanha é um país altamente tecnológico, com empresas de tecnologia para surdos, tais como Siemens, Phonak e Humantechnik, e com disciplinas de Fonoaudiologia e Comunicação Total (em alemão, *Leitsprachbegleitendes Gehörden, LBG*). Porém, os cursos são bem parecidos, mesmo com o foco no oralismo. A maioria dos estudantes são ouvintes, raramente CODAs e, em número ainda mais reduzido, são surdos.

Ao longo dos anos, alguns dos estudantes já tinham um nível alto de proficiência em DGS, de maneira que eles se tornaram "intérpretes" e perceberam que o papel de um professor especializado não era suficiente para esta "profissão". A comunidade surda tinha começado a lutar pelos seus direitos humanos e linguísticos influenciada pela luta dos surdos nos EUA, como o movimento *Deaf President Now*, na Gallaudet University em 1988 (em português, "Um Presidente Surdo Agora"). Na mesma época, em 1987, o Dr.

Siegfried Prillwitz instalou e liderou, até 2008, o Instituto de Língua de Sinais Alemã (em alemão, *Institut für Deutsche Gebärdensprache*: IDGS) na Universidade de Hamburgo. Após um planejamento de longo tempo, o curso de Interpretação e Tradução de Língua de Sinais (em alemão, *Gebärdensprachdolmetschen*) foi criado, no outono de 1993, no instituto IDGS em Hamburgo. Naquele momento, a DGS chegou, pela primeira vez e oficialmente, ao nível acadêmico/superior.

Em 1998, na Faculdade de Magdeburg-Stendhal foi aberto outro curso para formação de Intérpretes. Existem, atualmente, mais universidades onde se estuda formação de TILS: Faculdade de Zwickau (desde 2000), Humboldt-Universidade de Berlim (desde 2003), Fresenius-Faculdade de Idstein/Frankfurt am Main (desde 2011) e, recentemente, Faculdade de Landshut (desde 2015) e em breve na Universidade de Colônia em outubro 2017.

Quase paralelamente, instalou-se, em 1992, o curso de Linguística das Línguas de Sinais (em alemão, *Gebärdensprachlinguistik*) no IDGS em Hamburgo. O diretor, de 2008 até março de 2017, era o professor titular surdo Prof. Dr. Christian Rathmann.

Dois universidades têm grupos de pesquisa sobre DGS: com o foco em linguística geral e neuropsicolingüística de Língua de Sinais, a Universidade de Göttingen (fundado em 2009); e, com o foco na interface de língua de sinais e gestos, neurolingüística, tecnologia e didática, temos o grupo de SignGes no Instituto Técnico Superior de Renânia-Vestfália (o RWTH, em alemão, *Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule*), em Aachen (formado em 2013).

Ultimamente, a tradição do oralismo na Alemanha tem perdido o poder devido ao crescimento das pesquisas linguísticas sobre a aquisição de Língua de Sinais como L1, tais quais as pesquisas de Petitto (2000), Lillo Martin (1999), Newport & Meier (1985). Por conta desta "moda científica", é agora possível estudar e pesquisar na área de Pedagogia de Língua de Sinais (em alemão, *Gebärdensprachpädagogik*) e Deaf Studies (em português, "Estudos Surdos") na Humboldt-Universidade de Berlim desde meados de 2000 (GÜNTHER, 2007, p.130-132).

Paradoxalmente, ocorreu um grande aumento de crianças e adultos surdos implantados com o IC nos últimos 25 anos, o foco na educação da fala continua. Melhor dizendo, o oralismo ainda existe, mas se abriu uma porta para o bilingüismo. Também há outro paradoxo na realidade hoje: nas escolas especiais, a DGS está sendo usada aos poucos e as crianças surdas não têm

acesso completo a ela. Contudo, os ouvintes podem estudar DGS e utilizá-la sem limitações, tal como os adultos surdos.

Os cursos apresentados aqui foram pensados, principalmente, para alunos ouvintes que normalmente não têm dificuldades com o acesso ao Ensino Superior. Um grande número dos alunos surdos da Alemanha encontram barreiras bem conhecidas neste âmbito, por falta de acessibilidade no sistema educacional: formação numa escola especial, falta de intérprete, dificuldades da aquisição de linguagem e socialização etc.. Para esse grupo de surdos que não possui formação no nível académico, foram estabelecidos dois cursos no DGS em Hamburgo: um curso de intérprete/tradutor surdo (desde 2009) e um curso de capacitação de DGS (desde janeiro de 2016). Os desafios dos alunos e professores surdos no campo académico estarão descritos na próxima sessão.

3. Desafios e Realidade

Para todos os cursos que tem a DGS no seu currículo e na sua pesquisa, é clara a necessidade de ter professores surdos/professores de L1 que ensinem a DGS para futuros professores/docentes, intérpretes, funcionários do serviço social e outras profissões. E, para o desenvolvimento das pesquisas, é absolutamente obrigatório ter colaboradores surdos avaliando e verificando dados e filmes de língua de sinais e contribuindo com uma perspectiva surda. No entanto, na realidade, não há muitos surdos adequados para os trabalhos no ensino superior. Para este fato existem várias razões que serão explicadas a seguir.

3.1 Acesso dos surdos no Ensino Superior

Uma pesquisa de 2006 constatou que, naquele mesmo ano, havia 1,7 milhão de estudantes matriculados nas universidades da Alemanha. Desse total, somente 0,76% eram estudantes com perda auditiva em geral (cerca de 13.000)⁴⁶ e apenas 100 surdos sinalizantes de DGS (DREYER, 2016).

Uma causa pode ser encontrada na educação especial para surdos na Alemanha. Existem apenas duas escolas para surdos que oferecem uma formação do ensino médio para entrar na universidade, que se encontram em Essen

⁴⁶BEI BERUFS- UND STUDIENBEREITENDE BERATUNG FÜR HÖRGESCHÄDIGTE. Ziel: Studien- & Berufswahlmöglichkeiten für BHSI-News, 2009. Disponível em: <http://www.bes-news.de/bsnmain/>. Acesso: 3 Junho 2016.

e Stegen (próximo a Freiburg), com um internato. Contudo, a proposta pedagógica daquelas escolas é o oralismo, temperado com um pouco de Comunicação Total e ausente de educação bilíngue. Existem três escolas regulares que oferecem uma turma integrada para deficientes auditivos e surdos no ensino médio: em Munique, Hamburgo e Berlin. Nessas escolas, ensina-se só com a língua falada e com o apoio de tecnologia. No sistema do ensino médio alemão, cada aluno é obrigado a estudar, no mínimo, duas línguas estrangeiras: obrigatoriamente inglês e opcionalmente francês e/ou latim. Essas línguas são ensinadas oralmente em todas as escolas mencionadas acima. Como o surdo consegue entendê-las? Evidentemente não as entende e necessita aulas de reforço. Pela minha experiência numa escola desse tipo em Munique, posso afirmar que um grande número de usuários surdos de DGS consegue, com grandes dificuldades (como eu), formar-se lá, mas alguns reprovam. Os números de surdos universitários é muito baixo.

Se um surdo tem formação no ensino médio, apesar das dificuldades, as próximas barreiras estarão nas universidades. Na Alemanha, nenhuma universidade é adequada para surdos como a Gallaudet University, nos EUA. Para os seus estudos, o surdo tem que pedir intérpretes pelo governo, direito intérpretes assegurado pelo Código Social IX (referido na Introdução). Mas o processo do pedido, ou melhor dizendo, a burocracia do pedido, é uma grande barreira. É necessário redigir o pedido em nível formal de língua e jargão jurídico, além de anexar muitos documentos (tais como atestado do médico, de professores, papéis de suas finanças, entre outros). Os trâmites demoram e o processo é muito faticoso. Às vezes, os surdos desistem de pedir e, conseqüentemente, desistem de estudar. Há um outro fato injusto: o Código Social IX disponibiliza verba para TILS apenas para alunos surdos de baixa renda. Se um surdo tiver uma renda alta (heranças, seguro de vida, casa/apartamento própria/o, grandes poupanças) não recebe financiamento do governo. Se ele quisesse um TILS, teria que vender e gastar tudo antes. Assim ele poderia desistir do curso, pois os custos de interpretação são altos e as universidades não dispõem de intérpretes, como é comum no Brasil.

Se um surdo conseguiu receber o financiamento de intérpretes pelo governo, as próximas barreiras serão encontradas durante os estudos. O estudante surdo pode participar das aulas com intérpretes, e numa aula de mais 60 minutos é necessário ter dois intérpretes. Contudo, em toda Alemanha existem apenas entre 550 a 600 intérpretes para 80.000 surdos. Sendo assim, um intérprete atende entre 140 a 150 surdos. É uma imensa carência no país (RUPPERT, 2015). Muitas vezes não é possível usar intérpretes em todas as

aulas e, fora delas, o surdo não tem apoio de intérprete para traduzir/revisar trabalhos acadêmicos (como monografias, TCC e dissertações) e tarefas de casa. Em vários cursos o estudante não tem colegas surdos para discutir, refletir e criar um vocabulário acadêmico e técnico do seu curso em DGS.

Em cada passo de sua formação, da graduação à pós-graduação, o surdo será confrontado com barreiras. No entanto, são barreiras que podem diminuir com o apoio de família, amigos, e, principalmente, pelo apoio dos centros de orientação para surdos ou das associações de estudantes com deficiência. Em geral, entrar no mundo acadêmico é possível. Agora é mais palpável pelo Código Social IX de 2002, no qual a acessibilidade tornou-se um direito para surdos. É possível dizer que ocorreram boas, mas tímidas mudanças desde 2002. Atualmente muitos surdos graduados ou mestres são professores nas escolas especiais, trabalham em setores de informática, são assistentes sociais, engenheiros, arquitetos, médicos etc.

3.2 Desafios de um professor surdo no Ensino Superior

Para trabalhar numa universidade na área da educação especial, tradução/intepretação ou linguística, é absolutamente necessário ser graduado, inclusive para os surdos. Por falta de mais pesquisas e entrevistas sobre este assunto, vou apresentar um pouco da minha experiência e a dos meus colegas surdos.

Normalmente, um mestre recebe um emprego científico por tempo limitado (de 2 até o máximo de 6 anos), no mesmo lugar que vai estudar o doutorado. No doutorado, é obrigatório ensinar paralelamente disciplinas de sua área de pesquisa. Aqui já se encontram as próximas barreiras do doutorando surdo na rotina acadêmica. Devido à falta de intérpretes (de línguas-fontes/alvos: DGS-alemão, e DGS-inglês), é difícil organizar intérpretes suficientes para as aulas (tanto para ministrar como para assistir) e ainda ter a revisão de seus artigos, pôsteres, tese e outros trabalhos acadêmicos feita. Como disse na sessão 3.1., um estudante de doutorado tem que pedir financiamento para o governo para todos casos de interpretação e tradução. Mas, neste caso, a sua própria renda não importa, pois este surdo já está no mercado de trabalho e ali os direitos linguísticos estão definidos diferentemente; por esse motivo, ele recebe o financiamento. Entretanto, muitas conferências e workshops interessantes ficam sem intérpretes ou o surdo tem que levar os seus próprios intérpretes (raramente se encontram intérpretes fluentes em inglês e DGS para eventos internacionais). Nem sequer falamos sobre os custos de viagens e

acomodação para eles. Tudo impede a profissionalização acadêmica do doutorando surdo e ele pode perder a competição no âmbito acadêmico. Para evitar isso, seria ideal contratar um ou dois intérpretes próprios da universidade.⁴⁷

Em todas universidades mencionadas há cursos de DGS e a maioria de doutorandos e funcionários surdos ensinam a língua, porque são academicamente graduados (às vezes as universidades têm que contratar instrutores de DGS sem graduação, pois existe carência de graduados). Mas, na verdade, vários acadêmicos surdos não foram ensinados ou estudaram sobre a DGS, a sua linguística, a didática, a aprendizagem L1/M1 de criança surda e de L2/M2 adultos. Isso se justifica devido à formação desses docentes serem em áreas não relacionadas ao ensino de línguas de sinais.

Uma solução para eles é atualizar seus conhecimentos profissionais através de oficinas e seminários, participação em congressos e conferências sobre este assunto e, por fim, refletir, trocar experiências e dúvidas com outros colegas. A minoria surda graduada tem pouquíssimos ou até mesmo nenhum colega surdo para refletir e trocar vivências sobre os problemas e ocorrências imprevistas na disciplina/no curso de DGS, encontrados na sua universidade. Especialmente, há aspectos éticos que parecem nunca ter sido discutidos e o seu desenvolvimento profissional estaria parado. Para piorar o quadro, se o docente ficar doente, ou precisar faltar por outro motivo (férias ou questões familiares, por exemplo), quase nunca há alguém para substituí-lo no curso, especialmente nas provas. Este fato coloca o único docente de DGS sob uma pressão grande, isto é, sob estresse. Também há casos de universidades que possuem acadêmicos e funcionários surdos cuja organização interna não os coloca em contato, sendo que cada um trabalha por si mesmo; bem como ainda não existem encontros de professores no ensino superior na Alemanha.

Estes desafios estão ligados ao contexto da profissionalização do acadêmico surdo. Agora vem outros desafios em relação aos cursos de DGS. Existem alguns desafios para o ensino da DGS tanto nas universidades, quanto em nas escolas e cursos privados.

O primeiro desafio é a falta de livros e materiais didáticos para o ensino de DGS (RANDOW 2016, p. 118), tanto para escolas de surdos e cursos privados como para o ensino superior. Há dois livros: *Grundkurs DGS Stufe 1*

⁴⁷A maioria dos intérpretes da Alemanha prefere trabalhar como *freelancer*, pois os salários deste tipo de trabalho são muito mais altos do que os de um intérprete contratado. E, ao mesmo tempo, um intérprete contratado pode diminuir o número de intérpretes disponíveis para a comunidade surda.

e *Grundkurs DGS Stufe II* (em português, "Curso de DGS Nível I" e "Curso de DGS Nível II", veja fig. 1).

Esses livros foram produzidos durante um projeto de pesquisa realizado entre os anos 2000 e 2007, atualizados em 2011, do HDGS em Hamburgo. Ambos foram, oficialmente, os primeiros materiais didáticos para aprender e estudar DGS. Foram produzidos predominantemente para adultos de L2/M2 (possuem muitos textos e explicações, mas poucas imagens e desenhos, o que não os torna adequados para crianças surdas). As ideias didáticas e estruturais desses livros vieram de *Signing Naturally*, um curso de ASL dos Estados Unidos (BECKEN et al., 2000, p. 9). Vários professores surdos gostariam de adaptar o nível de seu curso ao nível e ao tipo de aprendizagem de seus participantes, pois é diferente ensinar alunos jovens e participantes idosos; diante disso, os professores criam seus próprios materiais ou copiam de outros professores de DGS (RANDOW, 2016, p. 118). Existem, no mercado, poucos livros para escolher. Essa ausência de objetos didáticos é, supõe-se, decorrente da falta de pesquisas sobre a didática e metodologia de ensino adequadas para aprendizes de DGS, seja de forma de L2 ou L1, seja ouvinte ou surdo, seja jovem, adulto ou idoso. Sabe-se que a aprendizagem de L1 e L2 na modalidade visual-manual são diferentes, e nas aprendizagens de L2 há uma infinidade de diferenças entre os aprendizes (RANDOW, 2016, p. 122). Não existem pesquisas sobre a didática de DGS, o que dificulta a preparação de aulas, não apenas para DGS, mas também para outras línguas de sinais.

Por falta de um lugar fixo e permanente de capacitação de DGS (como o curso de Letras-Libras no Brasil) e pelo fato que a DGS e outras línguas de sinais estão naturalmente sem escrita (há apenas uma proposta de escrever a DGS, a HamNoSys (em alemão, *Hamburger Notationssystem*), há poucos professores de DGS que sabem escrever e ensinar a escrever a sua própria língua de sinais. Atualmente os alunos descrevem os sinais da DGS com letras maiúsculas, em *glosas* – e todas glosas/lexemas são emprestadas da língua falada/escrita do alemão. No entanto, os alunos ouvintes devem separar a língua falada da língua sinalizada, mas não conseguem ficar independentes de textos da língua fonte (RANDOW, 2016, p. 121). É importante salientar que as glosas nunca demonstram uma tradução de L1 para a outra língua, apenas os conteúdos delas. Uma solução para esse "problema" é usar HamNoSys ou talvez SignWriting, como é utilizado para o registro escrito da Libras no Brasil.



Fig. 1. - Os dois livros de DGS, Nível 1 e 2, com um exemplo duma unidade de aula (do livro DGS Nível 2, p. 39). Fonte: Signum Verlag (editora), <http://www.signum-verlag.de>

Um outro desafio dos cursos de Interpretação e Tradução de Língua de Sinais (TILS) tem a ver com os critérios para avaliação da proficiência. Cada estudante tem que ser aprovado numa prova de proficiência de DGS. Mas como o professor surdo pode avaliar a proficiência desse aluno? Ou como aquele estudante pode saber qual é a sua própria proficiência? Como ele sabe que deve aprender ou praticar mais para chegar ao nível certo do curso de TILS? Por muitos anos esse fato era um desafio para os estudantes e para os avaliadores dos cursos. Há pouco tempo (em 2016), foi desenvolvido o Quadro Europeu Comum de Referência para Língua Alemã de Sinais (em alemão, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Deutsche Gebärdensprache*, GeR-DGS).⁴⁶ O objetivo do GeRS-DGS é apresentar uma visão geral sobre a proficiência de uma língua estrangeira e categorizar o conhecimento do aluno nela: Nível A – Falante Básico, Nível B – Falante independente e Nível C – Falante avançado. Cada nível tem mais duas subcategorias de A1 e A2 (Iniciante e Básico), B1 e B2 (Intermediário e Usuário independente), C1 e C2 (Proficiência operativa eficaz e Domínio pleno). Para cursar a formação de TILS é exigido ter a proficiência, no mínimo, de B2. Sabendo disso, o professor surdo e o aluno podem trabalhar para chegar à sua meta. O professor/docente tem agora um instrumento para criar materiais adequados para as suas aulas de DGS e, junto com os outros professores, desenvolver

⁴⁶<https://www.dgs.uni-lanl.de/de/forschung/forschungsprojekte/ge-r-dgs.html>. (Acesso: 8 Junho 2016). Este quadro é criado pela influência da diversidade linguística da União Europeia (já que possui 24 línguas oficiais) e agora há um adaptado para a Língua de Sinais.

novos livros, especialmente para o ensino superior. O quadro serve de guia, também, para os professores das escolas que ensinam a DGS às crianças surdas.

O último desafio é a arquitetura e a iluminação/equipamento das salas de aula. Em quase toda sala de aula o professor de DGS usa o projetor multimídia, mas quase sempre a instalação é mal feita e a luz do projetor cai diretamente nos olhos do professor e, ou ele não consegue ver os alunos ou, fica quase cego. As salas de aula são, às vezes, mal construídas, pequenas ou retangulares demais, de modo que o professor não pode trocar de lugar e sair da direção da luz do projetor. Muitas vezes a iluminação é mal planejada também, ou escuro demais ou claro demais ou não tem persianas para ocultar o sol. Tudo parece contribuir para atrapalhar e diminuir a qualidade da aula. Numa aula de DGS é recomendado também que os alunos se sentem num semicírculo para ver as produções dos colegas e para o professor vê-los. Em muitas salas nas universidades, as mesas e cadeiras estão fixadas em filas e é impossível mudá-las, o que prejudica a atmosfera familiar e cultural do curso de DGS ou de outras línguas de sinais. Dá para perceber que as universidades alemãs não conhecem a cultura surda e, portanto, não disponibilizam um espaço cultural para funcionários/professores surdos e alunos de DGS.

Conclusão

Comparando com o sistema de ensino superior da língua de sinais no Brasil, a Alemanha tem alguns obstáculos semelhantes e outros diferentes. Uma grande diferença é a perspectiva de seu próprio governo e sua sociedade sobre a comunidade surda. Na Alemanha, como já é percebido pelo nome da Lei de Igualdade de Pessoa Deficiente, a sociedade surda é vista como um grupo de deficientes. O governo teria a ocupação de cuidar dela, ajudá-la e estimulá-la, para tornar-se independente/autônoma. Isto é, providenciar a tecnologia para ouvir (pois é o modo mais simples para adaptar-se à comunidade ouvinte alemã) e a educação inclusiva (nas escolas regulares com intérpretes ou com equipamento de alta tecnologia) ou com intérpretes nos assuntos públicos. A DGS é mais vista como um recurso de comunicação, menos como uma língua. No papel é reconhecida como língua, mas, na realidade, não é assim.

As universidades com alunos surdos ou professores/funcionários surdos em toda Alemanha já tinham organizado e implementado cursos de educação especial e DGS muitos anos antes do reconhecimento da língua pela lei

em 2002. Por isso, a mudança da perspectiva demora. No Brasil, ocorreu um grande impacto no ensino superior depois do reconhecimento da Libras em 2005. Outrossim, a perspectiva do governo e sociedade brasileiros é outra: a sociedade surda é compreendida como uma minoria linguística e os seus direitos linguísticos devem ser respeitados. A valorização e preservação da Libras, significa: formação de professores e intérpretes de Libras no nível acadêmico para distribuí-la, consolidá-la e dar-lhe um lugar/espço importante na sociedade brasileira. São usadas outras estratégias, diferente daquelas da Alemanha.

O maior desafio comum nas universidades, tanto no Brasil como na Alemanha, parece ser o de espaços não adequados para o ensino de LS, a ausência de um espaço adequado para o surdo. Os edifícios e a iluminação no campus estão construídos a partir de uma arquitetura comum, por exemplo, pela perspectiva dos ouvintes. A sala de aula é montada como um anfiteatro e a própria iluminação não é pensada para surdos. Para ensinar uma língua de sinais, o ideal é o semicírculo de mesas e uma luz agradável, além, claro, de luzes intermitentes para serem utilizadas pelo sistema de alarme. Ainda é importante ter espaços abertos no campus, apropriados à modalidade visual-manual, como por exemplo janelas nas portas e muros mais baixos.

Com certeza há outros desafios comuns, mas eles não são tão importantes para mencioná-los aqui. Para finalizar, serão discutidas as principais diferenças entre a Alemanha e o Brasil: a acessibilidade da pessoa surda nas universidades, a formação de docentes/professores surdos de LI e os materiais didáticos. Na Alemanha, um surdo tem que preparar seus estudos por si mesmo, a acessibilidade via intérpretes depende de financiamento do governo que envolve uma complexa burocracia. No Brasil, uma universidade que recebe um aluno surdo tem um departamento/curso de Libras ou contrata um ou mais intérpretes para o aluno.

É muito difícil tornar-se professor de DGS na Alemanha, pois há apenas um curso de licenciatura de DGS (em Berlim), o que também ocorre no Brasil com Letras-Libras. São poucos os alunos surdos nos cursos de Licenciatura de DGS, pois a maioria dos alunos é oriunda do sistema educacional alemão oralista. Na educação de surdos brasileira, o uso da Libras ou da Comunicação Total é mais presente e, por isso, o número de alunos possíveis para a universidade é maior: 0,94% em 2002 a ~6% em 2005 (QUADROS, 2015, p.13), do que o da Alemanha: 0,76% em 2006. É perceptível, portanto, que o aumento do número de alunos surdos proporciona, também, o aumen-

to do número de professores de LS e a consolidação da sua LS na sociedade do seu país.

Outrossim, na Alemanha, é visível a falta de pesquisas sobre didática de LS e sobre a aprendizagem de L2/M2, especialmente na área de ensino superior. Toma-se como exemplo o curso de Letras-Libras da UFSC em Florianópolis, no qual foram produzidos pelos professores vários materiais como DVDs, filmes, tarefas no AVEA, (o Ambiente Visual de Ensino e Aprendizagem, uma plataforma multimídia para professores e alunos na internet) utilizando a modalidade de LS, mais visual (QUADROS et al. 2008, p. 39). Este tipo de produção é praticamente inexistente no ensino superior alemão. O professor de DGS surdo tem que desenvolver seus próprios materiais.

A temática deste estudo não pretende desvalorizar o ensino de DGS na Alemanha, mas sim mostrar a realidade. Graças ao reconhecimento da DGS pela lei em 2002 e à ratificação da Convenção das Pessoas com Deficiência da ONU pelo governo da Alemanha em 2009, a situação dos surdos está começando a melhorar. Com o direito de acessibilidade nas universidades, ingressaram mais alunos surdos e, até mesmo, mais doutorandos surdos. Atualmente são praticamente 15 surdos e deficientes auditivos doutores e entre 4 a 6 doutorandos surdos no país. Apesar do acesso difícil ao ensino superior, há cada vez mais funcionários e professores surdos. E, para os professores que não têm formação em relação a DGS e surdos que não conseguem ingressar para estudar numa universidade, a Associação Nacional de Instrutores e Docentes de DGS (em alemão, *Bundesverband der Dozenten für Gebärdensprache*, V. www.bdg-gebaerdensprache.de) e a Universidade de Hamburg oferecem cursos complementares para eles e, dessa forma, é possível aumentar o seu conhecimento, melhorar a sua profissionalização e ampliar o intercâmbio de experiências e didáticas.

REFERÊNCIAS

BEECKEN, A; KELLER, J; PRILLWITZ, S.; ZIENERT, H. *Grundkurs Deutsche Gebärdensprache Stufe 1*. Seedorf/Hamburg: Signum Verlag, 2000.

BEST BERUFS- UND STUDIENBEGLEITENDE BERATUNG FÜR HÖRGESCHÄDIGTE. Zur Situation hörgeschädigter Studenten. In: BEST News. 2010. Disponível em [<http://www.best-news.de/?situation>] Acesso 3 de Junho 2016.

BOGNER, B. Quo vadis, Lehrerbildung. Warum dieses Themenheft? *HörgeschädigtenPädagogik*. Aachen, n. 4, p. 125, 2007.

DREYER, S. Studieren mit Handicap. Vorlesungen in Gebärdensprache. In: BILDUNGSEXPERTEN NETZWERK. 2016. Disponível em [<http://www.bildungsexperten.net/bildungschannels/studium/vorlesung-in-gebaerdensprache>] Acesso 3 de Junho 2016.

GÜNTHER, K.B. "Gebärdensprachpädagogik" und "Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik" zur "Hörgeschädigtenpädagogik" vereint. *HörgeschädigtenPädagogik*. Aachen, n. 4, p. 130-132, 2007.

LEONHARDT, A. Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. 3. ed. Munique/ Basileia: UTB, 2010.

MALLY, G. Der lange Weg zum Selbstbewußtsein Gehörloser in Deutschland. In: FISCHER, R; LANE, H. (Eds): Blick zurück. Ein Reader zur Geschichte von Gehörlosengemeinschaften und ihren Gebärdensprachen. Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, vol. 24. Hamburgo: Signum Verlag, 1993, p. 211-238.

PAULUS, L. & REICHERT, A. Der rasante Wandel am Zuckerhut. Deutsche Gehörlosenzzeitung, St. Georgen, n. 3, p. 32-34, 2016.

RANDOW, S. von. Sprachlernerfahrungen erwachsener hörender L2-/M2-Lerner_innen bezüglich Constructed Action in Deutscher Gebärdensprache. Teil I: Ausgangslage und Methode. In: Das Zeichen. No. 102, 2016, p. 116-127.

QUADROS, R.M. de. Letras Libras. Ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: Editora UFSC, 2015.

QUADROS, R. M. de; ZEN, R. C. & PEREIRA, A. T. C. Inclusão de Surdos no Ensino Superior por meio do uso da tecnologia. In: Müller, Ronice de Quadros (eds). Estudos Surdos III. Série Pesquisas. 2008. Petrópolis: Arara Azul, p. 30-55.

VOGEL, H. Gebärdensprache und Lautsprache in der deutschen Taubstumm-pädagogik im 19. Jahrhundert. Historische Darstellung der kombinierten Methode. 1999. Dissertação de Mestrado. Universidade de Hamburgo, Hamburgo.

VOGEL, H. Sterilisation und Euthanasie. In: GOLDSCHMIDT, S. (ed). Taubwissen. Hamburg: Universidade de Hamburg. 2016. Disponível em [<http://www.taubwissen.de/content/index.php/geschichte/geoerlose-in-der-zeit-des-nationalsozialismus/sterilisation-und-euthanasie/591-nazisterilisationeuthanasie>] Acesso em 1 de Jun 2016.

ZESHAN, U. Sign Languages. In: DRYER, M. S. & HASPELMATH, M. (eds.) The World Atlas of Language Structures Online. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. 2013a. Disponível em [<http://wals.info/chapter/s9>] Acesso em 11 de Nov 2014.

INSTITUT FÜR DEUTSCHE GEBÄRDENSPRACHE. Geschichte über das Institut. In: UNIVERSITÄT HAMBURG. Hamburg. 2015. Disponível em [<https://www.idgs.uni-hamburg.de/ueber-das-institut/geschichte.html>] Acesso em 3 de Junho 2016.

INSTITUT FÜR DEUTSCHE GEBÄRDENSPRACHE. Gemeinsamer europäischer Referenzrah-

men für Deutsche Gebärdensprache. In: UNIVERSITÄT HAMBURG. Hamburg. 2014. Disponível em [<https://www.idgs.uni-hamburg.de/forschung/forschungsprojekte/ger-dgs.html>] Acesso em 8 de Junho 2016.

Studienfach Gebärdensprachdolmetschen. Sehen statt Hören. Direção: Holger Ruppert. Emissão 17 de Outubro 2015. Munique: Bayerischer Rundfunk (Canal baváro de televisão). Disponível em [<http://www.br.de/mediathek/video/sendungen/sehen-statt-hoeren/wochenmagazin-fuer-hoergeschaedigte-142.html>] Acesso em 7 de Junho 2016.

LEARNING MATERIALS FOR GREEK SIGN LANGUAGE AS A FIRST LANGUAGE

Materiais de aprendizagem para a Língua De Sinais Grega como primeira língua

Dr. Maria Mertzani⁴⁹

RESUMO

The National Strategic Reference Framework (NSRF) the years 2007-2013 realised the project entitled "Design and development of accessible educational materials for students with disability-Horizontal Action" with the scope to create educational materials for children with special needs. In this, Greek Sign Language (GSL) as a first language (L1) in school education was followed, based on the new Special Education Law 3699/2008 and the 2004 GSL curriculum, and six types of educational materials for the learning of the language were produced for the first time in Greek national educational system. This paper aims at discussing the design and principles on which the materials were created, focusing on

ABSTRACT

O *National Strategic Reference Framework (NSRF)* realizou, nos anos 2007-2013, o projeto intitulado "Concepção e desenvolvimento de materiais educativos acessíveis para alunos com deficiência - Ação Horizontal" com o objetivo de criar materiais educativos para crianças com necessidades especiais. A Língua de Sinais Grega (GSL) como primeira língua (L1) na educação escolar foi seguida, com base na nova Lei de Educação Especial 3699/2008 e no currículo de 2004 GSL, e foram produzidos seis tipos de materiais educativos para a aprendizagem da língua pela primeira vez no sistema educacional nacional grego. Este artigo tem como objetivo discutir o desenho e os princípios sobre os quais os materiais foram criados, com foco em três questões principais: (i) o

⁴⁹ GreekLarYoz@icel.ac.uk; Universidade Federal de Pelotas-UFPEL, Pelotas, RS, Brasil; CAPES February 2014 - March 2016; mmerzani@ufpe.br

three main questions: (i) what is the pupil expected to do using the materials? (ii) who with? and (iii) with what content? The scope is to inform sign language learning about implementing visual technology in deaf education and within sign bilingualism.

que o aluno espera fazer usando os materiais? (ii) com quem? E (iii) com que conteúdo? O escopo é informar a aprendizagem da língua de sinais sobre a implementação de tecnologia visual na educação de surdos e dentro do bilinguismo de signos.

PALAVRAS-CHAVE

Sign language materials; Greek Sign Language, Visual technology; Sign bilingualism.

KEYWORDS

Material em língua de sinais; Língua-gem gestual grega, tecnologia visual; bilinguismo em língua de sinais.

Introduction

Within the National Strategic Reference Framework (NSRF) the years 2007–2013, the project entitled “Design and development of accessible educational materials for students with disability–Horizontal Action” (code MIS 299743 and SAE 2010SE84580212) was realised with the scope the creation of educational materials for children with special needs. In this, Greek Sign Language (GSL) as a first language (L1) in school education was followed, based on the new Special Education Law 3699/2008) and special GSL curriculum⁵⁰, and educational materials for the learning of the language were produced for the first time in Greek national educational system. In particular, the following five digital titles were created:

- (i) the title “I see and learn” (in Greek, “Βλέπω και μαθαίνω”; accessible at: <http://prosvasimo.gr/el/gia-mathites-me-provlimata-akohs/vlepw-kai-mathainw>) for children in the kindergarten (4–5 years old);
- (ii) the title “Look at me. I’m telling you ...” (in Greek, “Κοίτα με! Κάτι σου λέω...”; accessible at: <http://prosvasimo.gr/el/koita-me-kati-sou-leo>) for the first two grades of primary education (Grades A and B), referring to children aged 6–8 years old;

⁵⁰ The first GSL curriculum developed in 2004, after the recognition of GSL (Law 2817/2000) as the official language of the deaf in the national educational system. It was part of bilingual curricula in primary and secondary national education, which, at that time, were not accompanied by learning materials.

- (iii) the title “Language through my eyes!” (in Greek, “Η Γλώσσα μου με τα Μάτια μου!”); accessible at: <http://prosvasimo.gr/el/gia-mathites-me-provlimata-akohs/bglyssa-me-ta-matia-mou>) as supportive material for the above grades;
- (iv) the title “I learn the Signs” (in Greek, “Μαθαίνω τα Νοήματα”); accessible at: <http://prosvasimo.gr/el/gia-mathites-me-provlimata-akohs/mathainw-ta-noimata>) as a basic GSL grammar workbook for the first grades of primary school;
- (v) the “GSL dictionary” (in Greek, “Λεξικό Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας”); accessible at: <http://prosvasimo.gr/el/polimesiko-uliko/ekpaideutiko-logismiko#lexiko-ellinikhs-noimatikhs-glyssas>); and,
- (vi) Seventeen GSL stories (accessible at: <http://prosvasimo.gr/el/sullogi-apo-paidika-paramythia-sth-noimatikh>) for all grades.

These materials are developed according to the philosophy and principles of sign bilingualism in the 2004 GSL Curriculum, and are accompanied by a teacher’s guide and installation manuals, since they are provided in digital format (on DVDs and/or online) as Open Educational Resources⁵¹ (OERs) (Koumbetis & Boukouras, 2014, p. 349). The following sections aim at reviewing the materials, discussing their design and theory of development in relation to established international tradition of producing sign language (SL) materials. Firstly, a brief review of this tradition is presented below.

Visual sign language learning

The study of SLs require extended use of visual material such as video, since there are limited opportunities for studying the language outside the classroom and learners need to view its actual performance. Usually, hearing learners of a spoken language hear themselves speaking and thus, are able to monitor their output and compare it with native speakers and/or practise the language via listening and through oral exercises. In contrast, there is an

⁵¹ Any type of educational material that is in the public domain or uses an open license. They are open materials since “anyone can legally and freely copy, use, adapt and re-share them” (Koumbetis & Boukouras, 2014, 349).

“asymmetry in the feedback mechanism for regulating sign language production” (Woll & Smith, 1993, p. 240). Learners only view their hands while signing or act as observers of others’ signing. However, they do not have the whole picture of themselves signing which is an essential ability in acquiring SL. (Mertzani, 2008, p. 38). Currently, SL classes are engaged with video materials to illustrate specific aspects (e.g., communicative, linguistic such as grammar and syntax), hence serving as the model of native signing to teach the target SL.

Since the middle of the 1990s, the advance of digital technology allowed the emergence of video-based bilingual dictionaries and interactive videodisc environments for deaf and hearing people. By incorporating animation, graphics, video and text, digital video enhances individual language learning – sign and spoken – in a bilingual approach. Although in the past such materials presented simple word–sign sentence drill patterns that learners repeat in a mechanistic way, current technology, in a more sophisticated fashion, involves non-linear SL info presentation, by respecting grammatical, syntactical and morphological rules of each language. Thus, there are materials that present semantic analysis of signs, showing their meanings in context (Kristoffersen & Troelsgard, 2010); SL literary ‘texts’; and grammar and syntax (Kyle, John, Mertzani & Day, 2010). In these, the video is the most essential part, since learners depend on a deaf person’s signing skills, but pertinent feedback on signing correctly is still lacking. Very few SL materials have been developed to allow, through the use of particular IT technology features, the integration of video feedback within one’s original video (Kyle et al., 2010).

The most usual material design is the one having on the one side of a window the video-signed model (frequently, a monologue by a native signer), and on the other, the corresponding written text and/or glossing of the video content. Then, each video is followed (optionally) by grammar and syntax explanations (usually in writing) that are accompanied, sometimes, by signed examples; by cultural information concerning the deaf community and/or families of deaf children; and by a target vocabulary list, in which each sign-lexical item is signed on separate, pop-out videos. For learner’s practice, usually comprehension activities ask the learners to match the text/video with the content of the target video through multiple choice and/or drag-n-drop tasks. For the development of productive skills, most materials ask (in writing) learners to repeat and sign back the content of a video. Very few digital materials have integrated IT technology that allow learners to provide their signed

answer by inserting their recorded videos in the original ones (e.g., Kyle et al., 2010; John, 2010).

When it comes to school learning, SL materials are under-researched. Although, since the 1980s, communicative approaches emerged for SL curricula construction (to mention a few for American Sign Language – ASL: Crandall & Brubay, 1982; Ingram, 1982; Liddell, 1982), the major focus was on SL teaching in adult classes, where SL is taught as a second/foreign language. Some (e.g., the “Signing naturally” ASL curriculum) were designed for adult and children’s learning (Lentz, Mikos, & Smith, 1988; 1989). Only when SL acquisition research started mapping the developmental stages of deaf children’s SL, published work began emerging in relation to context, methods and materials of school learning programs (e.g., Harder & Meijer, 1995; Hoshauer & Nelson, 1982). However, the area of SL material lacks research-led design and principles, especially when such materials deal with their implementation and use in school settings. In this context, this paper aims at discussing the design and certain principles that led the creation of GSL materials for the learning of GSL as the L1 of deaf children in the educational system of Greece.

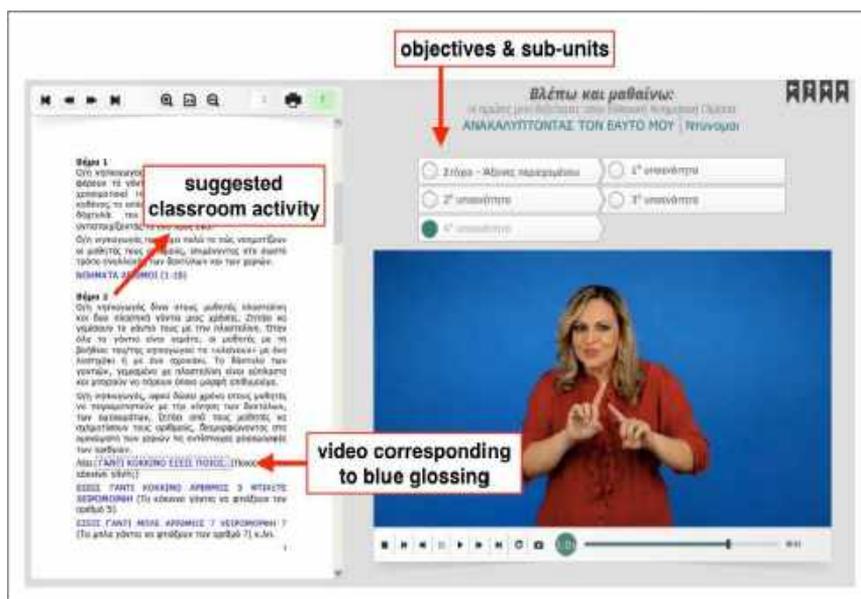


Figure 1: Example of a GSL unit for the kindergarten with its sub-units, corresponding video, and suggested in-class activities. The title of the unit is “I discover myself” and that of sub-unit, “Dressing myself”. Within

this sub-unit, as it is suggested (in activity two), children fill with colourful plasticine their plastic gloves, and form the handshapes of numbers each time their teacher asks the questions/sentences glossed in blue (e.g., “who has the red glove?”, “the red gloves need to form the number 5”). The video displays the glossed phrases–models.

GSL material in primary deaf education

Overall, the GSL materials were build on a digital format with the scope to: (a) facilitate GSL learning as a school subject; and (b) support children’s individualised learning. Additionally, it was aimed to ensure equal access to materials by students, educators and family. They are based on scripted, video recordings that cover a range of topics, such as well-known stories from oral Greek tradition (e.g., various folktales and Aesop’s fables), jokes, and Greek literature (poems, novels etc.). Hence, in their majority, they are not GSL stories produced by the Greek deaf community (apart from few jokes), but literary productions of spoken Greek that are interpreted and/or transferred in GSL by native signers and/or professional interpreters.

Starting with the kindergarten title “I see and learn”, the syllabus is based on the 2004 GSL Curriculum (Koumbetis, Hoffmeister, Czubeck, & Simpsa, 2004), according to which vocabulary and grammar is taught through a cross-thematic approach. It involves twelve units, following an evolutionary structure. Thus, each unit consists of three to four sub-units, with clear objectives, recommended teaching time, description of activities, suggested GSL phrases and texts, and extra materials and tools (e.g., cards, reference tables, photographs, links, and picture stories). For example, the unit “I discover myself” involves the following three sub-units: (a) “my face”; (b) “my body and senses”; and (c) “I dress up and eat”. Figure 1 illustrates the window of sub-unit (c), including the GSL video on the right side that corresponds to each glossed, blue phrase in Greek, and two suggested classroom activities (text in Greek). Moreover, the blue text also denotes hyperlinks leading to websites and/or to other sub-units.

The exact same design and structure is followed for the titles “Look at me. I’m telling you ...”, “Language through my eyes!”, and “I learn the Signs”. The difference is on their learning objectives. For instance, the title “Look at me. I’m telling you ...” has been designed to teach GSL grammar (hand configuration, movement, signing space, negation, classifiers, etc.)

through twelve units. Emphasis is given to the teaching of the following three handshapes and their combinations: G-handshape, B-handshape and 5-handshape. Figure 2 displays one unit example where the B-handshape is taught through the singing of ten baseline phrases—referents performed in GSL by the specific handshape. The video in the figure shows the sign DONKEY in the sentence “A donkey with newspapers”, which imitates the flat form of donkey’s ears. Hence, the chosen cards comprise visual stimuli for children’s understanding of the learned grammar point, involving iconic signs at these initial learning stages. In fact, the GSL sentence structure allows the repetition of target grammar points (the B-handshape in this example), illustrating its similar articulation in the signs DONKEY and NEWSPAPER. Thus, children are called to spot and understand the difference in sign execution, and to sign back the modeled material. Similar learning principles are followed across units, where the combination of the above handshapes is taught in short stories through rhyme, rhythm and repetition. An example is presented in Figure 3, with the glossing of the story “The five giants”.

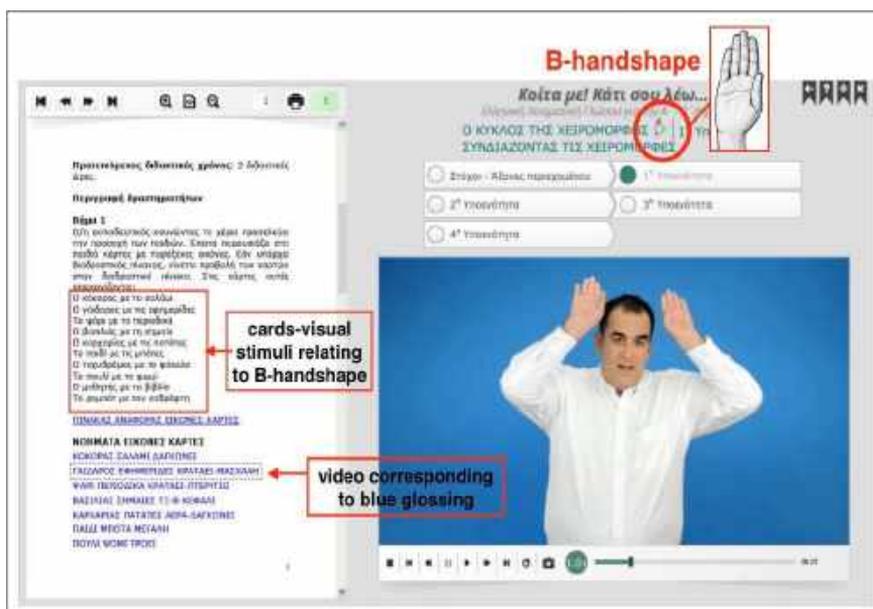


Figure 2: Example of GSL grammar unit referring to B-handshape. By clicking the blue glossing, a video appears, signing in class the sentences of the suggested activity 1. The blue glossing provides the modeled signing of each phrase.



Figure 3: Example of a sub-unit for the 5-handshape learning. The task asks children to watch carefully the story “The five giants”, which is also written in Greek.



Figure 4: Activity types under the signed video, whose content is based on a poem.

In the title “Language through my eyes!”, under the signed video of each unit, there are up to six types of ‘drag and drop’ activities that engage children to respond: (i) video comprehension questions; (ii) word matching activities in which the target words must correspond to hand configurations; (iii) matching target words with corresponding images; (iv) putting words in the correct and/or alphabetic order; and (v) matching the letters (lower and upper case) (Figure 4). In (i), the comprehension question appears in a sep-

rate window, under which the key answer is also provided as an option (to be clicked), should additional support is needed (Figure 5). Examples of (ii) to (v) are presented in Figure 6.

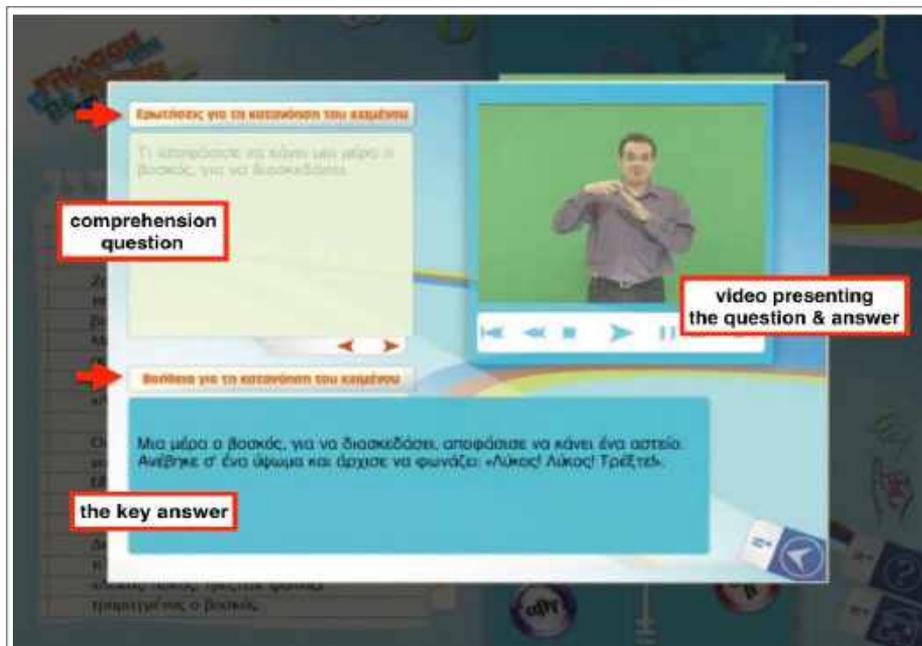


Figure 5: Comprehension question and key answer signed. Both buttons (of the comprehension question and the key) are signed and a separate video pops out when the user clicks on each. The answer is also written in Greek.

In the title “I learn the Signs” the focus is again on GSL, grammar, and the material is divided in the following five units: (i) basic signs; (ii) compound signs; (iii) antonyms and synonyms; (iv) vocabulary groups; and (v) fingerspelling. The target vocabulary contained in both titles is largely based on that of the school subject “Greek language” for hearing children of the same grades in general education. Table 1 presents an example of units and sub-units following the above division (Elfbiniou & Fotinea, n.d., 15-16). Contrary to previous titles, this particular does not involve any information in written Greek (apart from the contents table on the introduction window of each unit), but icons which direct graphically user’s navigation. Furthermore, each of the five units contains the following activities: (a) the matching of signs with their corresponding images; (b) matching the movement, location

or direction of a handshape presented on a video in the upper half of the window with one (among three videos) in the lower half of the window so as to complete the articulation of a sign; and (c) matching the form of handshape with its corresponding sign (Figure 7).

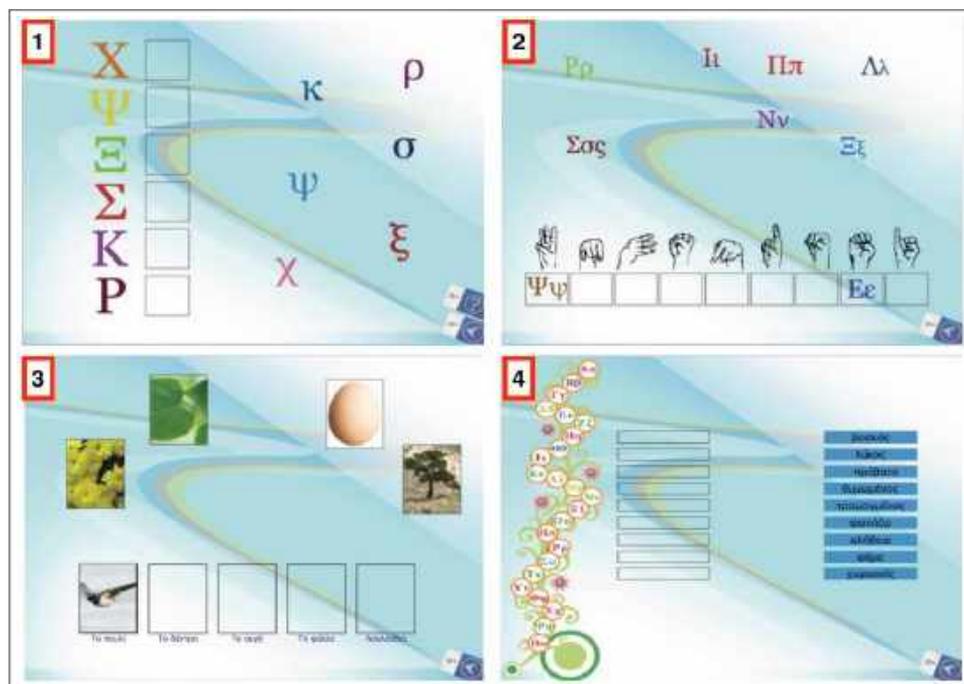


Figure 6: Examples of activity types: (1) match the letters; (2) match the letters with fingerspelling handshape; (3) match the words with the corresponding pictures; and (4) put the words in alphabetic order. They are all of a drag-n-drop format.

The GSL stories are available on an open source media platform, which enables management of large video collections, and creation of metadata and time-based annotations collaboratively. Overall, it can be used as a desktop-class web application (Koutbetis & Boukouras, 2014). The videos can be embedded by both students and teachers, since the platform offers various features such as editing subtitles; adding notes, annotations and keywords for each video; uploading documents and connecting them with each story. Additionally, for each story, the video timeline can be shown beneath the video 'on play', by choosing four different formats from 'View Timelines'. From 'View Clips' the total number of videos appear in a timeline order (Figure 8), and from the 'View-Show Annotations', all subtitles syn-

chronised with each video clip of the story (Figure 9). Thus, written Greek may be used or not, depending on the learning objectives of each session. Moreover, the text reflects the current position of the video, and when teachers and/or students click on each subtitle, they can navigate the story, since each subtitle excerpt leads to another video of the same story.

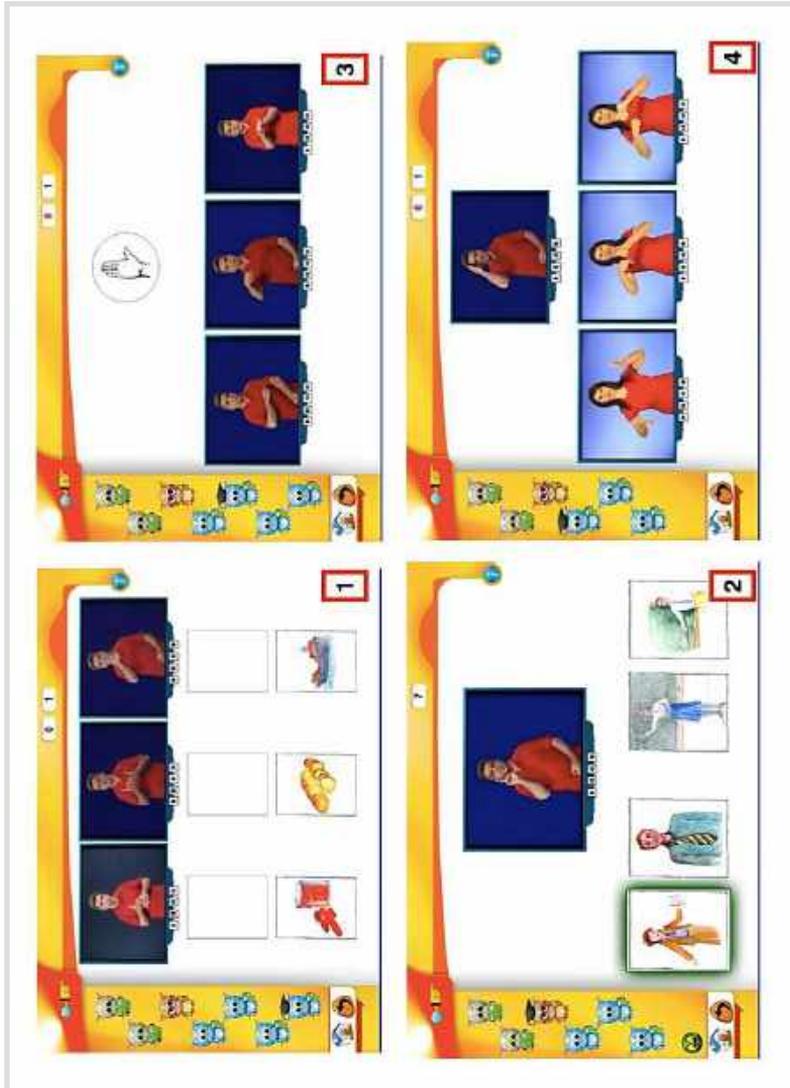


Figure 7: Activities from "I learn the Signs": (1) match the signs with the right images; (2) match the handshape with the sign; (3) match the sign with the right image; and (4) match the movement, location or direction of a handshape with the right sign.

Table 1: Example of

GSL GRAMMAR FOCUS	UNITS	LEARNING OBJECTIVE
<p>A. BASIC SIGNS</p> <p>1. Basic handshapes</p> <p>1.1 The most frequent handshapes</p> <p>1.2. One-hand sign formation</p> <p>1.3 Two-hand sign formation</p> <p>1.3.1 Use of the same handshape</p>	<p>1-5</p> <p>6-10</p> <p>11-15</p> <p>16-20</p> <p>21-23</p>	<p>To understand the basic mechanism of sign formation. To teach the 15 most frequent handshapes, which are divided in three sub-units (SUs). Each sub-unit contains 5 handshapes, starting with the most frequent to the least frequent as following:</p> <p>SU1:</p>  <p>SU2:</p>  <p>SU3:</p>  <p>To understand the mechanism of sign formation using one hand only. To teach signs formed by the following most frequent handshapes:</p>  <p>To understand the mechanism of sign formation using both hands. To teach signs formed by both hands, using the following same handshapes:</p> 

<p>1.3.2 Use of different handshapes</p>	<p>24-26</p>	<p>To teach signs formed as following: the main hand forms one of the basic handshapes, and the other hand, a different handshape. For example,</p> 
--	--------------	---

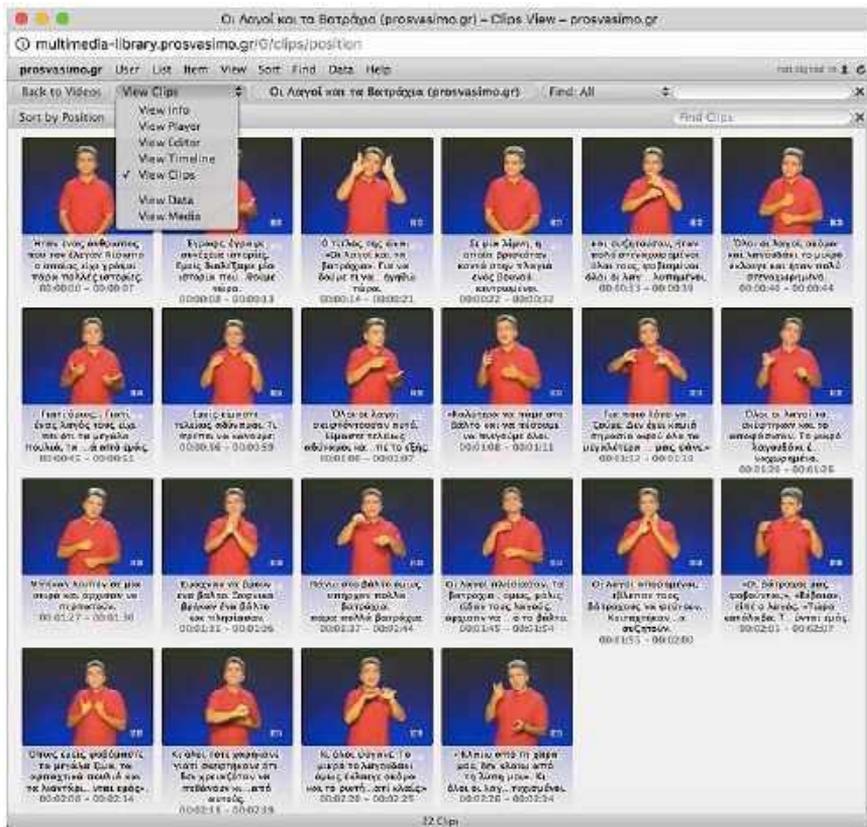


Figure 8: Example of the ‘view clips’ (among others) of a GSL story. Each video is presented in the time order of the story’s normal video view. By clicking on each video, the excerpt of the specific video appears only with its corresponding text in Greek.

Apart from the control buttons that are usually found on video clips (e.g., play, pause, fast forward), all videos support the snapshot function that allows the frames of a video to be saved and/or printed as still images (Figure 10). It also permits the adding of notes under each snapshot, hence facilitating

the elaboration of materials, especially when the latter provides opportunities for written feedback. Another characteristic is the enlarging of the videos for better viewing. Concerning the text appearing in the left side of the learning window, there are buttons referring to page forwarding, zooming, and printing.



Figure 9: Example of a GSL video story with the subtitles view on the right side.

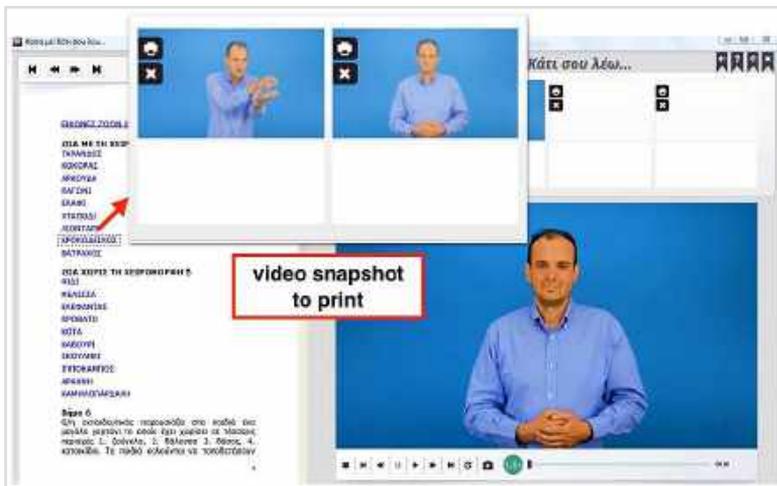


Figure 10: Video snapshot example for the sign CROCODILE.

Discussion and conclusions

This paper aimed at presenting in a practical manner some GSL materials that have been developed in the national educational system of Greece for deaf children. It offered few examples of digital design to be considered in future learning applications, following principles of sign bilingualism in the school setting. Globally, there is still the need for developing such materials, considering that SL research is relatively a recent phenomenon (about 40 years old). For sure this is the case for Greece, where GSL is a recognised language in deaf education (since 2000), but educational materials are still lacking. The advancement of sign linguistic research, especially the study of children's SL acquisition, keeps providing a better understanding of children's language competence throughout their interaction with the broader community (e.g. family, school, deaf associations) (Marschark, Schick & Spencer, 2006, p. 4). Yet, there is much delay in disseminating research results in schools, and implementing them in bilingual curricula, in which SL is taught as the first language (L1) of deaf children. This is the case for GSL curricula in primary and secondary national education. GSL linguistic research – as long is being produced and published – is slowly integrated in the curricula, a phenomenon that characterises modern Greek bilingual education since the early 1980s (Charis, 1976; Mavrogenes, 1983; Skouritou, 1995).

This section discusses the materials considering Littlejohn's (2011, p. 181) division among the 'materials-in-action' and the 'materials as they are', focusing mainly on the latter, since the former refer to the actual teaching and learning in the classroom, while using the materials. Hence, the aim is to discuss the materials themselves, their nature as a pedagogic device, focusing on aspects of their methodology, and the linguistic nature of their content. In particular the analysis sought to answer: (i) what is the learner expected to do? (ii) who with? and (iii) with what content?

With regards to the first question, the materials are constructed mainly for reinforcing children's perception skills, since the majority of tasks require to watch the videos and/or complete the drag-and-drop activities. In the early stages of SL learning the focus is on understanding the language, thus agreeing with other SL curricula such as CEFR (Common European Framework of Reference for Languages), whose basic user levels are devoted 70% to receptive skills development and the remaining 30%, to productive skills (Napier & Leeson, 2016, p. 105). Through video perception, a common task of SL materials, learners observe the model-video and/or one's self-

video (when video recording is allowed), repeat video viewing, imitate signing, and/or take notes (Mertzani, 2008; 2011). Certain tasks asked children to concentrate their attention on specific GSL forms and/or on the relationship between form and meaning. Perhaps a drawback is the fact that the suggested activities are given in written Greek and not in GSL, hence supporting educators and family members, but not children themselves, considering their pre-spelling level in Greek (in Kindergarten particularly). Regarding their productive skills, the tasks most frequently ask children to reproduce exactly certain GSL phrase patterns and/or lists of vocabulary; to memorise and recall the items, even from past units; and to combine them into their own short stories (video recordings) and/or in-class discussions.

Concerning the second question, the materials, in their majority, call children to work with their teacher and/or to perform in class (e.g., to answer to comprehension questions). This interaction is possible online, in an asynchronous way, should the platform of the online stories is used for visual feedback. In this, both teachers and students can upload their signed videos and hence create asynchronous video exchange threads. In certain titles, as in the “Look at me, I’m telling you ...”, a large portion of the suggested activities refers to the teacher only who initiates specific in-class work with the students (see Figure 1). Thus, the materials seem to promote more teacher-based interaction in the classroom.

The third part of the analysis refers to the content of materials; that is, to input to children and output from them. Emphasis has been put on vocabulary learning, by addressing the phonology of signs, focusing on the recognition of i.e. handshapes, movements and direction of signs. Less frequently they teach the grammatical position of the signs (e.g., the patterns in which the signs occur and must be used); sign collocations (e.g., the type of signs before and/or after the target sign); sign frequency and appropriateness (e.g., the communication context in which the sign is used and/or is expected to be used); and meaning associations (e.g., other signs that could be used in a given communication situation). This exposure is particularly important because deaf children are reliant on school overall to provide most of their language experience, considering that the 90% of them comes from hearing families with no signing skills. Children need to attend to modeled signing of i.e. GSL rhymes in a similar fashion as hearing children listen to songs and rhymes in the kindergarten and primary classes. This appears an old prerequisite in SL material, since the early 1990s, as Brien & Brennan (1995, p. 314) characteristically argued:

“Thus we would expect to find in these recent dictionaries signs which do not have simple one word translations into the spoken language; multi-channel signs which include non-manual as well as manual information; signs which have complex functions in the language; information on meaning which relates to the sign itself and its usage, rather than notions of the meaning based on the spoken words; signs which are made up of more than one meaningful unit, for example compound signs and polymorphemic verbs.”

Up to present, internationally, very few materials offer such info, especially those created within ASL curricula (*Signing Naturally. A basic course in ASL*, etc.) (Humphries & Padden, 2004; Lentz, Mikos, & Smith, 1988; 1989). The present GSL materials, as were the first official attempt in deaf education and a pilot one, need to consider this parameter for future developments.

They were also a first attempt to providing children access to different forms of signing and narratives, although deaf authentic language is still missing (e.g., GSL poetry, recorded theatrical excerpts, announcement messages, film excerpts). The creation of this type of materials urges the need for a close synergy among families, educators, the deaf community and authorship, which, partially, can be displayed on the platform through its embeds functions such as adding links to authentic GSL videos (on Youtube, local school servers, etc.). Children need to have the opportunity to make use of a broad variety of GSL uses, although, overall, the materials involve general articulatory or morphophonological regularities that characterise SLs internationally.

Up to present, research focuses on the early stages of SL acquisition (of infants and preschoolers), studying the lexical growth and/or the patterns of sign production in comparison to those produced by hearing coevals. Research on GSL development during the school years is under-researched, and the materials, as aforementioned, are based on adult SL learning and/or on those referring to hearing children’s learning of mother tongue and/or foreign languages. Thus, information about the GSL lexicon and grammar is still extremely limited. By 2004, when the first GSL curriculum was designed, there was no reference grammar that can be used as guidance, and as a result, on authors’ own words (Koumbetis et al., 2004, p. 6), the curriculum and current materials (since they are following the 2004 curriculum) are developed based on: the *Comprehensive American Sign Language Curriculum* by Hoffmeister, R., Greenwald, J., Czubek, T. and DiPerri, K. 2003; the *Lan-*

gauge Arts Curriculum Guide of Baxter School for the Deaf; and the *Deaf Studies Curriculum Guide* of Kendal Demonstration Elementary School.

Certain linguistic features need further consideration such as SLS verb inflections (especially those requiring agreement), which involve storytelling materials, since research shows that they are acquired later, and younger children (up to four years old) prefer signing uninflected signs (Pizzuto, 2002, p. 85, 99). Hence, learning materials need to start with uninflected patterns and, progressively, to introduce the inflected ones. The fact that the GSL materials are based on concept mappings (in terms of image-signing correspondence), the relationship between conceptual mapping and certain linguistic structures needs to be examined carefully. For example, tasks should be provided for children to work out how the sets of manual (e.g., spatial verbs) and non-manual devices are integrated (Morgan & Woll, 2002, p. 259). In the present materials, some activities call for verb inflection identification and use of the structure in children's own narrative production, therefore careful consideration of such findings is demanded in GSL material design. Children must learn "verb-specific information about verb agreement in terms of which verbs require which kinds of forms" (Schick, 2006, p. 110) since their mistakes show their difficulty in figuring out the exact form (of a particular verb) in verb agreement, and do not master the classifier system (especially the handle handshapes) until the age of eight/nine years old (p. 111).

There is also the issue of 'frozen signs' (in terms of pre-scribed and didactic videos) that digital material involve and need to be validated. The materials aimed at GSL learning as children's L1, but they are not treated as monolingual ones, since both languages are involved. For example, the dictionary is based on word lists and stories of Greek texts (including glossing), and most information (as aforementioned) appears to assist teachers rather than the children. One criterion then of GSL material making for these school grades must be to match the content and visual design to the requirements of the intended users, by creating separate titles for teachers and pupils correspondingly.

A close analysis of GSL materials demonstrates the needs of the area for educators, learners, family members, and researchers involved in SL acquisition and learning. Especially the latter is necessary to be conducted in GSL classrooms and support its practice with evidence of what is the pupils expected to do with the materials, with whom, and what, so as to record what really works. This paper looked at certain features of the materials and discussed considerable insights into how both teachers and children can succeed

on GSL learning using them. It is clear from this first account that it will take more time before control over SL materials is taken and the field matures. Technology, however, is promising since it allows SL to be presented in its own terms and through its own resources.

REFERENCES

- BRIEN, D., & BRENNAN, M. (1995). Sign language dictionaries. In H. Bos, & T. Schermer (Eds.), *Sign language research 1994. Proceedings of the 4th European Congress on sign language research, Munich, September 1-3, 1994* (pp. 313-338). Hamburg: Signum.
- CHARIS, C.P. (1976). The problem of bilingualism in modern Greek education. *Comparative Education Review*, 20 (2), 216-219.
- CRANDALL, J., & BRUHN, T. (1982). Developing an effective language teaching curriculum. In F. Caccamise, M. Garretson, & U. Bellugi, *Teaching American Sign Language as a second/foreign language. Proceedings of the third national symposium on sign language research and teaching, Boston, Massachusetts, October 26-30, 1980* (pp. 72-85). Silver Spring, Maryland: National Association of the Deaf.
- EFTHIMIOU, E., & FOTINEA, E. (n.d.). *I learn the signs. Teaching environment of basic vocabulary of Greek Sign Language. Teachers' book*. (Μαθαίνω τα νοήματα. Περιβάλλον διδασκαλίας βασικού λεξιλογίου της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Βιβλίο δασκάλου). Athens: Institute for language and speech processing/ ATHENA Research and Innovation Information Technology.
- HARDER, R., & MEIJER, E. (1995). Sign language courses for hearing parents of deaf children in the Netherlands. In H. Bos, & T. Schermer (Eds.), *Sign language research 1994. Proceedings of the 4th European Congress on sign language research, Munich, September 1-3, 1994* (pp. 273-283). Hamburg: Signum.
- HUMHRIES, T., & PADDEN, C. (2004). *Learning American Sign Language. Levels I and II, beginning & intermediate*. Boston, New York: Pearson Education Inc.
- INGRAM, R.M. (1982). Designing a curriculum for teaching American Sign Language (ASL) as a foreign/second language.
- JOHN, C. (2010). SignShared tools for sign language teaching and learning. In M. Mertzani (Ed.), *Sign language teaching and learning*, (pp. 129-134). Bristol: Centre for Deaf Studies, University of Bristol. In F. Caccamise, M. Garretson, & U. Bellugi, *Teaching American Sign Language as a second/foreign language. Proceedings of the third national symposium on sign language research and teaching, Boston, Massachusetts, October 26-30, 1980* (pp. 86-96). Silver Spring, Maryland: National Association of the Deaf.
- KYLE, J., JOHN, C., MERTZANI, M., & DAY, L. (2010). The D-Signs project: a visual environment for sign language teaching and learning. In M. Mertzani (Ed.), *Sign language teaching and learning*, (pp. 113-128). Bristol: Centre for Deaf Studies, University of Bristol.

- KOURBETIS, V., & BOUKOURAS, K. (2014). Accessible open educational resources for students with disabilities in Greece: they are open to the deaf. In C. Stephanidis, & M. Antona (Eds.), *Universal access in human-computer interaction. Universal access to information and knowledge. 8th International Conference, UAHCI 2014, held as part of HCI International 2014, Heraklion, Crete, Greece, June 22-27, 2014, Proceedings, Part II*. Volume 8514 of the series *Lecture Notes in Computer Science*, pp. 349-357.
- KOURBETIS, V., HOFFMEISTER, R., CZUBECK, T., & SIMPSA, T. (2004). *Curriculum of Greek Sign Language for compulsory education (Πρόγραμμα σπουδών Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας για την υποχρεωτική εκπαίδευση)*. Athens: Pedagogical Institute, Department of Special Education.
- KRISTOFFERSEN, J.H., & TROELSGARD, T. (2010). Compiling a sign language dictionary. Some of the problems faced by the sign language lexicographer. In M. Mertzani (Ed.), *Sign language teaching and learning*, (pp. 1-10). Bristol: Centre for Deaf Studies, University of Bristol.
- LENTZ, E.M., MIKOS, K., & SMITH, C. (1988). *Signing naturally. Teacher's curriculum guide, level 1*. San Diego, CA: DawnSign Press.
- LENTZ, E.M., MIKOS, K., & SMITH, C. (1989). *Signing naturally. Teacher's curriculum guide, level 2*. San Diego, CA: DawnSign Press.
- LIDDELL, S.K. (1982). Using videotaped lessons as a pre-class language learning tool. In F. Caccamise, M. Garretson, & U. Bellugi, *Teaching American Sign Language as a second/foreign language. Proceedings of the third national symposium on sign language research and teaching, Boston, Massachusetts, October 26-30, 1980* (pp. 97-106). Silver Spring, Maryland: National Association of the Deaf.
- LITTLEJOHN, A. (2011). The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (second edition), (pp. 179 - 211). Cambridge: Cambridge University Press.
- MARSCHARK, M., SCHICK, B., & SPENCER, P.E. (2006). Understanding sign language development of deaf children. In B. Schick, M. Marschark, P.E. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children* (pp. 3-19). Oxford: Oxford University Press.
- MAVROGENES, N. (1983). Cultural effects on teaching reading in modern Greece. *Journal of Reading*, 26 (7), pp. 622-628.
- MERTZANI, M. (2008). Video-based computer mediated communication for sign language learning. Ph.D. Thesis, Centre for Deaf Studies, University of Bristol, Bristol - U.K.
- MERTZANI, M. (2011). Computer-assisted learning in British Sign Language. *Sign Language Studies*, 12 (1), 119-154.
- MORGAN, G., & WOLL, B. (2002). The development of complex sentences in British Sign Language. In G. Morgan & B. Woll (Eds.), *Directions in sign language acquisition* (pp. 255 - 275). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- NAPIER, J., & LEESON, L. (2016). *Sign language in action*. Hampshire, U.K.: Palgrave Macmillan.
- PIZZUTO, E. (2002). The development of Italian Sign Language (LIS) in deaf preschoolers. In G. Morgan & B. Woll (Eds.), *Directions in sign language acquisition* (pp. 77 - 114). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

SCHICK, B. (2006). Acquiring a visually motivated language: evidence from diverse learners. In B. Schick, M. Marschark, P.E. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children* (pp. 102-134). Oxford: Oxford University Press.

SKOURTOU, E. (1995) Some notes about the relationship between bilingualism and literacy concerning the teaching of Greek as a second language. *European Journal of Intercultural studies*, 6 (2), 24-30.

WOLL, B., & SMITH, P. (1993). A multi-media system for the teaching of sign language. In B.A.G. Elsendoorn & F. Coninx (Eds.), *Interactive learning technology for the deaf* (pp. 239-248). Berlin: Springer-Verlag.

ENSINO DA LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA COMO PRIMEIRA LÍNGUA A SURDOS

Teaching Portuguese Sign Language
as a first language to the deaf

Marta Morgado⁵²
Mariana Martins⁵³
Paula Estanqueiro⁵⁴

RESUMO

Em Portugal, a educação bilíngue iniciou nas escolas com alunos surdos, a partir de 1997. Porém, só se consolidou dez anos mais tarde, com a formalização do ensino da Língua Gestual Portuguesa (LGP) e da Língua Portuguesa (LP), respetivamente como primeira e segunda língua destes alunos. A nova legislação procurou ainda que tais premissas se tornassem transversais a todo o processo de ensino-aprendizagem. A introdução do programa curricular de LGP, em 2008, representou um passo fundamental na escolarização dos surdos, com o principal objetivo de

ABSTRACT

In Portugal, bilingual education began in schools with deaf students in 1997. However, it was consolidated only ten years later with the formalization of Portuguese Sign Language (LGP) and Portuguese teaching, respectively as a first and a second language to these students. The new legislation also sought that these assumptions become transversal to all the teaching-learning process. The introduction of the LGP curriculum in 2008 was a major step in the education of the deaf, with the main objective of standardizing its

⁵²Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira, Casa Pia de Lisboa – TRP, Lisboa, Portugal; marta.morgado@csad.universo.pt

⁵³Associação Portuguesa de Surdos – APS, Lisboa, Portugal; mariana.martins@apsd.universo.pt

⁵⁴Associação Portuguesa de Surdos – APS, Lisboa, Portugal; paula.estanqueiro@apsd.universo.pt

uniformizar o seu ensino. Ao introduzir a LGP de forma sistematizada, quis-se desenvolver não só as competências linguísticas dos alunos surdos, mas também uma identidade mais definida e equilibrada, melhorando a sua autoestima e o seu autoconceito. Esse currículo original está dividido nas quatro áreas nucleares das competências essenciais a adquirir na língua materna: interação, literacia, estudo da língua e comunidade cultural.

teaching. By introducing LGP in a systematic way we aimed not only to develop language skills in deaf students, but also a more defined and balanced identity, improving their self-esteem and their self-concept. This unique curriculum is divided into four core areas of essential skills to be acquired in the first language: interaction, literacy, language study and cultural community.

PALAVRAS-CHAVE

Língua de Sinais; Currículo; Educação de surdos.

KEYWORDS

Sign language; Curriculum; Deaf education.

Introdução

A língua de sinais desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de competências de transversalidade disciplinar, na medida em que se constitui como língua de acesso a todo o currículo escolar.

É ainda através da língua de sinais que o aluno surdo acede de forma mais facilitadora à segunda língua escrita, a língua do seu país e da comunidade linguística maioritária, e ainda a outras línguas orais/escritas. É fundamental que a língua de escolarização, na sua forma escrita, seja sempre encarada enquanto segunda língua, seguindo um currículo próprio, não como qualquer outra língua estrangeira, mas como segunda língua, especificamente para surdos.

É muito importante que o aluno surdo seja valorizado pela sua diferença, de forma a construir o seu equilíbrio pessoal e a inserir-se socialmente, enquanto pessoa surda consciente das suas capacidades.

1. Educação bilíngue

Em Portugal, os adultos surdos começaram a surgir gradualmente nas escolas no final dos anos 1980, como apoio à comunicação entre os professores ouvintes e os alunos surdos.

A partir de 1997, destaca-se o sério investimento do Instituto Jacob Rodrigues Pereira (JRP) da Casa Pia de Lisboa, em aumentar o número de professores surdos. Paralelamente, o Despacho 7520/98, transformava os antigos Núcleos de Apoio à Criança Deficiente Auditiva, nas escolas públicas, em Unidades de Apoio a Alunos Surdos, onde passaram a ser garantidos os Formadores de Língua Gestual Portuguesa (LGP), em todos os níveis de escolaridade, e os intérpretes de LGP, sobretudo a partir do quinto ano.

Na verdade, um dos primeiros passos para a implementação do modelo bilingue ocorreu no JRP, em paralelo com a investigação de Antanal Coutinho e Delgado Martins, para descrever a estrutura gramatical da LGP. Publicaram, então, *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*, que representou uma das principais contribuições para o reconhecimento da LGP na constituição portuguesa, em 1997.

Com esta conquista legal, o JRP introduziu a LGP como disciplina integrante do currículo dos alunos surdos. Foi incentivada a sua aprendizagem pelos ouvintes, e contrataram-se professores surdos de LGP, como modelos adultos daquela língua, em quantidade muito superior a qualquer outra escola no país. As crianças surdas passaram a ter a LGP como primeira língua e o português escrito como segunda língua. De forma pioneira, o JRP aplicou, assim, o modelo bilingue da forma mais consistente possível para a época. A base deste modelo bilingue sustentava-se no praticado na Suécia, onde a língua de sinais é utilizada por toda a comunidade escolar, os professores são suficientemente proficientes na língua para ensinar as matérias através dela, os alunos aprendem-na num espaço próprio e a língua escrita é ensinada com metodologias de segunda língua.

Mais tarde, em 2008, com a Lei 21/2008 da Assembleia da República, consolidaram-se as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, onde se concentram os alunos surdos, independentemente das suas características audiológicas e potencialidades para a oralidade. Em particular, o artigo 23.º daquela Lei determina, entre outros aspetos, que:

A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário. (Ponto 2)

Nestas escolas, os alunos surdos estão, assim, em turmas de surdos, de forma a poderem aceder aos conteúdos curriculares na sua língua e através de

metodologias pedagógicas que lhes sejam facilitadoras. Esta legislação defende a LGP como primeira língua dos alunos surdos e a língua portuguesa escrita como sua segunda língua (LP2). Tais pressupostos essenciais dizem respeito especificamente às disciplinas de LGP e de português, contempladas por programas curriculares próprios, mas também se referem transversalmente a todo o currículo. Com este objetivo a Lei 21/2008 define que:

A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para lecionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilíngue de alunos surdos. (Ponto 14)

Aos docentes com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete: a) Lecionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos. (Ponto 22)

Constituem objetivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias: a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos; b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos. (Ponto 22)⁵⁵

Subentende-se, assim, que os professores que ensinam surdos tenham uma habilitação adequada, designadamente, especialização apropriada e competência em LGP – a língua de comunicação em sala de aula e veicular a toda a escola.

A educação bilíngue deve ser encarada não como uma necessidade para os alunos surdos, mas sim como um direito, tendo sempre como base o pressuposto de que as línguas de sinais são patrimônio da humanidade e que expressam a Cultura da Comunidade Surda. Assim, tal como se observa na figura 1, a língua de sinais desempenha um papel fundamental na educação dos alunos surdos, permitindo o acesso a todos os conteúdos curriculares e facilitando a literacia na língua escrita. Além do mais é fundamental que ela seja ensinada como primeira língua, aprofundando a competência dos alunos surdos na sua língua materna.

⁵⁵Relação da citação adaptada ao novo acordo ortográfico.

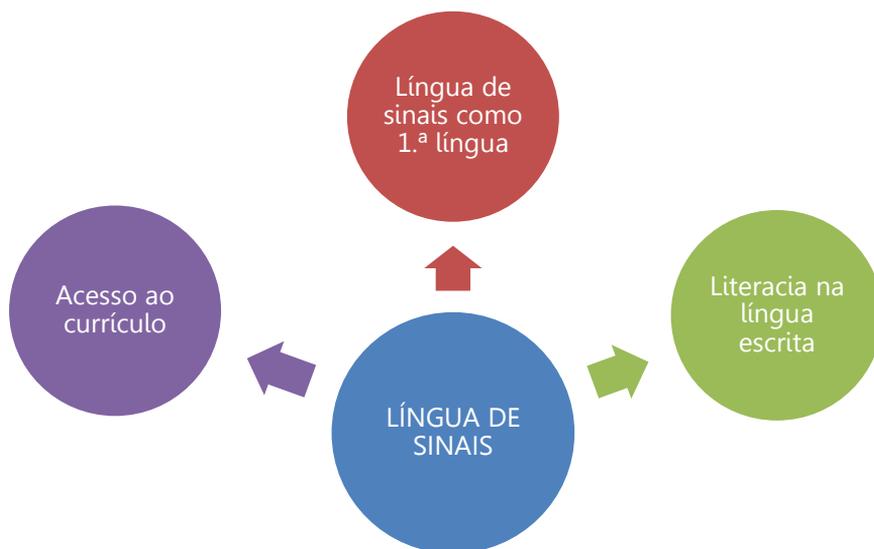


Figura 1: O papel da língua de sinais na educação bilíngue.

Para adquirir e desenvolver uma língua é vital utilizá-la em situações e contextos reais. Logo, quanto maior e melhor for o envolvimento na língua de sinais, mais facilmente o aluno surdo se tornará um falante fluente e autoconfiante.

O aluno surdo deverá experimentar a língua de sinais enquanto língua veicular a toda a população escolar, devendo ser favorecida a presença de profissionais surdos de diversos setores de atividade, assim como deve ser condição essencial, na admissão de profissionais ouvintes, o domínio da língua de sinais. A competência em língua de sinais é necessária para todos os profissionais, quer os implicados nas várias áreas de atividade da escola, que incluem refeitório, cozinha, bar, papelaria, secretaria, etc., quer, como especial condicionante, no pessoal docente, no pessoal de apoio aos tempos extracurriculares, de apoio psicológico e de apoio social.

Além do mais, devem estar bem esclarecidas as funções de cada um, pois se todos devem dominar a língua de sinais, enquanto língua veicular ao sistema educativo bilíngue para surdos, apenas o professor da língua de sinais como primeira língua a ensina no tempo curricular que lhe é devido.

O objetivo final do ensino bilíngue é tornar os alunos surdos plenamente competentes em ambas as línguas: a sua língua natural e a língua oficial do seu país. É esta competência que irá assegurar a aprendizagem de todo o

tipo de conteúdos curriculares, assim como de um vasto conjunto de conhecimentos a que poderá aceder em sociedade, ao longo da sua vida.

1.1. Educação bicultural

Na medida em que não podemos falar de uma língua sem descolar-mos dela a cultura, é frequente fazer referência à educação bilíngue-bicultural, enquanto sistema de ensino partilhado de duas línguas e duas culturas, salvaguardando a predominância da língua materna sobre a segunda língua.

Desta feita, torna-se fundamental compreender o conceito de Cultura Surda como uma série de regras e práticas de comportamento, valores, atitudes, costumes e tradições, de onde importa ressaltar a importância da comunicação e de manifestações artísticas.

Sendo um valor essencial para a sobrevivência da Comunidade Surda, não podemos esquecer que a Cultura se transmite de geração em geração, dos surdos mais velhos para os mais novos, através da língua de sinais. Importa sublinhar o fato de a Comunidade Surda não se limitar às fronteiras de uma escola, de uma cidade ou até mesmo de um país. Os surdos sentem-se membros de uma comunidade a nível mundial, com instituições próprias e uma organização hierárquica bem definida, encontrando facilmente entre si formas de comunicação comum. Por este motivo deve a educação bilíngue e bicultural favorecer o contacto entre a escola e as associações de surdos, entre surdos de diferentes escolas, entre escolas de diferentes cidades e até de diversos países, como forma de enriquecer a identidade socio cultural dos alunos surdos.

Após a aquisição da língua de sinais, idealmente num ambiente linguístico enriquecido pela diversidade de modelos disponíveis, o desenvolvimento das competências na língua materna dependerá do contacto que daí advier, em termos de qualidade e quantidade de utilização linguística. Ou seja, em todo o percurso escolar parece ser uma condição essencial a concentração entre pares para que a comunicação seja aprofundada naturalmente. Além disso, é requerido que o contexto escolar seja favorecido pela variação etária, para que o aluno se conscientize dos níveis de evolução linguística por que passa um surdo. Por outro lado, a disciplina de LGP desenvolve no aluno níveis de correção linguística, assim como a construção de uma identidade sólida. Está implícito que o grau de competência linguística reflete a complexidade do pensamento.

Não é possível falar do desenvolvimento de competências na língua natural dos alunos surdos sem fazer referência ao protagonista nesta ação: o adulto surdo, falante nativo da língua de sinais, capaz de se ajustar facilmente a qualquer aluno. Este profissional não está só a ensinar a língua materna, está, também, e sobretudo, a transmitir a cultura e a identidade que partilham entre si: valores, vivências, potenciais barreiras em sociedade e formas de as derrubar. Além de que representa um modelo de identificação linguística e cultural na aula, na escola e para as famílias, tranquilizando os pais ouvintes acerca do futuro do seu próprio filho.

Da Comunidade Surda fazem também parte pessoas ouvintes que com ela se identificam e que com ela partilham a língua de sinais. A Comunidade Surda, no seu todo, desempenha o importante papel de estrutura social mediadora entre a pessoa surda e a sociedade ouvinte, como o espaço de desenvolvimento pessoal e de consolidação de identidades.

2. Ensino da língua de sinais

O ensino da língua de sinais como primeira língua procura pôr em prática os princípios legais que defendem a igualdade de oportunidades no acesso à educação.

Em 1954, a Organização das Nações Unidas afirma que a língua materna-natural constitui a forma ideal para ensinar uma criança. Em 1987, o Parlamento Europeu apela aos Governos dos Estados Membros para que reconheçam as respetivas línguas de sinais e as integrem na educação dos surdos. Em 1994, a Declaração de Salamanca reconhece a necessidade de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso ao ensino na língua de sinais do seu país. Em 1996, a Organização das Nações Unidas reforça a necessidade de se prever a utilização de língua de sinais na educação dos surdos. Em 1998, o Parlamento Europeu recomenda que “os governos (...) ofereçam verdadeira educação bilíngue (...) às pessoas surdas”.

Finalmente, em Portugal, a Constituição da República Portuguesa, em 1997, obriga-se a “proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”.

A compreensão destes princípios deverá estar na base do planeamento, desenvolvimento e implementação coerentes de todo o programa escolar para o ensino bilíngue de surdos.

3. Programa curricular de Língua Gestual Portuguesa

Na elaboração do Currículo de Língua Gestual Portuguesa (LGP), procurou-se manter algum paralelismo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o Currículo Nacional do Ensino Básico e a Organização Curricular específica para cada um dos três ciclos de ensino, em particular para a Língua Portuguesa (LP) enquanto língua materna e, de uma forma mais geral, para a História.

No entanto, foi considerado de maior pertinência fundamentar este trabalho em currículos de outras línguas de sinais, tendo sido a sua concepção e organização em quatro áreas nucleares original a este currículo, com base na reflexão e na experiência adquirida especificamente no ensino da LGP, enquanto primeira língua.

Não se pretende que a LGP seja um apoio à educação de surdos, nem tampouco um apoio à aprendizagem da LP. Pretende-se, sim, que o seu ensino seja uniformizado para toda a população surda escolar, em termos de objetivos propostos e competências a atingir, consoante o nível de escolaridade do aluno, procurando motivar o aluno para as aprendizagens necessárias.

Claro que a motivação do aluno está dependente de aprendizagens significativas que, para serem assimiladas, necessitam de uma relação constante com aquilo que o aluno conhece. Por este motivo o programa curricular de LGP faz sentido quando emerge de uma envolvimento linguística e cultural implícita em qualquer escola bilingue para surdos.

Está comprovado que, além de um ambiente informal em língua de sinais na escola, a introdução da língua de sinais de forma sistematizada e organizada na aula proporciona uma identidade mais definida e equilibrada no aluno surdo, com uma melhoria da sua autoestima e do seu autoconceito.

Esta disciplina tem de ser necessariamente lecionada por modelos linguístico-culturais, adultos surdos falantes nativos de LGP e possuidores de uma identidade intrínseca à pessoa surda. Têm ainda de possuir formação adequada, tendo em conta as exigências complementares e aprofundamento dos conteúdos inerentes a cada nível de ensino. A presença destes profissionais no espaço escolar deve ser bastante significativa, assim como a sua implicação nas tomadas de decisão que afetem diretamente os alunos surdos. O seu papel é fundamental na ligação entre a escola e a família no que diz respeito à

comunicação com a criança, enquanto processo contínuo de desenvolvimento.

3.1. População-alvo

O programa curricular da disciplina de LGP destina-se a todas as crianças surdas, independentemente do tipo e grau de surdez, da idade em que a adquiriram (se numa fase anterior, simultânea ou posterior à aquisição da linguagem) e da potencialidade para a reabilitação áudio-oral. Entende-se por surdo todo o indivíduo que, por não ouvir, é plenamente visual, acedendo por isso, naturalmente, à língua de sinais da respectiva comunidade, construindo assim uma identidade cultural própria.

Prevê-se que as crianças surdas ingressem numa escola bilingue para surdos precocemente, de forma a interiorizar facilmente a estrutura da sua língua natural e desenvolver mestria nela. Assim, o programa curricular deve adaptar-se a todas as crianças surdas, tendo em conta a sua heterogeneidade, tanto em relação à idade de acesso ao ensino bilingue como ao conjunto de competências comunicativas com que a ele acedem. A este nível importa muito o envolvimento familiar, pretendendo-se que cada vez mais famílias utilizem a língua de sinais para a interação habitual com a criança.

No conjunto das crianças surdas incluem-se os alunos surdos com necessidades especiais, tais como:

- Os que não tiveram oportunidade de aceder à LGP no período normal para a aquisição da linguagem, ou que perderam a audição após a aquisição da língua oral, acabando por contactar tardiamente com a LGP e por isso variarem no domínio da língua, entre o desconhecimento total e um domínio insuficiente;
- E ainda as crianças surdas com problemas nos domínios cognitivo, motor, visual, emocional ou de saúde física.

Os alunos surdos com necessidades especiais devem ter um acompanhamento adicional individualizado por parte do docente surdo de LGP, de forma a atingirem, ao seu próprio ritmo, as competências adequadas a cada nível escolar.

3.2. Condições de aprendizagem

A carga horária da disciplina curricular de LGP deverá ser total na educação pré-escolar, na medida em que se está a adquirir a língua materna e

o conhecimento de si próprio e do mundo. A inserção linguística nesta primeira fase é fundamental.

A LGP como língua de acesso ao currículo deve estar sempre presente no horário escolar durante o primeiro ciclo (do primeiro ao quarto ano), pois o aluno, desenvolve nesta etapa as suas competências na língua materna, assim como o conhecimento de si próprio, dos outros e do mundo que o rodeia.

O trabalho específico dos conteúdos da disciplina de LGP deverá, neste nível, ter uma ocupação horária equivalente à da Língua Portuguesa para os alunos ouvintes, para que seja possível adquirirem as competências que se contemplam neste programa. Nos ciclos subsequentes (do quinto ao nono ano) e no ensino secundário (do décimo ao décimo segundo ano), a sua carga horária é naturalmente equivalente à da Língua Portuguesa para os alunos ouvintes.

As turmas de alunos surdos devem ser pequenas pela natureza das aprendizagens, essencialmente dependentes da atenção visual. Se houver um número insuficiente de alunos para a constituição de uma turma, deve sempre evitar-se integrar a criança surda numa turma de alunos ouvintes pelo isolamento comunicativo que acarreta. Ao invés, preferencia-se a escolha de outra escola onde seja possível a participação da criança numa turma de surdos, à exceção da primeira infância em que se pode equacionar a deslocação do professor de LGP ao domicílio da criança para que seja estimulada a comunicação em família, o mais precocemente possível.

Além do número de alunos, é importante ter em conta as características etárias e comunicativas na constituição das turmas, facilitando assim o processo ensino-aprendizagem e o sentimento de pertença a um grupo de iguais.

A avaliação é necessariamente efetuada através de registo em vídeo, na medida em que se trata de uma língua vistogestual. Do mesmo modo, sendo a primeira língua destes alunos, a avaliação filmada deve estender-se a todas as áreas curriculares, de forma total ou parcial, dependendo do peso que representa a língua escrita nos conteúdos das disciplinas em causa.

3.4. Áreas nucleares

O programa curricular da disciplina de LGP como primeira língua (L1) pretende ser um instrumento regulador da sua aquisição e do seu desenvolvimento, enquanto primeira língua da Comunidade Surda, nas componen-

tes de interação em LGP, literacia em LGP, estudo da língua e LGP, comunidade e cultura, instituídas como competências nucleares desta disciplina (figura 2).

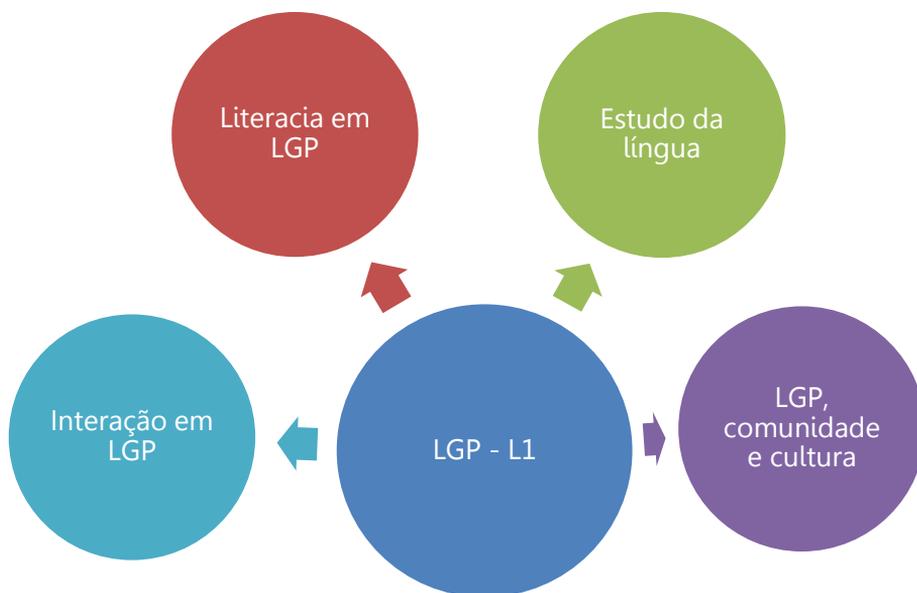


Figura 2: As áreas nucleares do programa de LGP-L1.

Na interação em LGP, pretende-se que o aluno expresse fluentemente pensamentos e sentimentos, seguindo as regras de uma comunicação visual, ajustando a produção ao contexto e ao interlocutor; e compreenda facilmente enunciados formais e informais em LGP. Em particular, conforme se observa na figura 3, contemplam-se competências ao nível da atenção visual, da compreensão (estas duas essencialmente até o sexto ano), da comunicação interpessoal e em grupo, da produção, incluindo a intencionalidade, da diversidade comunicativa e de apresentações formais (esta última sobretudo a partir do quinto ano). Os três últimos anos da escolaridade (ensino secundário) visam, principalmente, a comunicação interpessoal e em grupo e as apresentações formais.

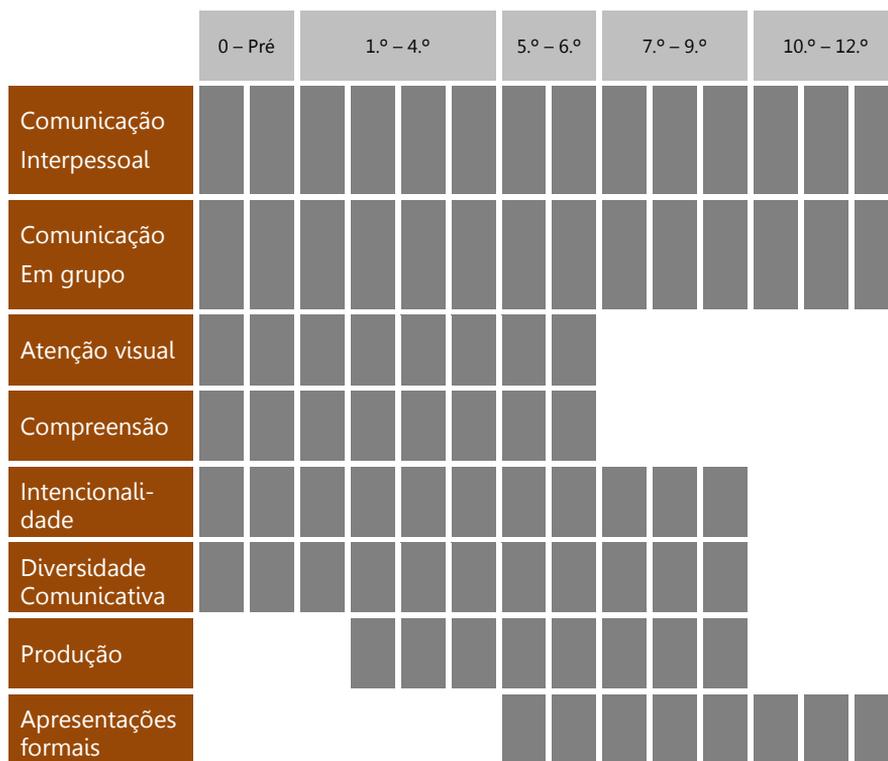


Figura 3: Competências desenvolvidas na interação em LGP.

A área da literacia em LGP tem por objetivo que o aluno compreenda, produza e analise diferentes tipos de discursos em LGP, tenha prazer no uso da língua como entretenimento e arte, seja crítico e criativo, compreenda experiências e interprete significados. Engloba especificamente, tal como ilustra a figura 4, a compreensão em geral e a compreensão de narrativas em particular, os jogos linguísticos (sobretudo ao nível do pré-escolar), a análise literária, incluindo a análise de narrativas, a produção, o humor (com maior ênfase a partir do quinto ano), a poesia (de forma reforçada, a partir do primeiro ano), a dramatização, as funções da língua e a utilização de recursos. O ensino secundário visa, sobretudo, à compreensão, à análise crítica, às artes plásticas (no décimo ano) e às artes em geral (no décimo primeiro e no décimo segundo anos), ao teatro (no décimo ano) e ao vídeo (no décimo primeiro e no décimo segundo anos) e à utilização de recursos.

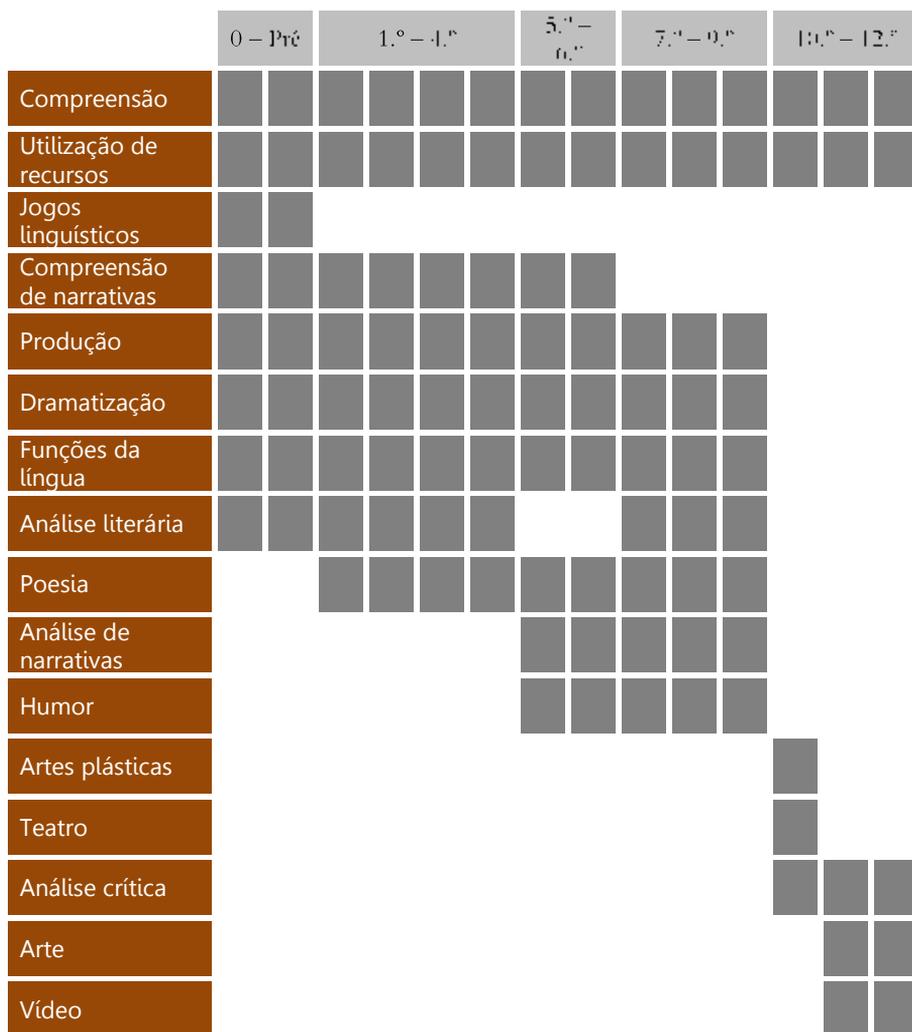


Figura 4: Competências desenvolvidas na literacia em LGP.

No estudo da língua, pretende-se que o aluno conheça e analise os aspetos gramaticais da LGP e das suas variações socioculturais e estude a origem dos sinais e a sua evolução. Esta componente abrange, como se verifica na figura 5, a formação de sinais, as unidades mínimas (parâmetros dos sinais), as classes de sinais, os campos semânticos (desenvolvidos a partir do primeiro ano), o vocabulário, a estrutura frásica, a correção linguística, a variação da LGP (estas duas com menor relevo nos primeiros quatro anos da escolaridade), a comparação entre línguas de sinais (desenvolvida a partir do quinto ano), o

alfabeto gestual (até o pré-escolar), a dactilologia (a partir do primeiro ano) e a comparação com a LP (sobretudo nos primeiros seis anos de escolaridade). O ensino secundário visa, essencialmente, à formação de sinais, aos campos semânticos, à estrutura frásica, à correção linguística, à comparação entre línguas de sinais e aos sistemas de transcrição.

	0 – Pré		1.º – 4.º			5.º – 6.º		7.º – 9.º			10.º – 12.º		
Estrutura frásica													
Alfabeto gestual													
Unidades mínimas													
Dactilologia													
Comparação com LP													
Classes de gestos													
Vocabulário													
Correção linguística													
Variação da Língua Gestual													
Formação de gestos													
Campos semânticos													
Comparação entre línguas													
Sistemas de transcrição													

Figura 5: Competências desenvolvidas no estudo da língua.

A área que incide sobre LGP, comunidade e cultura procura que o aluno conheça os diversos aspectos culturais e históricos que definem a Comunidade Surda, pela sua implicação direta ou indireta na vida das pessoas surdas ao longo do tempo, e desenvolva uma identidade e um autoconceito positivos. Esta componente inclui, conforme se observa na figura 6, os aspetos relacionados com a identificação (até o quarto ano), a identidade e orgulho, a valorização da LGP, a diversidade, a comunidade nacional e internacional, a história, as tecnologias, a multiculturalidade e a cidadania (estas seis a partir do primeiro ano). O ensino secundário visa, principalmente, à identidade e orgulho, à valorização da língua gestual, à diversidade, à comunidade nacional e internacional, à história, às tecnologias e à cidadania.

	0 – Pré		1.º – 4.º			5.º – 6.º		7.º – 9.º			10.º – 12.º		
Identidade e orgulho													
Varição em língua gestual													
Diversidade													
Identificação													
Multiculturalidade													
Comunidade													
Comunidade nacional													
Comunidade internacional													
História													
Tecnologias													
Cidadania													

Figura 6: Competências desenvolvidas em LGP, comunidade e cultura.

As quatro áreas nucleares detêm em si próprias competências específicas que se entrecruzam umas com as outras e são condição essencial para a compreensão umas das outras. Nenhuma delas faz sentido isoladamente e as competências a atingir em cada uma das áreas estão necessariamente dependentes das restantes. Adentais, parece impossível limitar o desenvolvimento das competências a cada ano escolar, mas sim enquanto um crescendo de experiências e aprendizagens que se vão acumulando, completando e aprofundando ao longo de todo o percurso escolar.

Conclusão

A língua materna, adquirida naturalmente, é um importante fator de transmissão de significados acerca do mundo e de identidade cultural. A sua utilização correta permite uma boa comunicação e a estruturação plena do pensamento. Partindo do pressuposto que o aluno surdo faz o seu desenvolvimento no ambiente que lhe é natural e usufruindo das metodologias pedagógicas mais eficazes, pretende-se que atinja, no final da sua escolaridade, competências ao nível da fluência do discurso, do conhecimento gramatical da língua, da adaptação sociolinguística aos contextos de utilização da língua e a consciência sociocultural do Ser Surdo.

O programa curricular de LGP procura criar as condições para que o aluno surdo aprenda, processando informação e construindo as suas próprias ideias e pensamentos, de modo responsável, eficaz e autónomo, tornando-o um falante capaz de dominar e refletir sobre a sua própria língua. Proporciona ainda uma maior conscientização no aluno, enquanto surdo, pertencente a uma Comunidade e detentor de uma Cultura, e constrói nele um caráter positivo que lhe permite integrar-se facilmente na sociedade maioritária, enquanto cidadão produtivo e autossuficiente.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, J. A. (coord.). *Programa de português L2 para alunos surdos*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério de Educação, 2011.

CAVACA, F. (coord.). *Programa curricular de Língua Gestual Portuguesa – Educação pré-escolar e ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério de Educação, 2007.

CAVACA, F. (coord.). *Programa curricular de Língua Gestual Portuguesa – Ensino secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério de Educação, 2008.

Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio (2008). Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, e altera o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, do Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª série, n.º 91. Assembleia da República. Lisboa.

INSERÇÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA: DISCURSOS QUE PRODUZEM EFEITOS

The Inclusion of the Discipline of Libras (Brazilian Sign Language)
in Undergraduate Licentiate Programs: Discourses that
Produce Curricular Effects

Angela Nediane dos Santos⁵⁶
Madalena Klein⁵⁷

RESUMO

Objetivamos problematizar os efeitos discursivos produzidos pela inserção da disciplina de Libras na dinâmica curricular dos cursos de licenciatura. Trata-se de um recorte de uma tese de doutorado em educação que analisou os discursos inscritos em Projetos Pedagógicos de cursos de licenciatura, programas analíticos das disciplinas de Libras e no Decreto Federal nº 5.626/2005. Observou-se que a disciplina de Libras tem se constituído em apenas mais uma no rol de inúmeras outras nos cursos de licenciatura. A lotação e a formação dos docentes de Libras, bem como os conteúdos colocados em

ABSTRACT

Our goal is to problematize the discursive effects of the inclusion of the discipline of Libras in the curricular dynamic of undergraduate licentiate programs. This article presents one of the aspects treated in a doctoral thesis that analyzes the discourses inscribed in the Pedagogical Plans of undergraduate licentiate programs, analytical plans for the discipline of Libras, and the Federal Decree 5,626/2005. We have found that Libras has become just another discipline in a list of innumerous others in the licentiate programs. The training and distribution of Libras teachers, as well as the con-

⁵⁶ Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Pelotas, RS, Brasil: angela.nediane@upel.edu.br

⁵⁷ Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Pelotas, RS, Brasil: kleinmadalena@gmail.com

circulação nesta disciplina são do campo da Educação e/ou da Letras. Tais campos se constituem como saberes autorizados e legitimadores das verdades produzidas na/pela disciplina de Libras. São estes dois polos disciplinares que definem o pensável e o dizível nesta disciplina e que estão produzindo significados acerca dos surdos, da língua de sinais e da educação de surdos.

tents put in circulation in this discipline, are from the fields of Education and/or Letters. These fields emerge as authorized knowledge, thus becoming the legitimizers of the truths produced in/by the discipline of Libras. These are the two disciplinary cores which define the thinkable and the speakable in this discipline and are producing meanings about deaf people, sign language and deaf education.

PALAVRAS-CHAVE

Disciplina de Libras; Currículo; Formação de professores; Efeito discursivo; Educação de surdos.

KEYWORDS

Discipline of Libras; curriculum; teacher education; discursive effect; deaf education.

Introdução

A disciplina de Libras – Língua Brasileira de Sinais – foi inserida obrigatoriamente nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia a partir do disposto no Artigo 3º do Decreto Federal nº 5.626/2005. A partir desta inserção, vários movimentos curriculares foram empreendidos. Interessa-nos olhar para tais movimentos no sentido de analisar os efeitos dessa inserção.

Argumentamos que a inserção da disciplina de Libras, de forma obrigatória, em todos os cursos de licenciatura, produz sentidos e significados nos currículos dos cursos que formam professores no Brasil. Não se trata simplesmente da inserção de uma disciplina, mas de uma rede de significação que tal inserção produz. Tal rede institui sentidos e constitui modos de vida a partir das significações produzidas em diferentes espaços e tempos.

Nesse sentido, o lugar no qual os professores de Libras estão lotados produz sentidos, e, do mesmo modo, o que serve como conhecimento válido nas disciplinas de Libras é uma escolha por um determinado tipo de representação, e não de outros, pois, os conteúdos e os textos que são escolhidos para servirem de referências bibliográficas para as disciplinas de Libras também entram na luta em torno da produção de sentidos. A definição da carga horária que deve ter uma disciplina de Libras no emaranhado curricular dos cursos

de licenciatura também é uma prática de significação. Dessa forma, não só a inserção propriamente dita desta disciplina nos currículos dos cursos de licenciatura, mas tudo o que esta inserção envolve na dinâmica curricular, é, ao mesmo tempo, um efeito, e está produzindo efeitos discursivos.

Todas essas decisões, escolhas e posicionamentos são estratégias curriculares produzidas em redes de relações de poder-saber. Elas acontecem em instâncias diversas, por pessoas ou grupos diferentes, e a partir de campos discursivos distintos. É uma rede discursiva que vem instituindo sentidos acerca de quem são os surdos, o que é a língua de sinais e que educação se almeja para esses sujeitos.

Para a análise aqui apresentada, baseamo-nos nos dados produzidos em uma pesquisa para a produção de uma tese de doutorado, na área da Educação, a qual analisa os efeitos discursivos da inserção da disciplina de Libras em cursos de licenciatura de diferentes regiões brasileiras. A análise discursiva é de inspiração foucaultiana. Nessa perspectiva teórico-metodológica, o discurso é entendido como produtor daquilo que enuncia. A análise se debruça sobre a rede discursiva formada pelos discursos inscritos em Projetos Pedagógicos de cursos de licenciatura, em programas analíticos das disciplinas de Libras, e no Decreto Federal nº 5.626/2005.

1. Que espaço a disciplina de Libras ocupa nos currículos dos cursos de licenciatura?

[...] é principalmente graças à estrutura disciplinar do currículo que a escola ensina a articular o tempo e o espaço sociais. Nesse caso, temos na grade curricular o grande feixe de tais articulações espaço-temporais: num eixo, o espaço epistemológico onde estão e se hierarquizam as "coisas" a ensinar e a aprender; no outro eixo, a distribuição do tempo social previsto para que tais

⁵⁸ A tese referida é intitulada "Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil", de autoria de Angela Nediane dos Santos, a qual foi defendida em 2014 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Madalena Klein.

⁵⁹ Trata-se, especificamente, da análise de seis projetos pedagógicos de cursos de licenciatura, sendo três de cursos de licenciatura em Pedagogia (um deles na modalidade a distância) e um de licenciatura em História, outro de licenciatura em Química e um curso de licenciatura em Letras, oriundos de universidades diferentes.

⁶⁰ Foram quinze programas analíticos de disciplinas analisados, advindos de diferentes universidades federais, distribuídos nas regiões brasileiras da seguinte forma: duas na região Centro-sul (CE1 e CO2); quatro na região Nordeste (NE1, NE2, NE3 e NE4); duas na região Norte (N1 e N2); cinco na região Sudeste (SE1, SE2, SE3, SE4 e SE5); e duas na região Sul (S1 e S2).

“coisas” sejam ensinadas e aprendidas. (VEIGA-NETO, 2012a, p. 7)

As práticas curriculares são disciplinares: elas articulam, organizam, sistematizam, hierarquizam tempos e espaços, corpos e saberes. Nesse sentido, cabe questionar que espaço a disciplina de Libras tem ocupado nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, nos quais esta disciplina foi inserida de forma obrigatória a partir da promulgação do Decreto Federal nº 5.626/2005.

O espaço que a disciplina de Libras tem assumido nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura, ou mais especificamente, na sua grade curricular, também é um discurso e vem instituindo verdades. Este discurso é produzido como efeito das políticas e também produz efeitos nos cursos e nas próprias políticas curriculares de formação de professores. E, para além de tudo isso, certamente produz efeitos nos significados que vêm sendo construídos sobre a língua de sinais, os surdos e a educação de surdos.

Tendo como base os dados obtidos acerca dos programas analíticos das disciplinas de Libras de quinze universidades federais, conclui-se que a carga horária dessas disciplinas varia de 30 a 72 horas, sendo maior a incidência de disciplinas com a carga horária de 60 horas. Nos cursos de licenciatura que duram, em sua maioria, cerca de oito semestres, a Libras ocupa o espaço de uma única disciplina curricular. As universidades ofertam, geralmente, a mesma carga horária para todos os cursos. Em apenas uma universidade – SE5₆₁ – há variação da carga horária por curso, havendo diferenciação da carga horária, especificamente para o Curso de Letras, que é maior que a dos demais cursos.

Cabe questionar o que é possível aprender e/ou ensinar em uma única disciplina, que tem em torno de 60 horas, em um curso que dura geralmente quatro anos, tendo um total mínimo de carga horária de duas mil e 800 horas. Que efeitos uma única disciplina de Libras, geralmente com 60 horas, tem no currículo dos cursos que formam professores? Esta é uma discussão que está no centro do jogo curricular e se relaciona com uma determinada concepção de formação de professores. Conseqüentemente, disputas entre o que ensinar, quando ensinar e o quanto ensinar fazem parte dessa discussão.

As disciplinas de Libras ministradas para os cursos de licenciatura nas universidades federais são nomeadas, em sua maioria, com a própria sigla “Li-

⁶¹ A fim de não identificar as Universidades, cada uma será nomeada pela sigla da região correspondente, seguida de um número cardinal de acordo com a quantidade de universidades de cada região que forneceram autorizações para a pesquisa.

bras” ou na sua forma extensa “Língua Brasileira de Sinais”, ou ainda com ambas “Língua Brasileira de Sinais – Libras”. São poucas as instituições que nomeiam a disciplina de outras formas, e, quando isso ocorre, sempre há a menção à língua, como, por exemplo, “Introdução à Libras” (N2) ou “Língua Brasileira de Sinais: noções básicas”(CO2), ou “Libras I” (SE1 e S2).

Em relação aos programas analíticos das disciplinas de Libras, a maioria das universidades pesquisadas – dez dentre as quinze – utiliza o mesmo programa para todos os cursos de licenciatura. Outras, como CO1 e NE4, utilizam a mesma ementa, mas os demais elementos dos programas analíticos são diferenciados por curso. Já nas universidades NE1, N2 e S1, os programas analíticos são diferenciados por curso, por professor e por campi, respectivamente.

Cabe questionar quais implicações uma única disciplina, geralmente, igual para todos os cursos tem na formação de professores? Como um professor que atua na educação infantil, ou um professor que leciona matemática e outro que ministra aulas de Língua Portuguesa atuarão com alunos surdos, tendo em sua formação a mesma disciplina de Libras? Será que um mesmo programa analítico para todos os cursos de licenciatura permite discutir sobre a especificidade linguística dos alunos surdos nos diferentes níveis: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio? Considerará as especificidades dos diferentes campos acadêmicos, como, por exemplo, a Geografia, a Matemática ou a Pedagogia?

A implantação das disciplinas de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura, nas quinze universidades pesquisadas, e a sua consequente oferta, ocorreu de 2006 a 2012, sendo que 2010 é o ano em que mais universidades ofertaram pela primeira vez esta disciplina. Os primeiros cursos a inserirem a disciplina de Libras no currículo foram Pedagogia e/ou Letras, na maioria das universidades pesquisadas: em onze universidades, das quinze pesquisadas.

Em dois dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura analisados, a disciplina de Libras foi colocada no segundo semestre do curso e, em três projetos, ela está localizada nos últimos semestres do curso. Apenas em um dos projetos pedagógicos analisados não foi possível saber a localização exata da disciplina de Libras, tendo em vista que neste projeto não consta a matriz curricular do curso. Percebe-se, com isso, que não há um espaço pré-definido para a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura. Não há pré-requisitos para cursá-la. Ela não está vinculada a nenhuma outra disciplina ou unidade de ensino. E, por isso, seu lugar na grade curricular é indeterminado.

Do ponto de vista de uma continuidade ou aprofundamento dos conhecimentos em Libras, em nenhum projeto pedagógico analisado consta alguma referência a disciplinas obrigatórias ou optativas como Libras II, III, IV, etc., ou a outras disciplinas que tratem da educação de surdos. Percebe-se, diante do exposto, que a disciplina de Libras está isolada nos currículos dos cursos, sendo a única disciplina que trata da língua, da educação e dos surdos em todo o currículo. Observando os quinze programas analíticos da disciplina de Libras, em dois (S2 e SE1) a disciplina é nomeada como Libras I, o que indica que, possivelmente, haja oferta de Libras II, porém, os materiais analisados não dão condições de fazer esta afirmação, uma vez que não há referências, nos projetos pedagógicos, à oferta de tal disciplina, não constando nem como disciplina obrigatória, nem como disciplina optativa.

A única disciplina que põe em circulação discursos sobre surdos, sobre educação de surdos e sobre língua de sinais é a disciplina de Libras. Na maioria dos projetos pedagógicos analisados, o único espaço para tais discursos é a própria disciplina de Libras. Em apenas dois projetos é feita referência à educação de surdos fora do próprio programa da disciplina de Libras: uma referindo-se à disponibilização de Intérpretes de Libras para alunos surdos, como um recurso de acessibilidade da universidade (PPC01); e outra referindo-se à participação de um grupo de estudos surdos no fornecimento de livros e brinquedos para a brinquedoteca, e em um Seminário que tratou da acessibilidade na universidade (PPN1).

A inexistência de um local pré-definido e, nem mesmo, de uma continuidade ou associação com outras disciplinas, produz um isolamento curricular da disciplina de Libras. Esta acaba parecendo ser apenas mais uma disciplina a figurar nas grades curriculares dos cursos de licenciatura. Este não é, porém, um privilégio da disciplina de Libras. Lüdke (2014, p. 51) argumenta que:

A proposta de formação de professores oferecida pela universidade sobre, em sua concepção, limites estruturais decorrentes da sua configuração em disciplinas segmentadas, regidas por orientação do domínio de conhecimentos ao qual pertencem, com as suas lógicas e exigências específicas. O duplo significado da palavra disciplina, como campo de conhecimento e regra de comportamento, ajuda a explicar, ou pelo menos a entender, como se desenrola a passagem do estudante, futuro profissional de magistério, como de outras profissões, pelas diferentes matérias que compõem o currículo do seu curso, procurando absolver o conteúdo, os conhecimentos nela envolvidos, sem, em geral, ser introduzido aos caminhos que levaram à construção desses conhecimentos.

O argumento da autora contribui para a problematização que nos propomos a fazer neste artigo. Haja vista que a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura torna-se apenas a adição de mais uma disciplina que não dialoga com as demais na formação dos professores. O que torna a disciplina de Libras mais uma nesse emaranhado disciplinar.

O espaço que a disciplina de Libras ocupa nos currículos produz efeitos discursivos na formação de professores. Parece que bastam poucas horas em uma única disciplina para formar professores para trabalharem com alunos surdos numa lógica inclusiva. Com uma única disciplina de Libras entende-se que esses professores estarão aptos para incluir os alunos surdos na escola regular. Com uma disciplina que é igual para qualquer curso, professores estarão formados para a inclusão dos alunos surdos nos diferentes níveis de escolarização. Nesse sentido, a inserção da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores está fazendo girar as engrenagens da inclusão, que é operada por uma lógica neoliberal de governamentalidade.²

2. Quem pode falar e o que se pode dizer nas disciplinas de Libras?

Além do espaço que a disciplina de Libras vem ocupando nos currículos dos cursos de licenciatura, o que se fala, sobre o que se fala e quem fala nesta disciplina também produz efeitos discursivos na formação de professores. Foucault (2006, p. 8-9) afirma que:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, então, não pode falar de qualquer coisa.

A partir disso, questionamos quais discursos ganham legitimidade no currículo da disciplina de Libras? Que regime de verdade estabelece o que é

² Entendemos a partir, principalmente, de Lopes e Libras (2013), Lopes et al (2014) e Lopes, Foucault e Hange (2013) que a inclusão tornou-se um imperativo nos últimos anos, o qual vem sendo operado por uma lógica neoliberal de governamentalidade. Nesse cenário, ninguém pode ficar de fora do jogo do mercado e por isso vem sendo lançadas inúmeras políticas públicas de inclusão, dentre elas as de formação de professores para a inclusão. Nesse sentido, formar professores que promovam a inclusão de todos no jogo neoliberal é uma das estratégias do império da inclusão.

pensável e dizível nas disciplinas de Libras? O currículo da disciplina de Libras vem produzindo quais verdades? Quais discursos legitimam estas verdades?

Nesse sentido, cabe analisar o que é dito e quem fala nas disciplinas de Libras inseridas nos cursos que formam professores no Brasil.

2.1. O docente das disciplinas de Libras: quem pode falar?

Conforme argumentação de Foucault, na ordem do discurso, qualquer um não pode falar sobre qualquer coisa. Portanto, cabe questionar quem pode falar nas disciplinas de Libras. Ou melhor, quem são os docentes desta disciplina, qual é a sua formação, onde estão lotados? O perfil docente da disciplina de Libras também produz efeitos discursivos na inserção da disciplina de Libras em todos os cursos de Licenciatura no Brasil.

Em pelo menos duas universidades – CO1 e CO2 – a disciplina de Libras começou a ser ofertada por meio da contratação de professores substitutos e, posteriormente, ocorreram concursos para professores do quadro efetivo do magistério federal. Além disso, quatro professores – PNE3, PNE4, PN2 e PSE5⁶³ – indicaram que estavam acontecendo concursos para efetivação de docentes para ministrar a disciplina de Libras, à época que responderam às questões.

Das quinze universidades, treze contam com professores do quadro efetivo para ministrar a disciplina de Libras. Em quatro universidades há também professores substitutos e/ou temporários, e/ou contratados, sendo que, em uma delas, SE5, este é o único professor de Libras. Cada universidade tem de um a cinco professores de Libras, sendo que um terço delas conta com dois professores – CO1, CO2, NE4, N2 e SE2 – e quatro universidades cont apenas um professor de Libras – SE1, SE4, SE5 e S2.

Estes docentes estão lotados nas Faculdades e Institutos de Educação ou nas Faculdades e Cursos de Letras ou nos Cursos de Letras-Libras. Os professores da disciplina de Libras que estão lotados no Curso Letras-Libras iniciaram suas atividades nas Faculdades de Educação das universidades CO1 e NE4. Apenas em duas universidades os docentes responsáveis pela disciplina

⁶³ Para que os professores não sejam identificados, cada um será nomeado por uma sigla formada pela letra "P" que se refere a professor, seguida do sigla da região correspondente e por um número cardinal de acordo com a quantidade de universidades de cada região que forneceram informações para a pesquisa.

de Libras são lotados em outros locais: Faculdade Interdisciplinar em Humanidade – SE4, e Domínio Conexos – S1.

A formação inicial da maioria dos docentes que, hoje, atuam como professores de Libras é em Pedagogia ou Letras, havendo dez professores formados em cada um desses cursos nas universidades pesquisadas. Dos dez professores formados na área de Letras, seis realizaram o Curso de Licenciatura em Letras-Libras, e destes, três têm dupla formação, ou seja, já eram formados em outros cursos quando realizaram a formação específica. Há também professores formados nos Cursos de Licenciatura em História, Geografia, Filosofia, Artes Plásticas e Normal Superior, bem como nos Cursos de Bacharelado em Comunicação Social, Fonoaudiologia, Sistemas de Informação e Análise de Sistemas. Alguns professores informaram ter certificação do Pró-Libras – Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras.

No que diz respeito à formação no âmbito da pós-graduação, muitos professores realizaram mais de uma especialização, além de mestrado e doutorado. São bastante variadas as áreas das especializações que os professores de Libras possuem, sendo preponderantes a Especialização em Libras, Educação Especial, Educação ou Pedagogia Inclusiva e Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa. As demais especializações foram realizadas, cada uma, por apenas um professor: Psicopedagogia, Atendimento das Necessidades Educacionais Especiais, Formação para a docência no ensino superior, Ensino de língua espanhola como língua estrangeira e Gestão escolar.

Em nível de mestrado, há dezessete professores formados e três com formação em andamento, sendo preponderante a formação no campo da Educação. Há também cinco professores formados no campo da Linguística. Além de serem Mestres em Educação, Linguística e Letras, os professores de Libras são Mestres em Psicologia Social, Artes Cênicas e em Ensino de Ciências.

Nove professores estão fazendo ou já concluíram o Doutorado, sendo a maioria em Linguística ou em Educação, bem como em Letras e Psicologia Social. Um desses professores já concluiu o Pós-Doutorado na área da Educa-

⁶⁴ Segundo o professor que respondeu às questões, os professores da S1 não são lotados por cursos ou departamentos, mas por dentro, então a Libras é do Domínio Conexos. Ou seja, transamto por todos os cursos. O Domínio Conexos é composto por várias disciplinas.

⁶⁵ Em relação à formação dos professores, as informações obtidas nem sempre se referiam a todos os professores de uma universidade, mas pelo menos de um ou dois professores. Uma exceção de uma universidade foi que dois professores responderam ao questionário, em todos os itens apenas um professor respondeu às questões, fornecendo informações sobre a formação a respeito dos demais professores.

ção. Sobre a formação dos professores, segue abaixo um quadro com as informações acerca da formação inicial e continuada dos professores de Libras das universidades pesquisadas:

Quadro 1 – Formação dos professores de Libras

Graduação		Pós-graduação <i>Lato sensu</i> – Especialização		Pós-graduação <i>Stricto sensu</i>	
Curso	Nº de Prof.	Curso	Nº de Prof.	Curso	Nº de Prof.
Pedagogia	10	Libras	6	Mestrado em Educação	12
Letras/Libras	6	Educação Especial	3	Mestrado em Linguística e Letras	6
Letras	4	Educação ou Pedagogia Inclusiva	3	Mestrado em Psicologia Social	1
Demais cursos de licenciatura	7	Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa	2	Mestrado em Artes Cênicas	1
Cursos de bacharelado	4	Psicopedagogia	1	Mestrado em Ensino de Ciências.	1
		Atendimento das Necessidades Educacionais Especiais	1	Doutorado em Educação	3
		Formação para a docência no ensino superior	1	Doutorado em Linguística ou Letras	5
		Ensino de língua espanhola como língua estrangeira	1	Doutorado em Psicologia Social	1
		Gestão escolar	1	Pós-Doutorado em Educação	1

Fonte: Desenvolvido pelas autoras.

Percebe-se, a partir dos dados apresentados, que a maioria dos professores de Libras tem formação preponderantemente nas áreas da Educação e da

Letras, o que é perceptível desde a formação inicial até o nível de doutorado. Assim como a sua lotação nas universidades, que acontece também nestas duas áreas, na maioria dos casos, em Faculdades ou Institutos de Educação ou em Faculdades e Institutos de Letras.

Nesse sentido, podem falar nas disciplinas de Libras aqueles docentes que tenham formação no campo da Educação ou da Linguística e que estejam lotados nas Faculdades de Educação ou de Letras. Esses dois campos acadêmicos são os lugares de onde se pode falar nas disciplinas de Libras. Conforme veremos, a seguir, esta mesma preponderância desses dois campos epistemológicos se evidencia na organização dos programas analíticos das disciplinas de Libras.

2.2. Discursos que circulam nas disciplinas de Libras: O que se pode dizer?

Ao manejar os programas analíticos das disciplinas de Libras, a partir da análise específica da ementa, dos conteúdos programáticos e das referências bibliográficas, foi possível depreender que os discursos que ali circulam produzem e são produzidos por dois campos epistemológicos: Letras e Educação.

Em relação à bibliografia indicada nos programas analíticos, é possível visualizar a produção discursiva destes dois campos disciplinares. A maioria desses programas apresenta referências de ambos os campos... Em duas universidades, as referências são apenas de um dos campos, ou dos estudos linguísticos e gramaticais da Libras (SE2) ou sobre educação de surdos (N2).

A divisão em dois polos de conhecimentos também se evidencia na análise específica das ementas e são ainda mais detalhados nos conteúdos programáticos das disciplinas de Libras. Em todas as ementas está presente alguma referência à educação de surdos e aos aspectos linguísticos e gramaticais da Libras. Além disso, em quatro ementas, também circulam elementos referentes à legislação e/ou aos estudos da linguagem do aluno surdo.

Para produzir as análises no polo de Letras, agrupamos os discursos em pelo menos quatro subcampos: 1) aspectos linguísticos e gramaticais; da

⁶⁶ Cabe ressaltar que a universidade N2 não indica bibliografia por ter sido formada à pesquisa apenas em resolução do Conselho Acadêmico (Resolução nº 14/2009) que determina a inserção da disciplina de Libras de forma obrigatória em todos os cursos de licenciatura e de forma optativa nos demais cursos, indicando apenas nomenclatura, carga horária e ementa.

⁶⁷ A Linguística e a gramática têm o mesmo objeto de estudo: a língua, entretanto, língua vêztes distintas selvã. A Linguística analisa os fatos da língua na sua situação de uso. A gramática descreve a forma da língua e traça normas para o seu uso.

Libras; 2) comunicação (sinalização e expressão em Libras); 3) léxico (vocabulário da Libras); e 4) estudos da linguagem do surdo.

Quanto aos discursos linguísticos e gramaticais da Libras, prevalecem aqueles que tratam dos níveis fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua, por constarem em dez programas analíticos analisados. Também são frequentemente citados os aspectos gramaticais da Libras, tais como os pronomes, adjetivos, advérbios.

As referências bibliográficas que dão sustentação aos discursos deste subcampo são compostas por obras que descrevem a estrutura linguística e gramatical da Libras ou por livros de cursos de Libras – voltados para os professores de Libras, em sua maioria. A obra mais indicada nos programas analíticos da disciplina de Libras analisados é o livro *Língua de Sinais Brasileira – Estudos Linguísticos*, de Quadros e Kamopp (2004), no qual as autoras fazem uma descrição da estrutura linguística da Libras, evidenciando seus aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Além deste, também se destaca as indicações do livro *Libras em Contexto: curso básico* (HELIPE; MONTEIRO, 2006)⁶⁸, que:

[...] desde 1997, [...] tem sido referência para programas nacionais, executados pela Feneis (<http://www.feneis.org.br>), através de convênios com o MEC-SEESP, secretarias de educação estaduais e municipais, tem sido também utilizadas em cursos livres, de extensão ou para a Disciplina Libras em universidades, faculdades, empresas, instituições públicas, privadas e religiosas, além de ser o material didático-pedagógico dos cursos na Feneis⁶⁹.

Outro livro bastante citado nos programas analíticos é *Por uma gramática da língua de sinais*, de Lucinda Ferreira-Brito (1995), tendo sido um dos primeiros livros publicados no Brasil com um viés linguístico-gramatical. Cabe destacar que estas três obras aqui nomeadas foram as primeiras publicações resultantes de pesquisas na área da linguística da língua de sinais, no Brasil, e que ainda se mantêm como referência. Elas foram, inclusive, utilizadas para dar respaldo à produção do Decreto Federal nº 5.626/2005.

Em relação aos discursos que dão ênfase à comunicação nos conteúdos programáticos, os mais referidos são os diálogos, a conversação, a interação, ou seja, as situações comunicativas em Libras que serão vivenciadas nas

⁶⁸ A indicação de livros publicados e/ou distribuídos pelo MEC é recorrente nos programas analíticos das disciplinas de Libras. A publicação mais indicada – oito vezes em cinco universidades – é a obra de Lívia Amara Felipe e Myra Seleno Monteiro (2006), *Libras em Contexto – livro do professor e livro do aluno*, que foi distribuído pelo MEC, através da antiga Secretaria de Educação Especial – SEESP.

⁶⁹ Disponível em: <<http://www.librasemcontexto.org/>>. Acesso em: 19 out. 2016.

aulas. Em alguns programas analíticos, há referências específicas ao uso das expressões faciais e corporais e ao ensino de técnicas de tradução e interpretação.

No que diz respeito ao léxico (vocabulário da Libras), os discursos que circulam nos conteúdos programáticos dos programas analíticos das disciplinas de Libras explicitam quais categorias semânticas serão aprendidas pelos futuros professores. Listagens de sinais estão presentes explicitamente em seis dos quinze programas analíticos analisados. Entre as categorias ou temas pelos quais os sinais são agrupados, os mais recorrentes são: escola, família, meses do ano, dias da semana, animais e cores. Em alguns programas analíticos consta somente a referência ao ensino de vocabulário, sem especificação. Este subcampo, no que se refere às referências bibliográficas, é composto por dicionários e glossários da Libras. Cabe ressaltar que, quando há dicionários indicados na bibliografia, é predominante a referência ao Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2008)⁷⁰.

Ainda no campo epistemológico de Letras, foi possível agrupar discursos que se referem aos estudos da linguagem, os quais tratam da aquisição e desenvolvimento da linguagem do aluno surdo, mais especificamente da aquisição da Libras e da aprendizagem da Língua Portuguesa falada e/ou escrita. É destaque, neste subcampo, pela quantidade de vezes que é indicada nas referências bibliográficas das disciplinas de Libras, a obra *Educação de Surdos: A aquisição da Linguagem* (QUAIROS, 1997) a qual descreve o processo de aquisição da linguagem por crianças surdas. Neste subcampo, também é bastante citada a obra *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*, de Márcia Goldfeld, em sua segunda edição, de 2002⁷¹.

No campo epistemológico da Educação, agrupamos os discursos em pelo menos quatro subcampos: 1) inclusão; 2) bilinguismo e abordagens educacionais para alunos surdos; 3) cultura e identidades surdas; e 4) aspectos históricos, culturais, educacionais, sócio-antropológicos, clínicos, sócio-históricos e linguísticos dos surdos, da surdez e da língua de sinais.

Dentre estes subcampos, o que apresenta maior variação é o da inclusão. Quando tratam da inclusão, os programas analíticos das disciplinas de

⁷⁰ Cabe salientar que este dicionário foi distribuído pelo Ministério da Educação, gratuitamente, a partir de 2013, para escolas que atendem alunos dos primeiros anos da ensino fundamental, através do Programa Nacional do Livro Didático, financiado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livros-didaticos/livros-didaticos-lista-surdos>. Acesso em: 23 out. 2016.

⁷¹ A primeira edição desta obra é de 1997.

Libras fazem circular, principalmente, discursos acerca do Tradutor/Intérprete de Libras; do professor inclusivo e sua formação; do ensino e da escola inclusiva. Neste subcampo, também circulam discursos sobre a relação entre inclusão e a Educação Especial; a avaliação do aluno surdo incluído, e o papel do instrutor na escola regular.

O campo disciplinar da Educação é sustentado, bibliograficamente, tanto por obras que produzem e fazem circular discursos sobre a inclusão de alunos surdos na escola regular, quanto pelas obras que discutem o papel das línguas na educação de surdos – especialmente o bilinguismo e o letramento. Destaca-se, pela variedade de obras e quantidade de indicações, o campo dos estudos surdos, no qual, dentre as obras mais citadas, encontra-se o livro *A surdez: um olhar sobre as diferenças*, organizado por Carlos Skliar, em suas diferentes edições,⁷² indicado em nove programas analíticos. No entanto, os estudos surdos não tomam destaque nem nas ementas, nem nos conteúdos programáticos indicados nos programas analíticos da disciplina de Libras analisados.

Na área da Educação, também há indicação de livros sobre o papel do Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa na educação de surdos, bem como sobre o processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo. Percebe-se que é bastante abrangente este campo disciplinar, por ser permeado por diferentes perspectivas.

Além destas duas áreas de conhecimento – Letras e Educação – em sete programas analíticos há referências específicas ao estudo de leis, resoluções e decretos na disciplina de Libras, com enfoque na Lei Federal nº 10.436/2002 e no Decreto Federal nº 5.626/2005. Cabe ressaltar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) só foi indicada uma única vez (S1). Uma das universidades (CO1) indicou também a legislação estadual e municipal que reconhece a Libras.

Há também partes dos programas que não se adequaram a nenhuma das áreas, especificamente, e foram alocadas na categoria “outros”. Nesta categoria, estão discursos que, mesmo não excluindo a área de Letras e/ou da Educação, não se restringem a estes campos específicos do conhecimento, podendo renteter-se a questões de acessibilidade, cultura, questões clínicas, entre outras. Um exemplo disso, que pode ser visualizado, em relação às referências bibliográficas, é o livro *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda* (GESSER, 2009), que

⁷² Este livro teve sua primeira edição em 1998, e, atualmente, está em sua 2ª edição, publicada em 2015.

poderia estar no campo da Letras por abordar a língua de sinais em suas dimensões linguísticas e as características linguísticas da pessoa surda, mas que também poderia estar no campo da Educação por tratar da educação da pessoa surda e dos diferentes entendimentos que podemos ter da surdez. Esta obra é referência bibliográfica de sete programas analíticos da disciplina de Libras, de um total de quinze.

A partir do entrecruzamento dos dados, percebemos uma desconexão entre cada um dos elementos que compõem o programa analítico. Por exemplo, a CO2 tem como ementa: “Noções históricas da inclusão de surdos na sociedade brasileira. Aspectos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (grifo meu)”.

Esta ementa está dividida em dois polos epistemológicos distintos: educação de surdos e aspectos linguísticos da Libras. No entanto, na bibliografia indicada, só há uma referência complementar no campo da linguística da língua de sinais. É no mínimo intrigante o fato de que um dos polos esteja embasado em apenas uma referência bibliográfica complementar. Isso se confirma ao olhar os conteúdos programáticos deste programa, pois fica perceptível a prevalência de conteúdos sobre a educação de surdos em detrimento dos demais. Assim, mesmo sendo indicados outros conteúdos, prevalecem os relacionados à educação dos alunos surdos, o que não é evidente na ementa.

É semelhante o que ocorre com a SE5, que indica em sua ementa vários elementos acerca dos estudos linguísticos e gramaticais da Libras:

Bases Linguísticas de LIBRAS – Analisa as bases da LIBRAS do ponto de vista linguístico: fonética e fonologia, morfológica, sintaxe, semântica e pragmática. Enfoca a questão da Língua Natural. Apresenta o sistema de transcrição e tradução de sinais. Propõe vivências práticas para a aprendizagem da LIBRAS. Aspectos históricos e conceituais da cultura surda e filosofia do Bilingüismo. (grifo meu).

Nos conteúdos programáticos desse programa fica nítida a prevalência dos conteúdos linguísticos e gramaticais, bem como os relacionados à comunicação e ao léxico da Libras. No entanto, nas referências bibliográficas, só há indicação de um dicionário de Libras. Esta é uma obra que apenas registra o léxico da Libras, não havendo qualquer outra referência que dê bases teóricas para o estudo linguístico da língua de sinais.

Outra desconexão perceptível é a indicação preponderante de referências bibliográficas acerca dos estudos da linguagem do aluno surdo sem que

⁷³ Os exemplos retirados da materialidade desta pesquisa serão apresentados em forte Análise de Diferenças no campo do artigo.

haja qualquer referência a tais estudos na entença e nos conteúdos programáticos. Isso é nítido em pelo menos três programas analíticos de Libras das universidades analisadas (NE2, SE2 e SE5), dentre as quais destaco a ementa da NE2:

Fundamentos histórico-culturais da Libras e suas relações com a educação dos surdos. Parâmetros e traços linguísticos da Libras. Cultura e identidades surdas. Alfabeto datilológico. Expressões não-manuais. Uso do espaço. Classificadores. Vocabulário da Libras em contextos diversos.

Essa descrição detalhada dos elementos que compõem os programas analíticos e dos discursos postos a circular nas disciplinas de Libras possibilita a visualização das bases epistemológicas que estão dando sustentação a esta rede discursiva. Quando se escolhe estes e não outros conteúdos, ementas e bibliografias para compor o programa da disciplina de Libras, são assumidos determinados posicionamentos epistemológicos, vinculando-se a determinadas perspectivas sobre quem é o surdo, o que é a Libras e a educação das pessoas surdas. Isso produz efeitos discursivos na formação de professores. Nesse sentido, cabe questionar que professor está sendo formado a partir da escolha por estes, e não outros pressupostos epistemológicos?

2.3. Efeitos discursivos da disciplina de Libras: que implicações tem quem fala e o que se fala?

A partir da análise descritiva dos discursos que circulam nos programas analíticos das disciplinas de Libras é possível afirmar que são dois os polos epistemológicos que estão sustentando os discursos que circulam nestas disciplinas inseridas nos cursos que formam professores no Brasil: Letras e Educação. Existe uma grande incidência de discursos destes dois campos, tanto nas ementas quanto nos conteúdos, bem como nas referências bibliográficas indicadas nos programas analíticos analisados. Cada um destes campos se desdobra de diferentes formas, abrangendo enfoques e perspectivas diversas. São estes dois polos disciplinares que definem o pensável e o dizível nas disciplinas de Libras. Deste modo, o currículo dessas disciplinas vem produzindo verdades que são legitimadas pelos discursos linguísticos e/ou educacionais.

A lotação dos professores de Libras nas universidades contribui para a definição de quem pode falar, produzir e fazer reverberar e circular os discursos nos programas analíticos. Além da lotação, a formação destes professores também nos indica quem pode falar nesta disciplina. Se olharmos para a lotação e para a formação inicial e em nível de pós-graduação – *lato e stricto sen-*

su – dos professores de Libras, das universidades pesquisadas, fica evidente que elas também estão divididas nestes dois campos teórico-epistemológicos.

Segundo Foucault, o ritual “[...] define a qualificação que devem possuir os indivíduos [...]; define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso” (2006, p.39). No que se refere ao funcionamento do discurso produzido, que circula no currículo da disciplina de Libras, fica estipulado que pode falar aquele que é formado em Pedagogia ou Letras e que é lotado na Faculdade de Educação ou Letras. Além disso, nesta disciplina, é possível falar a respeito da educação de surdos e/ou da Libras pelo viés linguístico e gramatical.

Ao afirmar esta polarização dos discursos nos currículos das disciplinas de Libras não estamos afirmando que todos os programas analíticos coletados digam a mesma coisa, pois eles se apresentam de formas diferentes, dispondo os conteúdos de modos distintos. Porém, os campos teórico-epistemológicos nos quais tais conteúdos se sustentam são da Letras e da Educação.

O campo da Educação está imbricado com o campo da Letras e vice-versa, apesar de serem campos epistemológicos distintos. Quando se fala em Educação de Surdos, é praticamente impossível não falar das línguas que envolvem o processo educacional. E, quando o assunto é a língua de sinais, por exemplo, é muito difícil não associá-la à educação de surdos. Sendo assim, é tênue a fronteira entre os dois campos disciplinares, tendo em vista que um dá sustentação ao outro.

Desse modo, os saberes autorizados e legitimadores das verdades produzidas nas/pelas disciplinas de Libras são os saberes da Educação e da Letras. Uns legitimam a língua. Outros dão sustentação à inclusão. Logo, um captura o outro, em um jogo de imanência. A educação de surdos é capturada por uma discussão linguística. Contudo, ao mesmo tempo, o ensino da língua é capturado pelo imperativo da inclusão. Nesse sentido, nestas disciplinas, o ensino tem sido sobre a língua e sobre os surdos, num contexto educacional inclusivo, e não necessariamente consiste no ensino da língua.

Observou-se que, de um modo geral, nas ementas e nos conteúdos programáticos, prevalecem os discursos linguísticos e gramaticais da Libras. Já em relação aos discursos que circulam nas referências bibliográficas, a maioria trata da educação ou do desenvolvimento da linguagem do aluno surdo. Ou seja, tais discursos produzem muito mais quem é o futuro aluno surdo destes, hoje, licenciandos, do que aborda a Libras, propriamente dita. Isso realinha a consonância dos discursos que circulam na disciplina de Libras com os discursos que produzem a inclusão como um imperativo, os quais estão produzindo

um determinado professor – o professor inclusivo –, que deverá ser capaz de incluir os alunos surdos na escola regular, sendo a Libras uma dos instrumentos a ser utilizado para fazê-lo.

Há aí uma desconexão, se considerarmos o que prevalece em cada uma das partes que compõem os programas analíticos, a qual poderia ser justificada pelo fato de, no Brasil, a língua de sinais ter sido reconhecida há pouco tempo – há quatorze anos, em 2002 –, e os estudos linguísticos e gramaticais, bem como, e principalmente, os relativos à linguística aplicada da Libras, ainda serem poucos ou pouco aprofundados, em comparação com os estudos de outras línguas como o Inglês, o Português e o Espanhol, por exemplo. Em contrapartida, também é possível argumentar que, mesmo que o reconhecimento da Libras tenha ocorrido há pouco tempo, os estudos linguísticos desta língua vêm acontecendo há bem mais tempo, cerca de pelo menos trinta anos, no Brasil, e foram estes estudos que subsidiaram o próprio reconhecimento legal da Libras. Por outro lado, cabe questionar a prevalência de conteúdos e ementas com um viés bastante acentuado no campo da linguística sem que haja embasamento teórico indicado na bibliografia.

Cabe ressaltar que em análise empreendida dos discursos que circulam no Decreto Federal nº 5.626/2005 e que subsidiou as análises específicas da disciplina de Libras, também se verificou a prevalência dos discursos do campo da linguística, bem como daqueles que produzem a inclusão, especialmente a inclusão escolar. Nesse sentido, os discursos que circulam nas disciplinas de Libras articulam-se e substanciam os discursos produzidos pelo decreto. Nessa rede discursiva, o que se vê é uma articulação, especialmente entre os campos da linguística e da educação, para potencializar o imperativo da inclusão. Esta, para além de uma luta epistemológica, é uma luta política em torno do poder de significação. Silva (2010, p. 24) argumenta que:

Efeitos de sentido não são verdadeiros ou falsos: eles são, mais mundanamente, mais profanamente, “apenas” efeitos de verdade. As lutas por significação não se resolvem no terreno epistemológico, mas no terreno político, no terreno das relações de poder.

A rede discursiva produzida pelo conjunto de discursos que circulam nos programas analíticos das disciplinas de Libras é tecida pelos campos da Letras e da Educação. Esta é a ordem discursiva estabelecida: nas disciplinas de Libras é preciso falar sobre a língua em si, a partir de um enfoque linguístico e/ou gramatical, bem como sobre a educação e o desenvolvimento linguístico do aluno surdo. São dois os campos disciplinares, que agrupam o que pode ser

dito nas disciplinas de Libras e que são postos em circulação nos programas analíticos.

Palavras para finalizar o artigo

Ao evidenciarmos o espaço que a disciplina de Libras vem ocupando nos currículos dos cursos de licenciatura, bem como quem vem sendo autorizado a falar e os discursos que vem sendo colocados em circulação nas disciplinas de Libras, estamos problematizando os movimentos curriculares realizados até aqui pela inserção obrigatória da disciplina de Libras. Veiga-Neto (2012b, p.280) argumenta que:

[...] nos daremos conta também de que as coisas são o que são graças às contingências históricas e não por causa de alguma necessidade, fatalidade ou obrigação de serem o que são. E até pode parecer um truismo, mas não é: se as coisas são o que são, poderiam não ser o que são ou poderiam vir a não ser mais o que são.

Nesse sentido, tensionar, desnaturalizar, problematizar, perceber a contingência da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura é o que dá condição de possibilidade para que mudanças, mesmo que pequenas ou em bocados, aconteçam.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2012.
- BRASIL. *Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002* – Lei de Libras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 02 abr. 2012.
- BRASIL/MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2015.
- CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. Volume I e II. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- FELIPE, Tanya Amara; MONTEIRO, Myrna Salerno. *Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Professor*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 6ª. Edição.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Por uma Gramática da Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 13ª ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola: São Paulo, 2006.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, M. *riança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. Inclusão e Biopolítica. *Cadernos IHU ideias*, ano 8, nº 144, 2010, p. 1- 30. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/144cadernosihuideias.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE. Políticas de Estado e Inclusão. *Pedagogia y Saberes*, nº 38. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, 2013, p. 41-50. Disponível em: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2136/2029>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

LÜDKE, Menga. O papel da pesquisa na formação de professores. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org.). *Professor: formação, saberes e problemas*. Porto: Porto Editora, 2014. p. 50 – 65.

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de Surdos: A aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira - Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 1ª. ed., 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SKLIAR, Carlos B. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios. Texto apresentado e discutido no X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo*, no dia 4 de setembro de 2012(a), na UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil. Publicado em VEIGA-NETO, Alfredo. *Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo*. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. *Currículo: conhecimento e avaliação – divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013, p. 155-175. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-curriculos-delirios-avaliatorios.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. *É preciso ir aos porões*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 50 maio-ago. 2012(b), p. 267-282. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2015.

Artigos de Demanda Contínua

Continued demand paper



FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS BILÍNGUES: PERSPECTIVAS ATUAIS

Bilingual pedagogue training:
current perspectives

Leila Couto Mattos⁷⁴

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado⁷⁵

Mario Jose Missagia Junior⁷⁶

RESUMO

Este artigo tem como base uma pesquisa pós-doutoral cujo foco é o Curso Bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos, pelo seu pioneirismo em toda a América Latina. Nosso objetivo é compreender a inter-relação entre o projeto político do referido curso e a atuação dos egressos em ambientes escolares, de acordo com as habilitações do curso, em contextos educacionais inclusivos. A metodologia utilizada foi do tipo etnográfico, com aplicação de questionários, buscando-se problematizar noções contemporâneas,

ABSTRACT

This paper is grounded on a post-doctoral research addressing the Bilingual Pedagogy Course of the National Institute of Deaf Education, the only pioneering in Latin America. Our aim is to understand the interrelation between the political project of that course and the action of deaf and non-deaf graduates in school setting inclusive education contexts, in accordance with the course specifications. The ethnographic methodology involved data collection

⁷⁴ Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, Brasil; macleilac@gmail.com

⁷⁵ Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, Brasil; lucyenne@vix.br

⁷⁶ Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rua de Jurema, RJ, Brasil; jmissagia@brcauil.com

como inclusão, educação bilíngue, ensino superior bilíngue e formação de professores surdos, e usando-se como ferramenta metodológica a crítica radical foucaultiana a partir de elementos trazidos pela história da educação superior de surdos. Interessamos percorrer essa trajetória histórica de modo a compreendermos com mais clareza o que consideramos hoje como ensino superior bilíngue para surdos e de que maneira ele vem sendo construído na prática pedagógica da formação docente bilíngue do nosso tempo.

through questionnaires in an attempt to problematize contemporary notions such as inclusion, bilingual education, bilingual higher education and deaf teacher education, by using the radical Foucauldian criticism and considering elements from the history of deaf higher education. We have been interested in this historical trajectory in order to clearly understand what is regarded as bilingual higher education for the deaf today and how it is currently constructed in the pedagogical practice of bilingual deaf teacher education.

PALAVRAS-CHAVE

Surdez; Pedagogia; Bilinguismo; Professores Bilíngues.

KEYWORDS

Deafness; Pedagogy; Bilingualism; Bilingual Teachers.

Introdução

A inclusão do Ocidente, das EUA e da Europa, é de imaginarem: que a única janela que dá acesso à verdade, à religião verdadeira, à autêntica cultura e ao saber crítico é o seu modo de ver e de viver. As demais janelas apenas mostram paisagens distorcidas (BOFF, 2016, p.19).

A produção deste texto surgiu a partir de pesquisa pós-doutoral cujo foco é o Curso Bilíngue de Pedagogia (CBP) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Órgão do Ministério da Educação e referência nacional na área da surdez, e sua correlação com a atuação de seus egressos, surdos e não-surdos, em ambientes escolares, de acordo com as habilitações do referido curso, em contextos educacionais inclusivos.

Trata-se de um curso pioneiro e único, não só no Brasil, mas em toda a América Latina. Em sua Unidade Administrativa denominada Departamento de Ensino Superior (DESU), o INES transformou seu Curso Normal Superior Bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa Escrita) em Curso Bilíngue de Pedagogia, em consonância com os Pareceres CNE/CP de 3/2005 e 5/2005 e com a Resolução CNE/CP de 1/2006, que dispõem sobre as Diretrizes Nacionais para Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006; BRASIL, 2012-2006). O

Curso de Licenciatura Plena passou, então, a oferecer as habilitações de Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando, inclusive, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio. Em dezembro de 2007, o Decreto n. 6.320 (Art. 36, VI) redefiniu os termos de competência do INES para a Educação Superior, como segue:

Executar os propósitos da educação inclusiva, através da oferta de cursos de graduação e pós-graduação, com o objetivo de preparar profissionais bilíngues com competência científica, social, política e técnica, habilitados à eficiente atuação profissional, observada a área de formação (BRASIL, 2012-2016, p.33).

A fim de atender ao objetivo da pesquisa, qual seja, compreender a inter-relação entre o projeto político do Curso Bilingue de Pedagogia do INES e a atuação dos egressos, surdos e não-surdos, em ambientes escolares de acordo com as habilitações do referido curso, a metodologia utilizada nesta pesquisa foi a de estudo do tipo etnográfico. Segundo André (1995, p.30):

O objetivo dessa modalidade de pesquisa [etnográfica] é a descoberta de novos conceitos e novas formas de pensar a realidade. [Para o autor], pensar a pesquisa etnográfica e sua relação com a educação implica reconhecer que, no contexto educacional, faz-se uso apenas das pesquisas do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito, pois, o que se tem é uma adaptação da etnografia à educação. Por possibilitar o estudo de uma determinada comunidade ou grupo, favorece um recorte sobre a história, sobre o lugar da ação e da toma social e política que as questões específicas ao grupo são determinadas e caminhadas pelas políticas públicas (1995, p.30).

Assumimos nosso lugar na cena da investigação por acreditar que é a partir de nossa proximidade com o tema e de nossa curiosidade investigativa que poderemos lançar mão dos procedimentos de pesquisa, como a coleta de dados, a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e os questionários com questões fechadas. Isso nos permitirá compreender melhor a proposta educacional pedagógica bilingue do CBP, bem como a identificar nos egressos o exercício ou não das habilitações pedagógicas em ambientes escolares com surdos e/ou ouvintes.

O aspecto pioneiro e inovador desse curso, desafia-nos a buscar respostas e a lançarmo-nos sem receios a um projeto de educação que diz “[...] respeito antes de tudo às oportunidades de os seres humanos virem ao mundo, encontrarem sua própria voz, virem a se constituir como seres únicos, singulares” (BIESTA, 2013, p.99). O que propomos neste texto é o diálogo encamalhado na busca pelos saberes e entendimentos de um fazer que possa, de fato,

legitimar, aos egressos do Curso de Pedagogia Bilingüe do INES e de outros cursos bilingües que virão, uma prática docente que contribua na formação de profissionais comprometidos e conscientes de suas difíceis tarefas educacionais.

Este artigo pretende problematizar noções contemporâneas, como inclusão, educação bilingüe, ensino superior bilingüe e formação de professores surdos, usando como ferramenta metodológica a crítica radical foucaultiana a partir de elementos trazidos pela história da educação superior de surdos. Interessamo-nos percorrer essa trajetória histórica para compreendermos com mais clareza o que consideramos hoje ensino superior bilingüe para surdos e de que maneira ele vem sendo construído na prática pedagógica da formação docente bilingüe de nosso tempo. Não pretendemos apontar um caminho, muito menos uma verdade sobre essa difícil tarefa, mas sim fazer o exercício da crítica radical, concordando com Lopes “[...] que ela não tem por propósito legitimar o que já se sabe, mas consiste em um empreendimento de saber como e até que ponto seria possível pensar de outro modo” (2016, p.12) e, ainda, que modo seria esse então.

Em um primeiro momento, este artigo contextualiza o curso e a instituição que o abriga. Após a contextualização, aborda a formação de professores no contexto bilingüe e trata também dos surdos no ensino superior e das perspectivas atuais. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

1. O curso bilingüe de pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

Como um curso bilingüe, o CBP oferece vagas a pessoas surdas e ouvintes em igual proporção, desde que aprovadas em seu processo seletivo, o qual atualmente conta com provas de Língua Portuguesa na forma de uma redação e de LIBRAS, que acontece na forma de uma entrevista. Considerando o Plano de Desenvolvimento Institucional do INES (BRASIL, 2012-2016), todos os candidatos devem ser fluentes em LIBRAS. A presença de intérpretes é garantida, e aos docentes são oferecidos curso de LIBRAS, bibliografia e materiais relacionados à educação de surdos. As habilitações e as práticas docentes dos egressos seguem aquelas definidas em cursos de Pedagogia a partir das Diretrizes Nacionais para esses cursos (BRASIL, 2012-2016).

Desde 2006, o CBP incorpora um importante componente curricular voltado para a aquisição de LIBRAS e a ampliação do domínio do Português

Escrito. Atualmente, esses componentes curriculares são oferecidos em turmas distintas para surdos e ouvintes, visando possibilitar o uso de metodologia específica para o ensino de primeira e segunda língua. Além disso, a organização curricular do curso busca promover longos debates sobre educação bilíngue e letramento.

Segundo Missaglia (2016), esse curso nasce comprometido com a garantia do acesso ao ensino superior de um grupo entendido como uma comunidade linguística fluente em LIBRAS, que não estaria tendo acesso ao ensino superior regular por motivos linguísticos. Até a presente data, o Projeto Político de Curso (BRASIL, 2012-2016), como curso bilíngue, sustenta esse compromisso, ainda que seu currículo atual também revele o compromisso com a formação de professores de surdos em uma perspectiva bilíngue em ambientes educacionais inclusivos, fato que complementa esse reconhecimento, mas que não é idêntico a ele. Além disso, o fato de o ensino da LIBRAS para surdos ser um componente curricular obrigatório indica que houve o reconhecimento da necessidade de aprendizagem da LIBRAS por alunos surdos do referido curso e que, portanto, ser surdo e pertencer à comunidade linguística da LIBRAS não são fatos idênticos ainda hoje no nosso país.

Em meados do séc. XIX, houve uma sólida e bem consolidada proposta para a educação superior de surdos em um Congresso sobre surdez realizado internacionalmente (BRASIL, 2013), o que por si só é um reconhecimento da necessidade, já naquele tempo, de se promover a acessibilidade para o surdo ao ensino superior. Fica então a questão: o que separa a atual proposta daquela? Quais eram aquelas condições de possibilidades e o que se buscava com a institucionalização de um ensino superior para surdos? Como hoje, quase dois séculos depois, pensamos e organizamos o ensino superior bilíngue? Quais as possibilidades e oportunidades para a formação dos pedagogos surdos neste nosso tempo? Muito a conhecer, a transformar e a experimentar. Que sigamos juntos, levando conosco o que nos disse Biesta: “em jogo está o desenvolvimento de modos diferentes de ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos” (2013, p.65).

2. A formação bilíngue em ambientes inclusivos

A história da educação de surdos, ao longo dos anos, tem passado por profundas transformações, não só nesse campo, mas também na área da saúde

clínica e no campo social. Vários são os autores que têm contribuído com essa discussão (CICCONE, 1996; SKLIAR, 1997; BUENO, 2001; MAZZOTTA, 2001; SOUZA, 2002; COUTO-LENZI, 2004; LOPES, 2007, 2011, 2016; VIEIRA-MACHADO, 2016).

Após a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), que rompeu com o paradigma da excepcionalidade dos séculos XVIII e XIX, surgiram as primeiras diretrizes, a partir do final do século XX, para uma educação inclusiva e uma escola para todos. Trabalhos como o de Mandelblatt (2014) demonstram, porém, que essas diretrizes acabam por atear com um equivocado papel de promotoras de mudanças nas formas de educação de pessoas socialmente reconhecidas como excepcionais, as quais, por esse motivo, vêm vivenciando a educação em redes igualmente excepcionais.

Nessa perspectiva, Lopes chama-nos a atenção para o fato de que não basta uma determinação legal para que realmente a inclusão se torne presença e a escola seja para todos. A questão é muito mais complexa, considerando-se os interesses legais do estado em agregar indivíduos em um só bloco, ganhando assim visibilidade ao mesmo tempo em que estatisticamente cumpre sua agenda. Para a autora, devemos

[...] problematizar a inclusão não somente mobilizados pela obediência à lei, nem pela militância disciplinar, nem pelo caráter salvacionista e nem pela necessidade de mudanças emergentes das condições de país frente às exigências do presente. Queremos pensá-la pela vontade de articular a experiência de viver o coletivo e de ter novas condutas dirigidas de forma mais coerente com a noção de direito, nesse caso, à educação para todos (2016, p.15).

Logo, pensar uma educação inclusiva em relação à formação de professores, em especial, no contexto da educação superior bilíngue, requer uma mudança interna de lugar, isto é, redimensionar nossos fazeres pedagógicos, rompendo com o senso comum e arriscando-se em um fazer jamais pensado. Um fazer voltado para a diversidade, o que é historicamente recente (GUSMÃO, 2003) e, de certa forma, oposto ao papel radical da escola promotora de igualdade social (BOTO, 2003), mas necessário ao tempo atual. A prática inclusiva é toda prática escolar. Fazer educação é compartilhar, experimentar, criar, desenvolver, promover e tantas outras ações em conjunto. Segundo Vieira-Machado,

[...] o sujeito da experiência não necessariamente é aquele sujeito forte, seguro, que nada lhe passa, que nada lhe incomoda. Firme em sua vontade, apático, inatingível. Mas um sujeito que padecer, que se flexibiliza, que é interpelado e interpela, que perde seus poderes porque a experiência se apodera dele (2016, p.55).

Não somente em relação à educação de pessoas surdas, mas no que se refere aos processos educacionais como um todo, presenciamos, por vezes, a exclusão, a discriminação e a violência calcadas na diferença e sua vivência em sociedade. Sabemos, por nossas experiências pedagógicas, que os alunos que de alguma maneira se sobressaem em suas diferenças acabam por tornar-se estranhos à comunidade escolar na qual estão inseridos e às vezes são excluídos de uma participação digna e autônoma. Como aponta Lopes, "ser diferente é sentir diferente, é olhar diferente, é significar as distintas manifestações existentes dentro da cultura, é não ser o mesmo que o outro" (2007, p.23). Logo, ser diferente é a nossa condição primeira de existir, e isso, por si só, nos coloca na condição de in/exclusão em todos os momentos de nossa vida, quando pertencemos em alguns momentos para, logo em seguida, não pertencermos mais. Segundo Lopes (2016):

Entender como passamos de uma sociedade excludente para uma sociedade incluyente é uma necessidade, pois não significa que a inclusão esteja assegurada nessa sociedade incluyente, e é preciso também questionar se é possível esse imperativo se concretizar em sua totalidade e de uma vez para sempre. É preciso entender que a inclusão e a exclusão se alimentam e convivem em situações de trocas recíprocas, pois uma depende da outra para existir e para cambiar posições (p.105).

A ação docente exige um posicionamento responsável e um comprometimento com o outro e com outras formas de conduzir e experimentar o processo educacional. Neste caso, o saber que nos importa é o local, o temporário, aquele que se transforma, na medida em que dá voz aos estudantes, criando condições de novos inícios, partindo das experiências constituídas na prática pedagógica diária. Nesse movimento em que a todo o tempo o espaço é gerado, as verdades universais⁷⁷ já não cabem mais. Nessa perspectiva, estamos sempre diante de situações novas, inesperadas e inusitadas. Muitas vezes, nessas condições, não temos uma resposta pronta ou metodológica a seguir. A busca é outra, compartilhada, gerada e a ser construída por muitas mãos a todo o tempo e instante.

Em situações de formação superior bilíngue, perguntamo-nos sobre quais seriam as condições necessárias para a construção dessa prática e de que forma

⁷⁷A expressão "universais" aqui está fortemente relacionada ao grande movimento histórico que sustentou a construção da escola pública gratuita e universal que encontrou seus limites na necessidade de reconhecimento do corpo e da sua diversidade, ou seja, o ato de incluir no sistema escolar regular, ainda que implique necessariamente o estabelecimento de padrões, já não pode mais assumir a padronização como algo fora da construção da qualidade (BOLLO, 2003).

o processo da formação docente bilíngue de um curso superior poderia ser constituído. Como professores bilíngues, os egressos surdos e ouvintes deveriam ser fluentes em língua portuguesa escrita e em Língua Brasileira de Sinais? Considerando que os livros, a leitura, a escrita e a pesquisa são aspectos inerentes ao ser professor, a fluência em língua portuguesa escrita seria condição ou não para a formação do professor e o exercício da docência? Como superar a ausência do domínio da língua portuguesa em sua modalidade escrita? Em ambientes de ensino com alunos ouvintes, seria necessária a presença de intérpretes de Libras para os professores/egressos surdos? Muitas são as questões bilíngues do ensino superior para surdos deste nosso tempo.

O tempo no qual tínhamos certezas e nos sentíamos amparados pelas luzes, pelo positivismo e pelos métodos de ensino já não existe mais. O mundo caminhou, as barreiras da exclusão foram rompidas ou minimamente atenuadas, gerando uma nova maneira de produzir intercâmbio, e modos diferentes de ser e estar no mundo tornaram-se presenças. Não caminhamos até aqui em vão! Do século XIX ao século XXI, já se passou tempo suficiente para que nós, educadores, pensando com Oliveira, entendamos “que temos:

[...] na escola um campo particularmente fértil para a prática da tradução, bem como para a ampliação da credibilidade de modos diferenciados de estar no mundo existentes mas inviabilizados pela modernidade. (E assim), multiplicar essas experiências ao compreendê-las como postas e sinais de um fazer pedagógico tuturo, mas emancipatório e transformá-las crescente e gradativamente (2008, p.99).

Hoje conscientes de nossa pluralidade e diferenças, constituímos-nos como sujeitos únicos. Para Biesta, é esse mundo plural “[...] uma condição problemática, que torna a educação um processo inerentemente difícil” (p. 26), mas, na verdade, é essa mesma pluralidade a “[...] sua (própria) condição interna de possibilidade” (2013, p.125). O CBP, como criação do nosso tempo, coloca-se entre os desafios do reconhecimento e da garantia do acesso à educação superior para a comunidade surda e a necessidade eminentemente moderna de formação de professores para atender a cada vez mais ao diverso ambiente escolar contemporâneo.

3. O ensino superior para surdos – retrospectiva

Em princípio, ainda distantes do campo de pesquisa sobre o ensino superior bilíngue para surdos, acreditávamos que este teria surgido no final do século XX e início do XXI como resultado da chegada da perspectiva bilíngue

na educação dos surdos na década de 1980. Até então, na nossa experiência, o acesso dos surdos ao ensino superior dava-se somente para surdos oralizados e oriundos de famílias cuja condição financeira permitia sustentar um longo processo de oralização, a matrícula do filho em uma faculdade privada e, em alguns casos, o pagamento das horas de trabalho de tradução do intérprete de Libras/Português (LISP). Segundo pesquisa recente realizada por Bisol et al

A maior presença de estudantes surdos em contextos universitários é recente e decorre de diversos fatores, entre os quais: o reconhecimento, a partir de meados da década de 1990, do status de língua para a língua de sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos; e um momento histórico no qual políticas públicas de inclusão vêm aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos sociais (2010, p.1).

Os autores acima citados confirmam nosso olhar recente para o ingresso de alunos surdos no ensino superior bilíngue, afirmando que isso se deve a um momento histórico pautado nas políticas de inclusão direcionadas às pessoas com necessidades especiais. Entretanto, ao iniciarmos nossas pesquisas, deparamo-nos com uma história da educação superior de surdos datada do século XIX! Qual não foi nossa surpresa! Porém, diferentemente daquele tempo, quando duas línguas de fato coexistiam (BRASIL, 2013), hoje, a construção de um ambiente acadêmico bilíngue para surdos é um grande desafio para os professores, uma vez que a aquisição da língua nacional para os surdos que chegam à universidade ainda não é uma realidade, em sua grande maioria. Soma-se a isso a construção da LIBRAS como língua acadêmica, seja no estabelecimento e consolidação de seu vocabulário, seja no grande desafio de construir sistemas de registro acadêmico para discursos não-escritos ou não-falados, mas gestuais.

O bilinguismo pressupõe a aquisição de duas línguas, e, em relação a uma instituição escolar que se proponha bilíngue, pensamos que a condição fundamental para tal, é partirmos da aquisição das línguas em questão. Apesar do acesso ao CBP ser feito por meio de um vestibular que inclui provas em LIBRAS e em Língua Portuguesa, parece-nos que o curso reconhece a demanda pela fluência em ambas as línguas, uma vez que as têm como disciplinas obrigatórias em sua grade curricular.

Nossa hipótese é que, no CBP, a maior parte dos alunos, e mesmo egressos, não é fluente na língua nacional, mesmo que se considere apenas a modalidade escrita. Nossa aposta leva-nos em direção de uma “[...] escola outra como lugar de produção de si mesmo” (GALLO, 2015, p.443), aquela que

possibilita pensar o ensino superior bilíngue, antes de tudo, como uma orientação para a vida, para a construção pessoal de um caminho onde se aprende a construir e a transformar a si próprio.

Entretanto, hoje, ao depararmos-nos com os alunos surdos chegando à universidade pública nos cursos de graduação, de mestrado e até mesmo de doutorado, imediatamente, percebemos a urgência da busca pela construção de possibilidades e caminhos. São muitas as especificidades ligadas à condição de ser surdo; em especial, apontamos aqui aquelas relativas à comunicação. As dificuldades relacionadas ao domínio e fluência da língua nacional no ambiente acadêmico mobilizam-nos a procurar estratégias para diferentes processos de formação mediante as condições de possibilidade que ainda hoje se apresentam.

Diante dessa situação, acabamos por assumir muitas perguntas sem de fato buscar respostas prontas. Precisamos de mais pistas, recursos e estratégias para uma educação bilíngue que promova transformações, que crie condições de reflexão e de formação, na ausência da fluência na língua nacional.

O acesso e permanência na educação superior enfrentam desafios linguísticos não só relacionados à língua portuguesa oral e/ou escrita, mas também no que tange à Língua Brasileira de Sinais, pois muitas vezes alunos e professores do CBP não têm fluência em Libras.

Essas questões, atenuadas por diferentes e variadas formas de adaptações educacionais, pouco contribuem para a promoção das respostas necessárias às transformações. Não basta a oralização ou um curso de língua portuguesa escrita; não basta a presença curricular da Língua Brasileira de Sinais ou a presença de intérpretes. É preciso mais. "um ethos atento e experimental: a arte de tornar algo capaz de aparecer e se transformar em alguma coisa (algo que nos preocupa, e que começa a significar ou exprimir) que não apareceria sem esse trabalho" (MASSCHELEIN; SIMONS; 2014, p.23).

Na busca por novos caminhos, recorremos à história da educação de surdos, no século XIX, em torno de 1848, com Thomas Gallaudet, quando se encontram as primeiras referências ao ensino superior para surdos. Já em 6 de agosto de 1900, na virada do século, no "Congresso Internacional para Estudo das Questões de Educação e de Assistência, de Surdos Mudos", Allen Fay leu um memorial sobre o *Ensino secundário e superior de surdos-mudos na América*, que assim registrava:

[...] mas o deus Gallaudet e seus colaboradores eram homens de educação liberal, mentes cultivadas e a possibilidade de dar aos surdos-mudos o benefício de uma educação superior, como as que haviam recebido eles próprios na Universidade, não tardou a ser entre eles um assunto digno de ser discutido. O pró-

prio Dr. Gallaudet exprimiu sua confiança nesta possibilidade, e predisse que tempos viriam onde seria estabelecida um Collège para a educação superior de surdos-mudos. A defesa da causa de ensino superior para surdos-mudos parece ter sido feita, em público, pela primeira vez, pelo Sr. Jared A. Ayres, professor da escola de Hartford, num artigo intitulado Educação completa para surdos-mudos, publicado nos Anais Americanos de Surdos-Mudos, em 1848 (BRASIL, 2013, p.49-50).

Entretanto, a defesa do ensino superior pelo Sr. Ayres estava atrelada a um perfeito conhecimento de língua nacional pelo surdo, a partir do qual o “surdo-mudo” teria acesso ao estudo das disciplinas correspondentes ao ensino superior, que envolviam línguas estrangeiras, matemáticas superiores, ciências naturais, filosofia e história. Ele reconhecia que esse não seria um processo tão simples para os surdos-mudos como era para os ouvintes, mas afirmava que seria possível.

Foi assim que, em 28 de junho de 1864, foi inaugurado o “Collège Nacional de Surdos-Mudos”, tendo como presidente do Collège e do Conselho Diretor o Dr. Edward Gallaudet,

[...] o Conselho exerceu pela primeira vez o poder que lhe havia sido recentemente outorgado de atribuir os graus, ao conferir o grau de mestre honorário em Artes a John Carlin, o surdo-mudo que, dez anos antes, tinha sido o primeiro a reivindicar publicamente o estabelecimento de uma escola de ensino superior para surdos-mudos (BRASIL, 2013b, p.53).

As condições de ingresso no Collège eram bastante rigorosas, e inicialmente apenas sete alunos ingressaram nos cursos. Em seguida, decidiu-se criar um curso preparatório para ingresso no Collège, que primeiramente foi de dois anos e que, a partir de 1881, foi reduzido para um ano. Consta no discurso do Sr. Ayres que, dos 568 alunos que em um tempo relativamente longo cursaram o Collège, apenas 180 completaram o curso superior, tornando-se bacharéis em artes, em letras e ciências e em filosofia. Dentre estes últimos, 150 colaram grau em artes (BRASIL, 2013b, p.54).

De qualquer maneira, o ingresso no Collège era para poucos, principalmente, acreditamos, pelo fato de a fluência na língua nacional ser exigida. O ingresso no curso preparatório tinha como pré-requisito “exames escritos rigorosos, de redação e gramática inglesa, história dos Estados Unidos e da Inglaterra, geografia física e física elementar” (p. 54). Para o ingresso no primeiro ano do curso do Collège, o rigor não era nem de longe menor. Era cobrado do aluno, além da admissão no curso preparatório já citado, ser aprovado nos exames de latim, álgebra e história.

Um exemplo desse rigor pode ser visto na seguinte afirmação: “[...] o

grau de Bacharel em Artes, que é procurado pela grande maioria dos alunos, compreende [...]” resuntidamente, as seguintes disciplinas: línguas vivas, que incluía a história da língua inglesa, a história e crítica da literatura inglesa, o discurso inglês, o francês e o alemão, todos como disciplinas obrigatórias; as línguas mortas, como o latim e o grego, este último optativo; matemática, subdividida em geometria, álgebra, trigonometria e mecânica; ciências naturais, isto é, química, física, cosmografia, botânica, zoologia, geologia e mineralogia; história, subdividida em história antiga, da idade média e moderna; filosofia e ciências políticas, que consideravam em diferentes trimestres e/ou anos letivos a lógica, a psicologia, a moral, os fundamentos do cristianismo, a economia política, o direito internacional e a estética (BRASIL, 2013b, p.54).

Havia ainda uma disciplina que achamos por bem citar separadamente das demais, pois ela nos surpreendeu, uma vez que é parte do grupo de disciplinas do Collège Nacional de Surdos-Mudos. É ela a Articulação e a Leitura Labial, postas “ao alcance de todos os alunos” com o objetivo de “consetvar e melhorar, por exercícios orais frequentes e apropriados, a faculdade de se expressar oralmente e de ler sobre os líbios, que os alunos possuem quando de sua entrada no Collège” (2013b, p. 59).

Assim, a partir do texto do Congresso Internacional de 1900, publicado recentemente pelo INES (2013b), entendemos que o acesso ao ensino superior, naquela época, estava diretamente relacionado com a destreza dos alunos em falar, ler e escrever a língua nacional, pois, de outro modo, como seria possível a esses alunos cumprirem o rol de matérias tão desafiantes? As duas línguas, a nacional e a linguagem gestual,⁷⁸ eram consideradas no ambiente acadêmico no Collège desde então. Esse fato pode ser percebido quando o Sr. Allen Fay fala sobre a liberdade de comunicação no Collège:

[...] há uma perfeita liberdade de comunicação entre os alunos e os professores, assim como entre os alunos entre si. [...] No Collège Gallaudet há alunos que não são surdos-natos, que ouvem um pouco, mas não o suficiente para seguir o ensino nas escolas comuns; há também um número considerável de surdos-mudos de nascença e alguns dentre eles ocupam algumas vezes os primeiros lugares nos estudos do Collège. Quando saem alcançam algumas posições em carreiras liberais (BRASIL, 2013b, p.62-63).

Parece-nos, portanto, a partir dessa citação, que o ensino superior do Dr. Gallaudet se fundamentava em uma proposta bilíngue em que, tanto a língua

⁷⁸A linguagem gestual ou própria dos surdos, essa definição naquela época, hoje recordando pela Lei 10.426/2002 como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e como recursos de expressão a ela associados (BRASIL, 2002).

nacional em suas modalidades oral e escrita quanto à comunicação gestual eram aceitas e fundamentais no processo educacional superior dos alunos. Isso configura, a nosso ver, uma proposta bilíngue de educação em que ambas as línguas eram requeridas para que os alunos alcançassem o sucesso.

Como disse o próprio Sr. Fay ao responder a seguinte pergunta do Sr. Claveau:

Peço ao Sr. Allen Fay que nos diga se os alunos do Collège Gallaudet foram instruídos pelo método oralista puro ou pelo sistema combinado? (como resposta, ouviu-se que) A maior parte dos nossos alunos foi instruída pelo sistema combinado, mas também há um número considerável que, antes de ingressar no Collège, foram instruídos pelo método oralista (BRASIL, 2013b, p.65).

Estamos, portanto, diante de um bilinguismo que naquela época considerava ambas as formas de comunicação – a linguagem própria dos surdos e a língua nacional oral e escrita – como condição fundamental para a criação e sustentação do ensino superior para surdos-mudos. Logo, sentimos-nos à vontade em deduzir que a proposta bilíngue de ensino superior para surdos que hoje se apresenta é única e deste nosso tempo.

No CBP, foco de nossa pesquisa, a língua portuguesa escrita e oral parece não ser tão necessária ou mesmo desejável, pois se coloca na contramão de uma concepção de mundo que entende os surdos como uma comunidade linguística orientada para o uso da LIBRAS, mesmo tendo em seu currículo disciplinas destinadas ao ensino da Língua Portuguesa Escrita. Entretanto, esta é apenas mais uma hipótese inicial, que será verificada em tempo de pesquisa adequado. Porém, o que vemos na nossa prática diária, como professores e coordenadores do referido curso, são professores não-fluentes em Libras e alunos surdos não-fluentes em língua portuguesa em ambas as modalidades – oral e escrita – e até mesmo não-fluentes também em LIBRAS. E é esse fato que se coloca diante de nós como um grande desafio: resta-nos encontrar as ferramentas e combiná-las de forma a vencê-lo, caso seja possível.

Esse é um desafio que a própria Gallaudet, como instituição privada, não se propôs a vencer, pois seus alunos falavam e escreviam a língua nacional, bem como a língua americana de sinais (BRASIL, 2013b). Sem a língua portuguesa, a formação superior desses alunos é tarefa nossa, do INES. Se Gallaudet foi uma universidade dedicada a abrigar os surdos que tinham recursos financeiros e linguísticos para nela atuar, o CBP é o espaço dedicado à formação de professores para atender os surdos normalmente não oralizados e, muitas das vezes, distantes da língua de sinais.

Ao buscar-se efetivar o direito das pessoas surdas à educação, é necessário criar as condições de acesso ao ensino superior para aqueles que não as têm. Dessa forma, será possível formar professores bilíngües surdos e ouvintes capazes de retornar às diversas redes educacionais onde os surdos hoje se encontram inseridos, por vezes sem qualquer recurso linguístico. Assim, o curso do DESU não é voltado apenas para os alunos capazes de cursá-lo, mas também para o compromisso político de formar professores bilíngües, surdos e ouvintes, capazes de oferecer educação em LIBRAS e Língua Portuguesa escrita aos muitos surdos que hoje se encontram nas diversas redes de ensino.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: o ensino superior para surdos – perspectivas atuais

Diante do desafio da efetivação do direito das pessoas surdas ao ensino superior, as exigências técnicas são relativizadas, o padrão característico de escrita do surdo torna-se reconhecido e aceito, e, por vezes, surdos com baixo domínio de língua portuguesa escrita são aceitos nas universidades. É, então, a partir do século XXI que pessoas surdas passam a ter acesso às universidades públicas, por não haver mais o bilíngüismo⁷⁹ como critério de exclusão. A ausência do domínio da língua portuguesa, nas modalidades oral e/ou escrita, a partir deste nosso tempo, não mais impede o aluno surdo de ingressar na universidade. Como aluno surdo do ensino fundamental e médio, em escola especial ou regular, uma vez que tenha concluído seus estudos e alcançado a pontuação necessária para ingresso no ensino superior, o aluno assim o faz. Porém, esse é um fato recente na educação de surdos para nós, brasileiros, e temos urgência em compreender de que surdo estamos falando e em entender quais as condições de possibilidade seu ingresso e egresso no ensino superior.

De qual aluno surdo estamos falando? Bilíngüe? Fluente em LIBRAS, mas que, apesar de chegar à universidade, não tem fluência na língua portuguesa escrita? Neste caso, como pensar sua formação pedagógica? Como professor, egresso do curso estudado nesta pesquisa –CBP/INES–, qual será sua atuação no mercado de trabalho? Mesmo que ficasse restrita a alunos surdos, ainda assim, como seria sua construção acadêmica sem o domínio da língua escrita? Não é o livro o material de trabalho do professor? O texto, a leitura?

⁷⁹Bilíngüismo aqui considera-se apenas na que faz referência ao conhecimento da Lei 11.320/2006 e não a lei legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados, e não em relação à fluência em duas línguas distintas.

Nessas condições adversas, mesmo se supormos o domínio do conteúdo referente à graduação por parte dos alunos, seria muito difícil a atuação profissional autônoma, já que não se trata apenas do uso público da língua, mas do privado também, da utilização da leitura e escrita como forma de estudo e preparação individual para a atuação docente.

Desta forma, nessas condições, um projeto educacional bilíngue não se efetiva realmente. O que se dá é outro tipo de acontecimento: são situações inusitadas e o desenvolvimento de um processo educacional que se limita à diferença surda. As experiências acabam presas e imobilizadas na rede da surdez de um bilinguismo que, ao não garantir as duas línguas, priva o sujeito bilíngue das possibilidades formativas da língua escrita, assim como limita sua livre capacidade de colocar suas ideias. Parece-nos que a questão não é mais advogar pela LIBRAS, mas entender o lugar da língua portuguesa, no nosso caso, no ensino superior bilíngue para surdos. Sim, pois, caso não haja um lugar para ela, esse ensino dito bilíngue não garantirá um lugar efetivamente autônomo para o surdo.

Assumimos uma enorme dificuldade na efetivação de um processo de formação diante de tantos desafios, mas com Biesta afirmamos

[...] que uma compreensão adequada do processo de educação requer que pensemos de um modo diferente sobre o que é normal e o que é desviante, isto é, que não devemos pensar na dificuldade da educação como um desvio, como um perigo, uma ameaça ou um distúrbio que vem de "fora". [...] devemos conceber essa dificuldade antes como algo que é apropriado, que pertence à educação, como algo que torna a educação possível em primeiro lugar. [...] nossa compreensão da educação deve começar dessa própria dificuldade de educação (2013, p.103).

Acreditamos que estudos e pesquisas têm a força de trazer-nos pistas, indícios que nos ajudem e nos orientem por novos caminhos que, embora desconhecidos e além das dificuldades, nos levam a um fazer educacional coerente com cada tempo e espaço. O curso bilíngue de pedagogia do INES é uma proposta ariscada para a qual não existem modelos a serem seguidos. Tudo é novo. Tudo está no tempo atual. Como falante de LIBRAS e, quase sempre, com pouca fluidez na língua portuguesa oral e escrita e na leitura, a presença do aluno surdo no meio acadêmico ainda é um desafio para todos nós. À mesma mesa de discussões estamos sentados, surdos e ouvintes e suas diferenças linguísticas. Como lidar com essa situação? Leitura, escrita, compartilhamentos, conversas, observações, propostas, combinações, encontros? Portanto, uma condição de transitar na surdez é a partir da atitude. Segundo Vieira-Machado,

Esses professores, com a atitude, ou seja, com a escolha pessoal e voluntária de agir em prol da educação de surdos, influenciam diretamente a sua maneira de se pensar e se sentir nesse processo. Constroem-se a si próprios por outros caminhos [...]. As práticas são plurais e ameréticas, ou seja, educação bilíngue, como processo e não como produto (2015, p.177).

A partir da atitude, o professor pesquisador não mais se aquieta. Precisa observar, escrutinar, estudar, ressignificar e produzir novos saberes. Ainda são muitas as nossas perguntas no campo do ensino bilíngue superior para formação de pedagogos surdos e ouvintes. O CBP, do INES, é apenas o primeiro curso de formação de professores em nível superior no Brasil, mas, pouco a pouco, outros cursos serão criados e novos alunos surdos estarão em outros diversos cursos superiores. Por isso, acreditamos na urgência de estudos e pesquisas nessa área: afinal, osantos acreditar em suas possibilidades, potências, processos, produtos, compartilhamentos e trocas. Como sugere Vieira-Machado, "educação bilíngue (como hoje está posta) é uma invenção do nosso tempo e não temos uma proposta fechada do que seria bilíngue. Então, continuamos nossos diálogos a fim de ir encontrando pistas sobre o que os professores têm chamado de bilíngue" (2016, p.174).

Um novo regime de verdades parece entrar em cena desestruturando por completo aqueles saberes formatados e inutáveis, característicos das grandes e absolutas verdades metodológicas de especialistas renomados. Devemos assumir nosso papel quando, desestruturando o presente, partimos na busca pela construção de um futuro. O futuro para nós é aquele lugar que ainda não chegou. Não o conhecemos, não o reconhecemos. É um lugar estranho a nós que não pode perder-se pela ausência de nossa atitude. Neste nosso lugar, não existe a relação entre o igual e o diferente. Tudo é igualmente novo, todos somos diferentes uns dos outros, e tudo é desafiador. Devemos e precisamos seguir em frente. Experimentar, trocar, negociar e construir novos caminhos, novas possibilidades...

REFERÊNCIAS

- BIESTA, G. Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. Translated by Robert Dinham. *Cad. Pesqui.* [online], vol.40, n.139, 2010. pp.147-172. ISSN0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000100008> Acesso em: 18

set. 2016.

BOFF, L. *Jornal A GAZETA*. Como enfrentar o fundamentalismo. Vitória. ES. Disponível em: <https://leonardoboff.wordpress.com> Acesso em: 21 ago. 2016.

BOTO, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório Cobdorcet. *Educ. Soc.* Vol. 24, n. 84, set. Campinas, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Departamento de Ensino Superior. Projeto Pedagógico do Curso Bilíngue de Pedagogia – EAD. Rio de Janeiro: INES, 2013 a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Congresso Internacional para o Estudo das questões de Educação e de Assistência de surdos-mudos. Rio de Janeiro: INES, 2013 b.

BRASIL. 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 de abril 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Instituto Superior Bilíngue de Educação. Projeto do Curso Bilíngue de Pedagogia. Opção pela transformação do curso normal superior, licenciatura, em curso bilíngue de pedagogia bilíngue. Rio de Janeiro: INES, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Plano De Desenvolvimento Institucional. Rio de Janeiro: INES, 2012 – 2016.

BUENO, J. G. S. Educação Inclusiva e escolarização de surdos. *Revista Integração*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ano 13, n.23, p.37-42. Brasília, 2001.

CARVALHO, A.F.; GALLO, S. (Orgs.). *Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

CICCONI, M. M. F. da C. *Comunicação Total*. Introdução. Estratégias. A pessoa Surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

COUTO-LENZI, A. F. Cinquenta Anos: uma parte da história da educação de surdos. Vitória: AIPEDA, 2004.

GUSMÃO, N. M. Diversidade e Educação Escolar: os desafios da diversidade na escola. In: *Diversidade, cultura e dedicação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.

LOPES, M. C. *Surdez & Educação*. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, M. C. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOPES, M. C.; Dal'Igna, Maria Cláudia. In/exclusão nas tramas da escola. Canoas: Editora ULBRA, 2007.

MANDELBLATT, J. Políticas Públicas, (Des)igualdade de Oportunidade e Aplicação da Cidadania no Brasil: o caso da educação de surdos (1999-2014). Tese (Doutora em Ciência Política). Programa de Pós-graduação em Ciência Política. Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2004.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MAZZOTTA, M. J. da S. Alunos e escolas com necessidades especiais no século XXI. In: *Fórum [do] INES*. Rio de Janeiro: 2001, p. 20-26.

MATTOS, L. C. *Educação e Surdez: por uma melhor qualidade de vida*. 2002. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MISSAGIA J., M J. *Inclusão e Educação de Surdos no Curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos: uma análise a partir dos projetos políticos pedagó-*

gicos 2006/2013. in: IX Encuentro Internacional de La Rie. Anais. Val Paraíso: PUCV, 2016.

OLIVEIRA, I. B. de. Boaventura & a Educação. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SKLIAR, C. A educação para os surdos entre a pedagogia especial e as políticas públicas para as diferenças. In: II Seminário Nacional [do] INES. Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos. Anais... Rio de Janeiro: INES, 1997, p. 32-47.

SOUZA, T. A. F. de. Profissionalização dos surdos e materiais didáticos para o ensino de LIBRAS. Seminário Surdos: O Cidadão como Símbolo. Desafio para um Novo Tempo. Anais... Passo Fundo, Rio Grande do Sul: ULBRA, 2002.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. Professores de surdos: educação bilíngue, formação e experiências docentes. Curitiba: Appris, 2016.

PROPOSTA DE AMBIENTE BILÍNGUE VOLTADO À SURDEZ: REDESENHANDO O INES A PARTIR DA VIVÊNCIA DA/NA COMUNIDADE SURDA

Proposal of bilingual environment focused on deafness:
redesigning INES based on the experience inside deaf community

Alexandre Botelho Cavalcante de Albuquerque⁸⁰.

RESUMO

Este artigo trata do ambiente bilíngue para alunos surdos e não-surdos do Departamento de Ensino Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Realizamos entrecruzamentos da formação acadêmica em arquitetura e urbanismo do pesquisador-autor, da imersão com descendentes diretos surdos das diversas redes pública e particular e a bibliografia de tecnologias em acessibilidade e comunicação. Partimos também dos dados sobre prédios de escolas bilíngues de surdos, o *Soreson Language and Communication Center (SLCC)* e a *Pensylvania School for the Deaf (PSD)*. Propusemos o redesenho do ambiente bilíngue no INES

ABSTRACT

This article talks about the bilingual environment for deaf and non-deaf students of the Department of Higher Education (DESU) of the National Institute of Education of the Deaf (INES). We use the academic formation in architecture and urbanism of the researcher-author, immersion with deaf direct descendants of various public and private schools and the bibliography of technologies in accessibility and communication. We also started from data on bilingual school buildings for the deaf, the *Soreson Language and Communication Center (SLCC)* and the *Pensylvania School for the Deaf*

⁸⁰Anúniens Urbanista, formado em 1982, pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo SENA e Souza (FAUSS) - RJ.

criando a sinalização para o acesso ao prédio da faculdade e elaborando um projeto arquitetônico voltado para os aspectos visuais ou da visualidade. Por meio de entrevistas com professores e técnico-administrativo surdos do INES/DESU, fez-se a validação de protótipos para: Mapa de Localização, Planta de Iluminação baixa e de piso e Layout de sala de aula. O redesenho do ambiente bilíngue requer variados artefatos, desde a localização espacial, passando por aspectos de segurança com avisos luminosos no lugar de avisos sonoros até aspectos que contemplem o letramento visual e verbal. Ressaltando que estes artefatos têm conexão com a cultura surda, indicamos algumas modificações, pois fomos propositivos em nossos resultados.

(PSD). We proposed the redesign of the bilingual environment at INES, creating signage for access to the university building and elaborating an architectural project focused on visual or visual aspects. Through interviews with deaf teachers and technicians from INES / DESU, prototypes were validated for: Location Map, Illumination Plant, Low and Floor, and Classroom Layout. The redesign of the bilingual environment requires a variety of artifacts ranging from spatial location to security aspects with luminous warnings instead of sound warnings to aspects that contemplate visual and verbal literacy. It should be pointed out that these artifacts have a connection with the deaf culture, indicating some modifications, since we were propositive in our results.

PALAVRAS-CHAVE

Ambiente bilíngue, Acessibilidade, Educação de surdos.

KEYWORDS

Bilingual ambiente, Accessibility, Education for the deaf.

1. Introdução

1.1 Visão da Educação bilíngue em construção

No nosso país a questão da Educação Bilingue⁸¹ ainda está em desenvolvimento. Alguns profissionais e pesquisadores da área de educação relatam a trajetória e o conceito de bilinguismo⁸², tais como Quadros (1997, 2006), Fernandes e Moreira (2009), Campello (2008), Quadros & Campello (2010).

⁸¹ Educação Bilingue: Segundo Schar (1998, p. 26): Não seria o desenvolvimento de habilidades linguísticas em duas línguas; refere-se ao direito da pessoa que utiliza uma língua diferente da língua oficial de seu país de usar sua língua (UNESCO, 1954). Preconiza a aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua.

⁸² Bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a ensinar, ao mesmo tempo, duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como a língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita para surdos. (QUADROS, 1997, p.27)

Sobre o bilinguismo voltado para o ensino de surdos, Fernandes e Moreira (2009, p.226) sintetizaram que:

O bilinguismo para surdos, e seus desdobramentos político-pedagógicos, é um fato novo no cenário educacional para os profissionais da educação. O tema passa a ser incorporado na agenda das políticas públicas brasileiras apenas na última década, decorrente da pressão dos movimentos sociais, das contribuições de pesquisas nas áreas da linguística e educação e da incorporação desses novos conhecimentos e tendências às agendas governamentais.

Na perspectiva de que o bilinguismo está em fase de construção, Campello (2008, p. 69) afirma que

Com a introdução de novos espaços para pesquisadores surdos, a proposta bilingue vai caminhando aos poucos até chegar a uma resposta adequada para a educação e, em consequência, o novo parâmetro dos aspectos da visualidade dos sujeitos surdos. Infelizmente, as pesquisas se desenvolvem lentamente.

Para Quadros e Campello (2010), a desconstrução da posição privilegiada da língua portuguesa dará lugar a uma perspectiva plurilíngue e intercultural, o que não significaria a vigência de duas línguas, mas de espaços de negociação como se fossem opções aos falantes/sinalizantes diante das pessoas com quem falam, o que corresponderia às funções das línguas em seus contextos de funcionamento e desempenho reais, nas práticas diárias.

Para viabilizar esta educação bilingue nos espaços das escolas públicas, os projetos educacionais precisam estar na alma dos profissionais envolvidos, afirmando as duas línguas que passam a fazer parte da escola. Precisa haver o respeito e a valorização de ambas as línguas das comunidades implicadas nesse espaço. Para isso, o português precisa sair da posição que ocupa nos modelos atuais dos currículos, ou seja, na primeira posição do pódio. Não há mais pódio: há diferentes espaços em que as línguas ocupam diferentes papéis e há, também, o contato entre essas línguas (idem, p. 39).

Diante disso, afirmo que o ensino bilingue visa resgatar o direito da pessoa surda de ter a Libras como sua primeira língua, bem como o desenvolvimento linguístico e cultural o que implica a ambiência em que vive.

1.2 Visão arquitetônica e surdez

Os pesquisadores surdos, Perlin & Miranda (2003), definem o olhar sobre a surdez, ou sobre o Ser Surdo, em aspectos culturais que complementam a nossa visão arquitetônica, do desenho voltado à surdez:

Se vocês nos perguntarem aqui: o que é ser surdo? Temos uma resposta: ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual, surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura (p. 218).

É com base nesse olhar diferenciado que uma escola na Pensilvânia, a *Pennsylvania School for the Deaf (PSD)*⁸³, elaborou um projeto arquitetônico voltado para os aspectos visuais, utilizando cores nos pisos das circulações internas de suas dependências, para diferenciar o trajeto de seus corredores e de áreas de escape (saídas de emergência) e áreas de acesso às salas de aula, conforme nos descreve Tatiana Lebedeff (2011).

A autora ainda informa que nos corredores utilizou-se uma cor neutra, bege, e nas áreas de escape foram utilizadas duas cores intercaladas, a bege existente no corredor e a vermelha, cor utilizada mundialmente em caso de incêndio; já nas áreas de acesso às salas de aula, em frente às portas, mais especificamente, utilizaram a cor amarela, cor utilizada para chamar a atenção. Verifica-se que o aluno se orienta em uma fuga de emergência pelas cores dos pisos.

Nesta escola também foram criadas janelas fixas nas salas de aula com cortinas instaladas na parede contígua ao corredor; janelas com uma dimensão que possibilita ao aluno surdo visualizar quem passa pelo corredor e também ao aluno surdo que está se dirigindo a sala ver o que está sendo explicado pelo professor ou pelo intérprete. Caso o professor necessite de pouca interferência externa ou nenhuma, ele utiliza a cortina para bloquear a visão (externa). O mesmo recurso foi utilizado nas portas de acesso às salas de aula.

Na Universidade de Galludet,⁸⁴ foi criado um novo prédio, o Centro Soresonde Comunicação e Linguagem – o *Soreson Language and Communication Center (SLCC)* – e também foram utilizados painéis de vidro nas novas salas, para proporcionar uma melhor visualização dos alunos surdos, tanto os que estão dentro das salas de aula como os que estão fora.

⁸³*Pennsylvania School for the Deaf (PSD)* localizada na Filadélfia, Estados Unidos, é a terceira escola de surdos mais antiga dos Estados Unidos. A escola atende mais de 220 alunos, desde bebês até alunos com 25 anos.

⁸⁴A Universidade de Galludet é a instituição acadêmica proeminente para surdos e pessoas com deficiência de audição, localizada em Washington, D.C., a capital dos Estados Unidos.



Figura 1 Visionary design: Gallaudet University's \$23 million – Sorenson Language and Communications Center (SLCC)
(WASHINGTON BUSINESS JOURNAL, Oct 8, 2007)

Na maioria das escolas de surdos, o *layout* das salas, disposição das cadeiras universitárias ou mesas com cadeiras dos alunos surdos é em forma de “U”, tendo o centro da sala livre de qualquer barreira visual, para que os alunos visualizem o intérprete de língua de sinais ou o professor.



Figura 2 Exemplo de Sala de Aula - Uso do espaço da SLCC, em formato de “U”.

Classrooms – (GallaudetUniversityclassrooms.gallaudet.edu)

Outro conceito também importante é o de Tecnologia Assistiva (TA)⁸⁵. A Coordenadoria Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CO-NADE) é o órgão superior de deliberação colegiada, faz parte da estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/BR).

Bersch (2008) sinaliza que

O objetivo maior da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho (p.1).

Sem nos determos na essencialização sobre técnicas, o sentido democrático de acesso à imagem, à visualidade (ou ao visual), seria compatível com um espaço físico que possibilite a diversidade de expressões, não se constituindo de obstáculos: barreiras físicas ou arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais.

Estes foram os pontos levantados através de um primeiro estudo das NBRs da T.A., dos aspectos mais técnicos e também os de ensino ainda incidindo no campo da arquitetura e urbanismo, no entanto, é preciso adentrar na peculiaridade da ação pedagógica nesses espaços.

1.3 Perspectiva visual e letramento

Precisamos possibilitar o desenvolvimento do olhar, da discussão de significados, ampliar as leituras para além da sala de aula, estabelecendo relações variadas capazes de levar à conceituação, ampliando a capacidade de pensar do aluno surdo.

Isso nos leva a algumas conceituações de letramento visual discutidas em nosso Grupo de Pesquisa⁸⁶ (TAVEIRA, 2016, p. 288), uma delas em busca de uma *gramática visual*.

As pesquisas de Dondis e Santaella nos oferecem teorizações de base (...), o letramento visual, alfabético ou alfabetização visual significa sistematização e, até mesmo, empoderamento de sujeitos que se apropriam das habilidades (e técnicas) de leitura de

⁸⁵ em 16 de novembro de 2006, a SDH, por meio da portaria nº 142, institui o Comitê de Apoio Técnico, que reúne um grupo de especialistas brasileiros e representantes de órgãos governamentais (BR ASSOCI, 2008, p.2-3).

⁸⁶ Grupo de Pesquisa "Linguagem, mídias e comunidade surda" possui um projeto de pesquisa sob o título "Produção visual na comunidade surda: prática pedagógica, comunicação e linguagens", com duração de agosto de 2015 a agosto de 2018, registrado no Diretório de Pesquisas do CNPq.

imagens, criando deste modo um corpo comum, um universal de significações e um refinamento de leitura próprio dos mais cultos, letrados.

E outra em busca de uma concepção mais artística.

Sartaella também nos explora outra concepção (...), ler imagens por meio de outras imagens e, talvez, explicá-las por meio de substituições por outras imagens, em contínuo, ou líns, sera mais próxima da criação artística. Strobel (2008, p.66): “o artista surdo cria a arte para que o mundo saiba o que pensa, para explorar novas formas de ‘olhar’ e interpretar a cultura surda” (idem).

Na perspectiva de uma gramática visual, cabe destacar também que a palavra é pensada como imagem, tanto no que concerne à tipografia, como os processos de contextualização da atribuição de sentidos aos desenhos de letras e da palavra e também às fotografias de sinalizações na Libras. Neste ponto, a comunicação visual contribui com a formatação e adequação dos materiais didáticos, representando as mensagens visuais necessárias, dando margem a interpretações mais contextualizadas.

O desenvolvimento das funções cognitivas de surdos deve-se ao uso da língua de sinais, da ambiência linguística, a qual concluintos uma possibilidade de redesenho do INES, o que contribui positivamente com as aprendizagens de manipulação de informações nas modalidades visual e espacial ou viso-gestual-tátil devido à presença em nossos espaços de surdos e surdo-cegos.

O redesenho do ambiente Bilingue no INES requer variados artefatos que vão desde a localização espacial, passando por aspectos de segurança com avisos luminosos no lugar de avisos sonoros até aspectos que contemplem o letramento visual e verbal da infância à fase adulta, sem perder de vista que estes artefatos têm conexão com a cultura surda.

2. Situando o locus da pesquisa: redesenhar o INES

2.1 Metodologia de pesquisa

O Departamento de Ensino Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) teve sua autorização para suas atividades edu-

nacionais em agosto de 2005, através da Portaria Ministerial nº 2.830⁸⁷. Quando da etapa do reconhecimento do Curso Bilingüe de Pedagogia do INES pelo MEC, em 2012 (Portaria nº 23 de 12.03.2012, publicada em Diário Oficial de União de 16.03.2012), o qual implementa ações de ensino, pesquisa e extensão através de seu Departamento de Ensino Superior oficializado em seu regimento interno em 2009 (Portaria nº 323 de 8.04.2009). O ensino básico da mesma instituição é denominado Colégio de Aplicação (CAP), tal como ocorre nas universidades.

É no INES, situado no Estado do Rio de Janeiro, que me insiro duplamente, como pessoa ouvinte familiarizada com a temática de estudo pela vivência pessoal e como estudante da pós-graduação, e que deve, permanentemente, avaliar-se e aperfeiçoar-se, para que, através das pesquisas conduzidas, o INES se mantenha como uma referência nacional na educação de surdos⁸⁸.

Deste modo, propus um estudo com observação de campo, entrevista com pesquisadores surdos atuantes na instituição e um redesenho arquitetônico e pedagógico em alguns planos a serem descritos.

A metodologia utilizada foi qualitativa e quantitativa e iniciada com a observação de campo⁸⁹ ao longo do contato com as dependências do DESU, onde se localiza os cursos de graduação e de pós-graduação. De frente-me com alguns obstáculos enfrentados por colegas surdos e com outros alunos com situação de mobilidade reduzida (idosos, grávidas, pessoas com dificuldades motoras), e um novo aluno, surdo-cego, fui verificando e anotando as minhas impressões.

Acrescentamos, após esta primeira fase de anotações (em diário de campo) e da feitura de desenhos de plantas, mapas da realidade vivida, experimentada e visualizada, a confecção de um roteiro para entrevista semialberta⁹⁰ e um *checklist* de validação com professores surdos que tivessem circula-

⁸⁷ O INES é uma Instituição de Ensino Superior (IES) desde a aprovação de seu curso superior de Pedagogia Bilingüe (Parecer 2830 de 17.08.2005), inicialmente aprovado como Curso Normal Superior, sendo assinada esta União através do seu departamento de ensino superior (DESU), oficializado em seu regimento interno (Portaria nº 323 de 8.04.2009) no Capítulo III, Art. 6^o.

⁸⁸ Desde a sua fundação em 20 de setembro de 1871, pelo imperador D. Pedro II e pelo professor francês E. Huet. A Educação de Surdos vem sendo ofertada desde o Ensino Básico, já sendo tal o formato de oficinas profissionalizantes e depois ampliando-se para o período de Educação Infantil e do Ensino Médio, sendo do formato de abrigo-internato – estado integral em internato, semi-internato – para com o passar dos anos, tornando o caráter de abrigo, se converter em Colégio de Aplicação com a implantação do Ensino Superior.

⁸⁹ Por observação de campo entendemos a análise visiva como qualquer com a coleta de dados através de observação direta.

⁹⁰ Por entrevista semialberta utilizamos perguntas em vídeos feitas em LIBRAS.

ção em universidades e escolas para surdos de referência para comunidade (s) surda (s) no DESU-INES e de outros espaços para além do INES. Apontamos também a necessidade de entrevistar estes surdos que se caracterizavam pelas seguintes inserções:

- a. Um professor doutor, referência de pesquisador na região sudeste, pela atuação no próprio DESU-INES e também pela inserção na Universidade *Columbia*.⁹¹
- b. Duas professoras de Libras do DESU-INES, pós-graduadas, envolvidas com a Divisão de Assistência ao Estudante (DIASE);
- c. Um professor de Libras do Ensino Básico do INES;
- d. Um ex-presidente do grémio estudantil do INES;
- e. Um assistente administrativo do DESU-INES com faculdade de administração de empresas.

Referimo-nos a eles como os nossos pares mais capazes para a validação e a elaboração de uma proposta de ambiente bilíngue para o INES.

Foram realizados um total de seis plantas (desenhos), que foram construídos a partir da primeira etapa da pesquisa: da observação de campo e da pesquisa bibliográfica. Essas plantas foram disponibilizadas aos entrevistados juntamente com imagens (fotos) de ambientes bilíngues voltados à surdez para que os mesmos opinassem, respondessem as questões de validação.

2.1. Objetivo e questões de estudo

Este estudo teve como tema *o ambiente bilíngue*⁹². Descrevemos a parte arquitetônica, acessibilidade e localização espacial de duas maneiras, ou melhor, em alguns planos:

1º Plano: O espaço físico da sala de aula do INES visando a adequada comunicação visual e a acessibilidade.

⁹¹A Universidade de Columbia é a instituição acadêmica proeminente para Surdos e pessoas com deficiência de audição, localizada em Washington, D.C., a capital dos Estados Unidos.

⁹²No sentido literal como espaço físico delimitado, lugar ou recinto, não só campo arquitetônico, mas inserindo uma nova concepção visual, já que o surdo é um ser visual.

2º Plano: O trajeto ou roteiro da entrada do INES ao DESU, considerando placas direcionais, mapas de localização e acessibilidade ao prédio, o que implica também em normas de segurança.

3º Plano: A ambiência pedagógica em termos de placas de sinalização produzidas por meio de foto de sinais e estudo em tipografia e *design* gráfico, gerando conforto aos leitores, com distribuição de textos verbais (Libras e português) e imagem da própria sinalização em forma de fotografias.

O objetivo deste estudo foi produzir sugestões de acessibilidade e melhoria de *layout* de sala de aula⁹³ e do desenho de acessibilidade, abordada na Lei de Inclusão⁹⁴ e de comunicação no espaço da instituição, pensando na cultura surda para a construção de um ambiente bilíngue.

Observamos que as atuais dependências físicas do DESU-INES não atendem as condições específicas de acessibilidade para os portadores de necessidades especiais (PNE), conforme a NBR 9050 e 15219 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), e o INEP⁹⁵, a única rampa existente para pessoas em cadeiras de rodas (PCR)⁹⁶, da edificação, está localizada na entrada principal do prédio. Através das NBRs nº 9050 constatamos observações que se confirmavam através da definição de acessibilidade deste documento:

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance, percepção e de edificações, espaço, mobiliário, equipamento entendimento para a utilização com segurança e autonomia urbano e elementos. (NBR 9050, 2004, p.2).

Nesta perspectiva, quando se aborda a questão de acessibilidade não se pode negligenciar as pessoas com necessidades especiais⁹⁷, cegas e de baixa visão, surdas, surdo-cegas e cadeirantes.

⁹³Para o escopo desta pesquisa propusemos realizar o estudo da sala nº 107 como modelo ao pilão de uma proposição de planta e assessoria quanto a modificações e em intervenções arquitetônicas e físicas e para uso apresentamos plantas, cortes e um mapa de localização geral do INES.

⁹⁴A Lei de Inclusão aprovada pelo Congresso dos Deputados em junho de 2012, aborda, no seu artigo 3º, as seguintes assuntos: acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva, as barreiras arquitetônicas, equipamentos, de transportes, nas comunicações, atitudinais e tecnológicas.

⁹⁵ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais em seus registros legais trata das condições de acesso para portadores de necessidades especiais (PNE) através do Decreto nº 2004, 2004.

⁹⁶ Termo usado na NBR 9050, 2004.

⁹⁷ O termo pessoa com deficiência ou pessoa portadora de deficiência é largamente utilizado nos textos de comunicação escrita que não seguem a terminologia atual e o conceito mais consistente, que seria o termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Os termos “portador de necessidade educacional especial” é mais empregados nas formas de falar de muitas pessoas, legais, culturais e sociais. Esta terminologia serve para realçar, em primeira lugar, a pessoa e em segundo lugar, a caracterização da deficiência – ou da necessidade especial – de que ela possui. No caso da surdez, a comunidade surda opta pelo termo surda.

Diante disso, após imersão inicial de campo, formulamos as questões que nos instigaram à investigação mais aprofundada a saber:

1ª questão: Como as necessidades dos alunos surdos, surdos cadeirantes, alunos com baixa visão e cegos, surdo-cegos são contempladas nas instalações físicas do INES?

2ª questão: Como adequar o acesso e a utilização pedagógica das instalações físicas e/ou arquitetônicas do INES às necessidades dos alunos surdos, surdos cadeirantes, baixa visão e cegos, surdo-cegos?

3. Análise de dados

3.1. Impressões coletadas na observação de campo

O atual prédio do DESU-INES possui um elevador e uma escada metálica fixa para a circulação vertical dos seus usuários, mas não dispõe de rampas para os acessos ao primeiro e segundo pavimentos para pessoas em cadeiras de rodas (PCR) acessarem as salas de aula e o auditório que se localizam nestes dois pavimentos, apesar dos mesmos já serem contemplados com instalações sanitárias – dentro das normas de acessibilidade – para o PCR.

Uma observação importante é que nas atuais instalações físicas da faculdade só há alarme sonoro para caso de incêndio. Diante disso, verifica-se que o alarme de incêndio foi projetado especificamente para usuários ouvintes e este fato implica também uma investigação quanto a minha área de formação, a arquitetura e urbanismo, quanto ao atendimento ao que se chama desenho universal⁹⁸.

Na minha observação de campo, constatei a não instalação de luz de emergência acima da porta de cada sala, na parte interna, para facilitar a evacuação da mesma em caso de incêndio e/ou sinistro; bem como a não instalação de guia de balizamento ou piso tátil direcional e piso tátil de alerta para as pessoas com deficiência visual (cegos e baixa visão, surdo-cegos), como também em nenhum local das dependências da faculdade há a utilização do Sis-

⁹⁸Conceito de Desenho Universal presente no artigo 8º do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Conceitos e temas interligados e que possuem conexão: Acessibilidade, Arquiteturas acessíveis; O Desenho Universal é um modo de concepção de espaços e produtos visando sua utilização pelo mais amplo espectro de usuários, incluindo crianças, idosos e pessoas com restrições temporárias ou permanentes ligadas-se ao respeito à diversidade humana e na inclusão de todas as pessoas nas mais diversas atividades, independentemente de suas idades ou habilidades.

tema Braille⁹⁹, sendo que o único local em que há é nos botões do elevador, conforme é relatado na NBR 9050:

No caso das adequações voltadas à surdez, no que se refere à atuação do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), nas salas de aulas e auditórios não há um foco de luz para os intérpretes, conforme está explicitado na NBR 9050:

O local determinado para o posicionamento do intérprete de LIBRAS deve ser identificado com o símbolo internacional de pessoas com deficiência auditiva (surdez), visando orientar os expectadores. Deve ser garantido um foco de luz posicionado de forma a iluminar o intérprete de sinais desde a cabeça até os joelhos. Este foco não deve projetar sombra no plano atrás do intérprete de sinais. (p.28).

Ainda sobre os intérpretes, nas salas de aula bem como no auditório há carência de um relógio instalado na parede de fundo da cada uma dessas dependências para orientar o tempo dos intérpretes e para orientar o professor. Atualmente os intérpretes utilizam celulares para o controle de tempo de interpretação.

Também não há interfone para ouvintes ou videofone (VPAD)¹⁰⁰ para surdos na sala e no auditório para o professor entrar em contato com o funcionário da secretaria, atualmente existe um VPAD na secretaria, mas nas demais dependências ainda não há, obrigando-o a se deslocar até a secretaria para dirimir alguma dúvida ou saber uma informação básica como a senha de acesso ao sistema de computadores usados, tendo em vista o forte uso de aparelhagem de projeção, equipamento de Datashow em todas as aulas. Por estas características é que sempre há o uso do *Datashow*, projeção de *slides*, filmes legendados em quase todas as aulas ministradas, em prol de uma didática e/ou a pedagogia visual.

Com características viso-espaciais, a Língua insere-se no lugar da visualidade e, sem dúvida, encontra na imagem uma grande aliada junto às prepostas educacionais e práticas (CAMPELLO, 2007, p.113).

Aprofundando a questão arquitetônica, considerando também a utilização de placas direcionais, mapas de localização e acessibilidade ao prédio e a itens de segurança, a partir da NBR 15219 abordamos as questões de emer-

⁹⁹ Sistema Braille, método universalmente adotado e na escrita por pessoas cegas, foi inventado na França por Louis Braille, um jovem cego, por volta do ano de 1825 como o maior dessa importante conquista para a educação e a integração dos deficientes visuais na sociedade.

¹⁰⁰ Videofone (VPAD) é um equipamento de videofone com tela de LCD e câmera que possibilita a comunicação visual em LIBRAS. Língua Brasileira de Sinais, entre Sinais.

gência em caso de incêndio e/ou sinistro e de um plano de fuga e sua rota de fuga com os sujeitos dessa pesquisa.

Não há painéis elucidativos fixados em pontos estratégicos, de como proceder em caso de incêndio, como evitar pânico quando tiver que evacuar o prédio, como utilizar os equipamentos de combate ao fogo, como extintores e hidrante, e com placas indicativas da rota de fuga. Como também não há informe televisivo, feito através de uma TV nas circulações ou nos halls, transmitindo além destas informações/orientações, outras tais como: horário de entrada e saída, de cursos, palestras e eventos e avisos.

3.2. Mapas e plantas usados nas entrevistas

3.2.1. Mapa de Localização dos Prédios do INES

Instalado em totens, este mapa localizaria todas as construções do INES. Foi utilizado um mapa com legenda em Português, traduzido em LIBRAS e Braille e que deveria estar em frente de cada prédio existente e próximo às guatitas de pedestre e de veículos. Acrescido o piso tátil de alerta em torno do mesmo, conforme os entrevistados nos alertaram. Este mapa de localização foi produzido através da foto de mapa do Google, pois inexistia na instituição.



MAPA GERAL DE LOCALIZAÇÃO DOS PRÉDIOS DO INES
(MAPA CONFECCIONADO ATRAVÉS DA FOTO DO GOOGLE)

LEGENDA:

<ul style="list-style-type: none"> 01 - GUARITA DE PEDESTRES 02 - PRÉDIO PRINCIPAL 03 - AUDITÓRIO 04 - PÁTIO A 05 - PÁTIO B 06 - REFEITÓRIO E COZINHA 07 - GINÁSIO/ QUADRA 08 - DIEPRO 09 - DIFON 10 - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA 11 - MUSEU E EDUCAÇÃO ON LINE 12 - SEDI N 13 - DIAU 	<p>ESCALA GRÁFICA</p> <ul style="list-style-type: none"> 14 - CAAF 15 - DEPÓSITO 16 - ASSINES 17 - ALMOXARIFADO 18 - PISCINA 19 - CAMPO SOCIETY 20 - OLJOSQUES 21 - DESU 22 - AREA DAS CASAS DOS FUNCIONARIOS DO INES 23 - SEF I 24 - APINES 25 - ESTACIONAMENTO 26 - GUARITA ENTRADA DE VEICULOS
---	--

Figura 3 – Mapa de localização de prédios (usado para a validação)

3.2.2. Planta de Piso – proposta para o DESU-INES

Uma planta de piso tátil com cores sinalizando áreas de acesso às salas na cor amarela, indicando o fluxo de entrada e saída de pessoas, e da rota de fuga para siúistro, na cor vermelha, e com indicação dos pisos láteis de alerta e direcional para os surdo-cegos foi apresentada aos participantes.

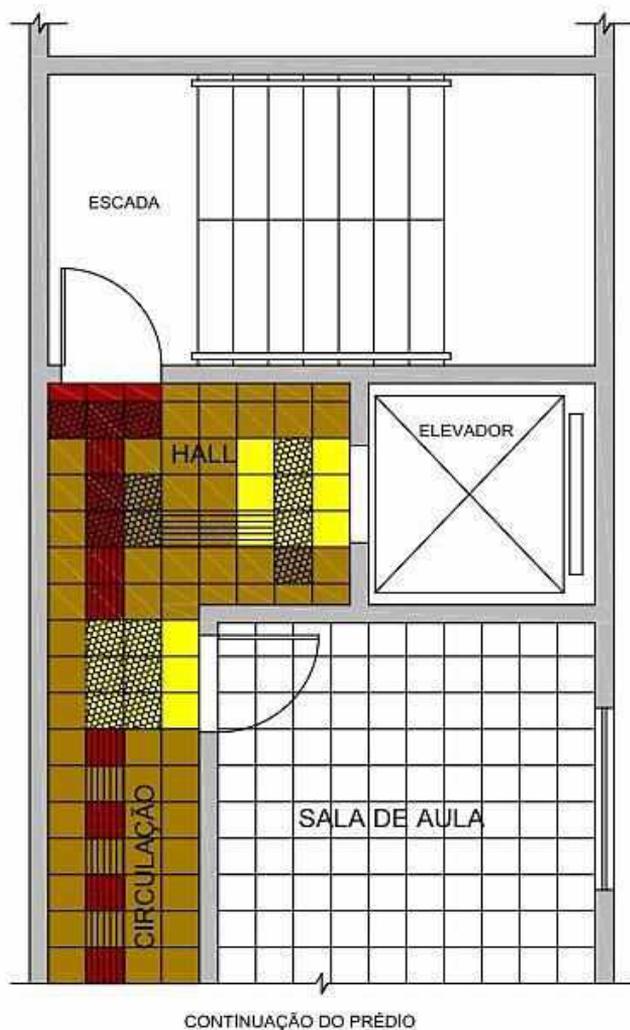


Figura 4 – Planta de piso (usada para a validação)

Ressalto que todos os validadores de mapas e plantas que nos auxiliaram nesse (re) desenho são surdos.

3.2.3. *Layout*

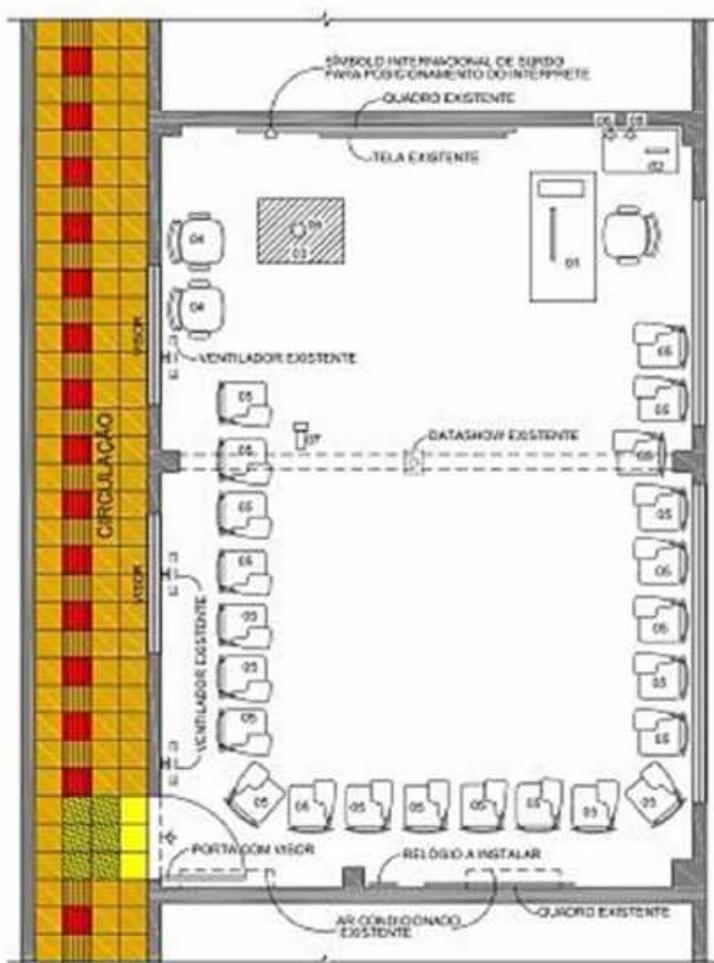
Planta com a disposição do mobiliário da sala, com a localização do videofone, do relógio, a placa ou adesivo internacional de surdo, indicando o local onde o intérprete deve se posicionar, conforme a NBR 9050-2004 e a área destinada para o intérprete. Localizamos nesta planta os antigos equipamentos da sala e os novos equipamentos, tais como visores na parede e a localização da porta de entrada. Após a planta, as inserções sugeridas e/ou confirmadas pelos participantes da validação. (Veja Fig. 5 na página a seguir).

- a. isores nas paredes contíguas à circulação e nas portas;
- b. Videofone nas salas;
- c. Luminárias para o intérprete, no caso da faculdade, com foco direcionado e regulação da intensidade da luz;
- d. Lâmpadas vermelhas integradas ao sistema de alarme sonoro de incêndio, inclusive nos sanitários;
- e. Lâmpadas amarelas, em todas as dependências, inclusive nos sanitários, para alertar de um perigo eminente.

Além do ponto de luz no teto, foi solicitado um outro ponto de luz com foco direcionado no intérprete, fixado no teto. Cada ponto de luz do intérprete terá seu interruptor independente e com dispositivo de intensidade de luz, e a posição da lâmpada: de emergência, que se acenderá quando houver falta de luz, orientando o local de saída da sala; essa lâmpada de emergência deve ser instalada em todas as dependências do DESU, a posição da lâmpada de alerta de sinistro, acionada pelo alarme de incêndio e a de alerta para perigo, acionada por funcionário na secretaria ou outra dependência do DESU.

LEGENDA DO PISO DA CIRCULAÇÃO:

- COR DE PISO PARA CIRCULAÇÃO NORMAL
- COR DE PISO PARA CIRCULAÇÃO ALERTA E FLUXO DE PESSOAS ENTRANDO OU SAINDO
- COR DE PISO PARA CIRCULAÇÃO DE ESCAPE (ROTA DE FUGA DE SINISTRO)
- PISO TÁTIL DE ALERTA
- PISO TÁTIL DIRECIONAL



LAYOUT DA SALA 107 DO DESU

LEGENDA DA SALA 107:

- 01- MESA DO PROFESSOR COM COMPUTADOR
- 02- MESA COM O VÍDEO FONOVIVO
- 03- ÁREA DESTINADA PARA O INTERPRETE
- 04- CADERNA DO INTERPRETE
- 05- CADERNA DO ALUNO
- 06- LUMINÁRIA DE EMBOITUR COM FOCO DO TETO PARA O PISO PARA LUMINAR O INTERPRETE A INSTALAR
- 07- LUMINÁRIA DE SOBRESFOR COM FOCO DIRECIONADO PARA LUMINAR O DORNO DO INTERPRETE A INSTALAR
- 08- LUMINÁRIA DE ALERTA PARA SINISTRO COM LÂMPADA VERMELHA A INSTALAR
- 09- LUMINÁRIA DE ALERTA PARA PERIGO COM LÂMPADA AMARELA A INSTALAR

Figura 5 – Planta final das propostas sugestões do ambiente bilingue

4. Outros acréscimos após as Entrevistas

Os entrevistados fizeram acréscimos a nossa discussão para instalação de mapas de localização em totens digitais. Estes mapas permitirão a localização de todas as construções do INES. Os mapas deverão ter legenda em Português, e também escrita de sinais, por exemplo *Sign Writing* – ou outra escrita de sinais, e vídeo em Libras.

O mapa da entrada e alguns outros precisam ser também mapas fixos, não-digitais, com braille – não somente em totens digitais com toque em tela lisa –, devido à presença de cegos e surdo-cegos que precisam de acesso via tátil. Um dos entrevistados e coparticipante alertou-nos quanto à manutenção destes totens digitais, achando mais viável a inserção de computadores com mobiliário adaptado, pois o INES tem em seu quadro de funcionários os técnicos em informática para fim de manutenção de computadores comuns.

A maior parte dos entrevistados, em alguma medida, alertou-nos quanto à arquitetura do prédio DESU-INES não ser funcional, e não existir vários itens de acessibilidade necessários. Levamos em consideração também o prédio principal do INES ser tombado pelo patrimônio histórico, mas mesmo assim há soluções a médio prazo para dar acessibilidade para esses casos.

Uma das entrevistadas e co-participante da pesquisa teve experiência como aluna no curso de doutorado, com “bolsa sanduíche”, do CNPQ/CAPES, para Universidade de Galludet, EUA. A referida professora e pesquisadora contou nos descreveu que as paredes de todas as salas de Galludet são de vidro e as únicas paredes de alvenaria são as dos sanitários. Nos boxes de vasos sanitários, as portas têm um vão inferior de mais ou menos 40 cm do piso, para o caso de uma pessoa desmaiar e cair, podendo ser socorrida. As maçanetas das portas das salas são do tipo barras de emergência e as fechaduras com acionamento numérico. Nas áreas de circulação há luminárias com lâmpada vermelha para caso de incêndio e o piso é de placas de vinil de cor neutra com piso tátil direcional para escape.

Quanto aos aspectos ligados à circulação de informação no ambiente acadêmico, ainda houve o relato da existência de projetores de slides e televisores em todas as salas da Galludet. Existindo também uma sala com telefones próprios para videoconferência e uma sala para os alunos aguardarem a próxima aula, as salas de convivência. Percebemos que o DESU-INES já vem caminhando nesse sentido.

Mais da metade dos entrevistados nos fez ressalva quanto ao piso tático, opinando ser desnecessário o piso de cor amarela na frente das portas, o que devemos ponderar mais atenciosamente, pois devemos nos ater também no desenho universal e cores padrão (amarelo) para transmitir a ideia de atenção, portanto, não seria somente uma questão de gosto particular. Um dos entrevistados sugeriu a instalação de *ledline*, uma iluminação de piso utilizada em cinemas.

Outra ênfase que nos foi relatada por entrevistados foi a sugestão de filmagem de intérprete-tradutor, preferencialmente surdo, ou um não-surdo proficiente em Libras, de modo que a explicação seja oferecida também em vídeo nos totens digitais ou monitores de computador seja, preferencialmente, em Libras, pois há visitantes surdos que não sabem ler e os mapas de localização, interativos ou com vídeos explicativos, são um bom exemplo de facilitadores para deslocamento.

Corroborando o aspecto pedagógico, alguns entrevistados deram ênfase nas dimensões da sala para 1º período, que comumente tem 30 alunos e é pequena para a disposição das cadeiras em forma de “U”. A opinião é de que trabalhar com as atuais cadeiras universitárias (com braço) do DESU-INES não é satisfatório.

Na opinião da maioria dos participantes, a visibilidade por paredes de vidro, visores, videofones, seria a interação apropriada para surdos, já que a todos é preciso oferecer acesso à língua e à informação por pistas visuais de entorno.

3. Considerações finais e proposições

Em resumo, desenha-se uma frase emblemática, ainda não vivenciada nas escolas e faculdades, um princípio democrático de letramento visual: “(...), se a palavra é para todos, a imagem também tem de ser” (REILY, 2006, p. 26). Ressaltamos a necessidade de “uma opção por qualidade nas imagens da sala de aula” (idem), criticando a disponibilidade de materiais de ampla circulação por meio digital e impresso, criadas por profissionais qualificados (artistas plásticos, ilustradores, *designers*, publicitários) – alguns desses profissionais são surdos, e que não são utilizadas frequentemente em nossas instituições voltadas à surdez e à comunidade surda.

O sentido democrático de acesso à imagem, à visualidade (ou ao visual), seria compatível com um espaço físico e pedagógico que possibilite a diversidade de expressões, não se constituindo em obstáculos às barreiras físicas

ou arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, para pessoas surdas e surdo-cegas.

REFERÊNCIAS

- Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), *NBR9050*. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos – Rio de Janeiro, 2004.
- Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), *NBR15219*. Plano de emergência contra incêndio - requisitos Rio de Janeiro, 2005.
- CÂMARA DO SENADO FEDERAL. Projeto de Lei nº 7.699, de 2006 na Câmara dos deputados – que dispõe sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei Brasileira da Inclusão. Substitutivo nº 4 de 2015 ao projeto de lei do Senado Federal nº 6, de 2003. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=339407>. Acesso em 13 de junho de 2016.
- CAMPELLO, A. R. e S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. & PERLIN, G. *Estudos Surdos II*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Arara Azul, 2007.
- DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual*, São Paulo: Martins Fontes, 2007
- FERNANDES, S. e MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista Educação Especial*, v.22, n. 34, p 225-236 maio/ago. 2009, Santa. Maria
- BERSCH, R. *Introdução à tecnologia assistiva*. Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil (CEDI), Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/Introducao%20TA%20Rita%20Bersch.pdf>>
- GALLAUDET HOME PAGE. *A Case for SLLC: A esthetic Principles*. Disponível em:<http://www.gallaudet.edu/documents/academic/atlas/2005-may-slcc-deaf-aesthetic-principles.doc.pdf>Acesso em 23 de agosto de 2016.
- LEBEDEFF, T. B. Impressões de viagem: a cultura surda na *Pensylvania School for the Deaf*. In KARNOPP, L, KLEIN, M, LUNARDI-LAZZARIN(Org.) *Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações* – Canoas: Ed.Ulbra,2011.
- PERLIN, G.; MIRANDA, W. *Surdos: o narrar e a política*. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 05, 2003, p. 217-226.
- QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1997.
- QUADROS, R. M. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. *Espaço*, n. 30, p. 12-17, jul./dez. 2008.
- QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- REILY, L. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). *Cidadania, surdez e linguagem: Desafios e realidades*. São Paulo, Editora Plexus, 2003.

REILY, L. - *Escola inclusiva: Linguagem e mediação*. - Campinas, SP: Papyrus, 2004.

ROCHA, S. M. *O INES e a educação de surdos no Brasil*- Vol1, 2ª Edição – Rio de Janeiro: INES, 2008.

TAVEIRA, C. C. Em busca de uma didática da invenção surda. In: CANDAU, V. M. *Interculturalizar*, pp. 28.

Produções Acadêmicas

Academics productions



O QUE DIZEM SURDOS E GESTORES SOBRE VESTIBULARES EM LIBRAS PARA INGRESSO EM UNIVERSIDADES FEDERAIS

What says deaf and managers about vestibulares in LIBRAS for entry in federal universities

ROCHA, Luiz Renato Martins da.

RESUMO

A educação das pessoas com deficiências, ao longo dos últimos anos, vem sendo contemplada com diversas políticas públicas decorrentes de importantes avanços legislativos, o que, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior (2001 - 2013), tem causado um aumento no número de matrículas nessa modalidade de ensino, tanto na esfera pública como na privada. O Decreto nº. 5.626 de 2005 tece considerações sobre a educação bilíngue para surdos e prevê a possibilidade de avaliação de surdos por meio de mecanismos alternativos. Inseridos nesse contexto e com foco em vestibulares ví-

ABSTRACT

The education of disabled people has been addressed by several public policies arising from important legislative advances over the past few years, which, according to the Higher Education Census data (2001 - 2013), increased the number of enrollments in this type of education, in both public and private spheres. The Decree nº 5626 from 2005 sets out considerations on bilingual education for deaf people and foresees the possibility of evaluation through alternative mechanisms. Considering this context and focusing on video-recorded entrance examinations in Libras (Brazilian Sign

deo-gravados em Língua Brasileira de Sinais (Libras), buscamos possíveis respostas à pergunta norteadora do presente estudo: quais as impressões dos candidatos surdos e gestores de vestibulares em Libras, no que tange as barreiras de acessibilidade (linguística, cultural e pedagógica) para a seleção ao Ensino Superior Federal gratuito? O presente estudo teve como objetivo principal investigar como os surdos que prestaram o vestibular vídeo-gravado em Libras de duas universidades federais, perceberam o atendimento às suas necessidades linguísticas, bem como as impressões dos gestores dessas avaliações. Lançamos mão da pesquisa qualitativa de natureza exploratória e descritiva e entrevista semiestruturada. Traduzimos todas as entrevistas e categorizamos os dados, identificando divergências e convergências presentes nos depoimentos. Como embasamento teórico, nos apoiamos em autores como Vygotsky (1984, 1989, 1991, 2008), Lúria (1980, 1990), Lacerda (1996, 1998, 2000, 2006, 2009, 2012, 2013), Fernandes (2004, 2006, 2008, 2011) e outros. Na construção metodológica, nos pautamos em Lacerda (2003), Spink (2000), Costa (2015) e outros. Os resultados apontam que os surdos ficaram satisfeitos com os vestibulares em Libras de ambas as universidades, pois alegam ter suas necessidades linguísticas e culturais atendidas. Entretanto, a acessibilidade não foi suficiente para que todos fossem aprovados, pois existe um déficit na construção de conhecimentos acadêmicos no atendimento às pessoas surdas concernente à Educação Básica, que precisa ser superado pela efetivação de uma educação de qualidade nas escolas brasileiras. Foram ainda apontados pelos entrevistados alguns pro-

blems (Language), we look for possible answers to the guiding question of this study: what are the impressions of deaf candidates and managers of the entrance examination in Libras, concerning the accessibility barriers (linguistic, cultural and pedagogical) in the admission of students for federal universities? This study aimed to investigate how deaf people who took the video-recorded entrance examination in Libras for two federal universities could comprehend the service addressed to meet their language needs, besides the impressions of the examinations managers. We carried out a qualitative research, exploratory and descriptive, with a semi-structured interview. We translated all the interviews and categorized the data, identifying divergences and convergences within the statements. Authors like Vygotsky (1984, 1989, 1991, 2008), Lúria (1980, 1990), Lacerda (1996, 1998, 2000, 2006, 2009, 2012, 2013), Fernandes (2004, 2006, 2008, 2011) and others was adopted as theoretical basis. For methodological design, we used Lacerda (2003), Spink (2000), Costa (2015) and other studies. The results show that deaf people were satisfied with the entrance examination in Libras for both universities since they claim that their linguistic and cultural needs are met. However, accessibility was not enough for everyone to be approved in the examination since there is a deficit in the construction of academic knowledge in the service offered to deaf people in basic education, what needs to be overcome by the realization of high quality education in Brazilian schools. The interviewee also pointed out some technical problems related to the video-recording, which, if taken

blemas técnicos que envolvem a vídeo-gravação, que, se tomados em consideração, podem nortear futuras ações relativas à elaboração do vestibular em Libras, visando à ampliação e aprimoramento desta oferta.

PALAVRAS-CHAVE

Vestibular em Libras. Ensino Superior. Educação de Surdos. Educação Especial. Tradução e Interpretação em Libras.

into account, can guide future actions for the elaboration of entrance examinations in Libras, with a view to expand and improve this service. Keywords: Entrance Examination in Libras. Higher Education. Deaf Education. Special Education. Libras Translation and Interpretation.

KEYWORDS

Entrance Examination in Libras. Higher Education. Deaf Education. Special Education. Libras Translation and Interpretation.

DADOS TÉCNICOS →

Recha, Luiz Renato Martins da. **O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em Libras para ingresso em universidades federais.** Sob orientação da Profa. Dr.ª Cristina Brogini Ferraz de Lacerda. São Carlos: UFSCar, 2015. 125 p.



Para mais informações e acesso ao texto completo fazer busca online pelo título dessa dissertação.

Material Técnico- Pedagógico

Teaching Strategies & Materials



CARA DE MORTA, EU?! A TRAJETÓRIA DE UMA OUVINTE QUE QUIS SER PROFESSORA DE SURDOS

Pérola Juliana de Abreu Medeiros¹⁰¹

LER EM LIBRAS



O presente artigo é um aprofundamento do capítulo 2 de meu trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia, em que relato minha experiência desde o início de minha aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais até minha atuação como profissional intérprete/tradutora desta língua e, finalmente, como pedagoga, formada no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

¹⁰¹ Pérola Juliana de Abreu Medeiros é tradutora/intérprete de Libras – Língua Portuguesa, aprovada e habilitada pelo Exame Nacional de Proficiência – ProLibras. Coordenou a Unidade de Pedagogia com foco em Educação de Surdos no Departamento de Ensino Superior – DESU do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, em fevereiro de 2017 com a defesa de sua monografia em língua portuguesa e língua brasileira de sinais sob o título “Ouvintes bilíngues, vamos falar? O desafio de sinalizar durante a graduação com colegas surdos”. O material em vídeo pode ser acessado no QR Code disponível no final deste relato sobre o processo de produção de sua monografia bilíngue. Contato: perola-pedagogia@gmail.com

Aproveito o percurso da leitura para identificar em minhas práticas algumas das estratégias de aprendizagem de segunda língua selecionadas (inconscientemente) por mim e identificadas por Oxford e Brown (1990 *apud* GESSER, 2012).

Ei! Eu tenho nome!

Início aqui respondendo a uma pergunta que geralmente os surdos me fazem no nosso primeiro contato, antes mesmo de perguntar meu sinal ou nome: sou ouvinte. Inicialmente este fato me causou incômodo. Em qualquer evento de surdos onde eu estivesse conhecendo novos surdos, estes conversavam, riam e brincavam comigo e antes de perguntar meu nome ou sinal, queriam saber se eu era surda ou ouvinte. Até mesmo meus colegas e amigos surdos, ao me apresentarem para outros membros da comunidade, diziam inicialmente: “Ela é intérprete. É minha amiga (ou colega) ouvinte.” Essas apresentações foram me incomodando porque, antes de ser intérprete, eu sou eu. Tenho um sinal e um nome. E antes de ser ouvinte, sou amiga dela! Não importa se sou surda ou não. Nunca vi alguém apresentar desconhecidos pela profissão: “Ela é vendedora e ele é açougueiro”. Mas, e o nome? Sempre falam o nome em primeiro lugar: “Esta é minha amiga fulana”. Pedi várias vezes para meus amigos surdos me apresentarem pelo meu sinal e meu nome, e não pela minha profissão ou condição auditiva. Mas, depois percebi que era uma prática comum na comunidade surda.

Além disso, alguns colegas surdos me disseram que saber se há ouvintes no ambiente é saber se teriam a mesma liberdade que teriam se houvesse apenas surdos presentes. Depois de alguns anos de convívio, abri mão do meu pedido e escolhi entender este curioso ato como parte cultural da comunidade surda brasileira. Afinal de contas, eu é que deveria me adequar à comunidade, e não o contrário. Isso denota

respeito e é um exercício de descentralização do “eu”, uma fuga do meu etnocentrismo¹².

Mas, correndo o risco de ser redundante, vamos começar meu relato de experiência do início...

Meu primeiro contato com o universo surdo

Aos 10 anos de idade, numa viagem de trem, lembro-me vagamente de um vendedor silencioso que oferecia sua mercadoria entregando-nos um pacotinho plástico transparente que continha uma caneta e um cartãozinho. No cartão havia alguns desenhos de mãos em várias posições. Observei que abaixo de cada mão desenhada estavam impressas as letras do nosso alfabeto. Hoje sei o nome disso: alfabeto manual.

[...] (certas configurações de mão correspondem às letras do alfabeto em português) cuja finalidade é permitir a dactilologia ou soletração de palavras da língua oral. O alfabeto manual, entretanto não faz parte da estrutura da língua. Serve para empréstimos linguísticos que vêm preencher certas necessidades momentâneas de conceitos ainda não incorporados à língua de sinais ou na ausência de nomes próprios (BRITO, s/d, p. 15).

Deslizei meus olhos em cada uma daquelas letras representadas nas mãos desenhadas. Passei a viagem contorcendo meus dedos tentando ser fiel aos desenhos e aprender aquelas posições de mãos.

Apesar de ter tido meu primeiro contato com o universo surdo em torno dos 10 anos de idade, através da dactilologia, somente aos 21 anos adentrei neste universo convidada pela Libras.

A igreja era enorme! Sentei-me perto do fundo, na parte do meio daquele templo onde cabiam mais de duas mil pessoas. Imediatamente após o início da reunião, um movimento atípico chamou minha atenção mais a frente, no meu lado esquerdo. Levantei e fui sentar perto daquele grupo de pessoas cujas mãos me atraíram com seus movimentos harmoniosos no ar. Sentada no meio deles, vi que

¹² “Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são percebidos e sentidos através dos nossos valores, nossos métodos, nossas definições do que é a existência.” (RUCHIA, 2004, p. 3)

todos olhavam uma pessoa lá na frente, e não era o preletor (pastor/pregador). Era a intérprete de Libras. Ela ouvia o que era falado e interpretava para a língua brasileira de sinais. Lembro-me de poder associar o que era dito com o que era sinalizado. Os sinais icônicos¹⁰³ tiravam risos dos meus lábios. Como aqueles sinais podiam parecer tanto com o sentido que eles continham?! Claro que muitos sinais e expressões escaparam da minha compressão, mas a iconicidade presente naqueles movimentos ganharam minha admiração. Ali, fui “picada pelo bichinho da Libras”. Sei que alguns surdos não gostam que nós ouvintes digamos que nos apaixonamos pela Libras. Mas como posso dizer outra coisa, se foi exatamente isso o que me aconteceu? Peço licença aos surdos para ser verdadeira. Encantei-me pela língua de sinais. Faltava agora encantar-me pelos seus protagonistas.

Aprendendo a ensinar – da prática para a teoria

Minha experiência mais significativa nestes primeiros anos de contato com os surdos foi no período em que residi por 11 meses trabalhando voluntariamente na Casa Semear¹⁰⁴, um centro comunitário em Belo Horizonte – MG. O projeto desenvolvido ali tinha o foco em atendimento a crianças e adolescentes surdos, onde eram desenvolvidas atividades, em Libras, de reforço escolar, contação de histórias e atividades recreativas que permitiam o desenvolvimento em diversas áreas como: pessoal, educacional, social e familiar, levando em conta as dificuldades de comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos. O trabalho contava com a parceria de uma escola da rede pública de Belo

¹⁰³Sinais icônicos são aqueles que fazem alusão à imagem real do seu significado (BRUNO, 2012).



Por exemplo, o sinal CASA.

Imagens disponíveis em: <http://fbp.blogspot.com/~sueP3SSEBU7VGGKxIDCj6N2_4AAAAAAAHRTU?B55dc2Aq_UU%2007%20.jpg>

& <http://2.bp.blogspot.com/_2Ujz9_Vx0E/VxkM4mqS1I/AAAAAAAAAGZ4/BGzA_QjS-_1S7000_C1st%20%20BD%20semlow%20par%20C%20onra.jpg> Acesso em: Out. 2016.

¹⁰⁴ Disponível em: <<http://bliteemo.wixsite.com/portuguesas-semear>> Acesso em: Out. 2016.

Horizonte, a qual atendia crianças, adolescentes e jovens surdos. A escola solicitava contribuição da Casa Semear para atender alunos que apresentavam maiores dificuldades de aprendizado e/ou relacionamento.

Este espaço foi uma escola para mim. Foi nesta época que comecei a almejar a pedagogia, curso que concluí agora, oito anos depois de minha estadia ali.

O aprendiz de línguas [...] também é influenciado por suas experiências de vida, trazendo para o aprendizado seus anseios, metas e crenças, que afetam em grande medida suas atitudes em relação à Libras e, igualmente, a seu próprio aprendizado (GESSER, 2012, p. 67).

Quando cheguei à ONG, minha Libras era bastante elementar. Conhecia apenas sinais básicos, principalmente, da esfera religiosa. Contudo, não eram suficientes para me dar independência num diálogo com um surdo. Com as crianças surdas do projeto, aprendi outra esfera de linguagem e minhas primeiras sentenças estruturadas na Libras. O contato com surdos adultos era esporádico, quando recebíamos visitas de voluntários externos, os quais nos deliciavam com suas contações de histórias para as crianças através de suas sinalizações fabulosas!

Tempos depois, residindo em outro estado, fui incentivada a inscrever-me no ProLibras¹⁰⁵ – que eu nem sabia exatamente do que se tratava – e no vestibular do curso de pedagogia com ênfase na educação de surdos oferecido pelo INES no Rio de Janeiro. Aprovada no vestibular, iniciei os estudos. Quanto ao ProLibras, a estratégia de assistir várias vezes todos os 110 vídeos das 6 edições anteriores não foi suficiente. Fui reprovada já na primeira fase.

Cara de morta, eu?

Apesar da reprovação no exame de proficiência, nutri um falso sentimento de que eu era boa em Libras. Afinal de contas, muitos me

¹⁰⁵ Exame Nacional de Proficiência na Libras. Tal exame certifica a proficiência e habilita para exercer a profissão de tradutor/interprete de língua brasileira de sinais. Para mais informações acesse: www.prolibras.org.br. Acesso em Abr. 2017.

elogiavam e diziam que eu era ótima usuária da língua de sinais. Como explica Scaramucci (2000, p. 13), comentários como este estão baseados em julgamentos impressionistas, ou seja, por impressões simplistas, feitos “sem avaliações sistemáticas através de exames ou testes e/ou sem a explicitação de critérios”.

Recém-chegada à cidade e precisando de emprego, fui trabalhar num curso de Libras como intérprete. A responsável pela seleção foi bem clara quando disse que só estava me contratando porque não tinha mais candidatos ao cargo e a necessidade era emergencial. Desta forma ela me contratou dizendo: “Já que não veio ninguém, vou te contratar”. Ela não tinha outra opção, nem eu. Estava longe da família, precisando me manter na Cidade Maravilhosa.

No meu primeiro contato com os professores surdos, que seriam meus colegas de trabalho, fui ridicularizada quando um deles me disse: “Você tem cara de morta”. Fui para casa frustrada e nervosa pensando na grosseria que havia sofrido. Mas, em consonância com a estratégia afetiva de aprendizagem identificada por Oxford (1990) apud GESSER, 2012), eu precisava controlar minhas emoções, atitudes, motivações e valores. Sentimentos como estes não são privilégios apenas dos aprendizes de línguas de sinais. Gesser (2012, p. 10) compartilha o seguinte:

Quando passei a aprender a Libras, senti na pele, muitas vezes por desconhecimento, os medos, ansios, angústias e frustrações pelos quais passa a maioria dos ouvintes nos primeiros contatos com um surdo e a língua de sinais. Mas, não nego que aprendizes brasileiros, por exemplo, em contato com uma língua estrangeira oral também passem por essas mesmas sensações [...].

Diante deste gesto grosseiro, apesar de verdadeiro, eu tinha duas opções: chorar ou dar a volta por cima. Comecei então a observar as expressões faciais de todos os usuários da Libras. Com um novo olhar sobre a situação, reconheci mais tarde, que aquele(a) surdo(a) grosso(a) estava certo(a). Então, trabalhei minhas expressões faciais e as exercitei incansavelmente.

Para os usuários de línguas de sinais, as expressões faciais têm duas funções distintas: expressar emoções (assim como nas línguas faladas) e marcar estruturas gramaticais específicas (como crases relativas), servindo para distinguir funções linguísticas.

uma característica única das línguas de modalidade visual-espacial (QUADROS, 2009, p. 7).

O encontro da “alma surda”¹⁰⁶

Meu relacionamento com os colegas de trabalho surdos foi se estreitando. Aos poucos, descortinava-se para mim a humanidade deles. Este estreitamento me fez sair do trono do meu “eu” e me sentar no lugar “do outro”.

Um dos meus colegas surdos me contou um pouco de sua história, onde as marcas do ouvintismo¹⁰⁷ estiveram presentes. Seu desabafo chegou ao ponto de dizer que odiava ouvintes. Neste dia saí da mesa chorando. Senti-me odiada. Apesar disso, resolvi investigar com outros surdos e descobri que, sem nos darmos conta, algumas de nossas ações ouvintes lhes provocam sentimentos inferiores. Segue suas declarações (MEDEIROS, 2017, 11’15”–12’18”):

“Enquanto um ouvinte conversa com um surdo e outro ouvinte o chama oralmente, a conversa é interrompida e o ouvinte esquece-se de surdo que ainda nem concluiu sua fala.”

“Os ouvintes conversam por vários minutos, nem choram entre si e quando um surdo pergunta o que foi dito, ele traduz tudo em segundos com sentenças curtas e sem emoção. O surdo continua sem entender direito e que foi que arrancou lágrimas e sorrisos dos ouvintes.”

“Os ouvintes sempre querem dizer o que temos de fazer. Não nos deixam decidir. Em reuniões de trabalho, até deixam os surdos opinarem, mas ao final dizem: ‘Interessante, legal.’ E as decisões dos ouvintes prevalecem.”

“Nos trabalhos da faculdade, os ouvintes deixam o mais fácil para o surdo. Eles decidem as coisas e nos “ajudam” a ganhar nota. Sempre têm a postura de nos ensinar, como se não tivéssemos nada para ensiná-los. Partem do pressuposto de que não vamos entender e simplificam as coisas para nós. Tratam-nos como coitados.”

¹⁰⁶A expressão Alma Surda é relativamente nova e tem sido bastante usada na comunidade surda brasileira. A língua de sinais. Dizer que alguém tem a alma surda é dizer-lhe um elogio pois é utilizado para se referir a uma pessoa não-surda (ouvinte) que compreende o modo de pensar e agir do surdo com muita facilidade associando-se a ele também no modo de sinalizar. Por falta de referências bibliográficas a respeito desta expressão, acrescentamos às entrevistas aos surdos (em anexo de) a seguinte pergunta: “O que significa a expressão “Alma surda”?”

¹⁰⁷Derivado da ideia de colonialismo, o termo é definido por Sklar como “ [...] um conjunto de representações do ouvinte a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a tratar-se como se fosse ouvinte. (SKLAR, 2011, p.15)

“Os ouvintes conversam entre si em língua portuguesa oral, mesmo tendo alta proficiência na Libras. Por que não a utilizam? O que é mais fácil: dois surdos conversarem em Libras e um ouvinte entrar, ver e ter a oportunidade de participar ou dois ouvintes conversarem em português, um surdo entrar e ter a oportunidade de participar? Por que não usar a língua de sinais? Qual o problema? Estamos dentro da ‘Casa do Surdo’! – em referência ao INES –. Se estivéssemos em outro ambiente, lá fora, tudo bem. Mas aqui é o lugar do surdo! Ai, o ouvinte entra aqui, num espaço que era só nosso, abrimos as portas e ele faz isso? Ele não dá valor à língua de sinais! Não respeita o surdo”.

“Você sempre vai ter mais poder do que eu. Você vai ver! O português tem mais poder do que a Libras.”

Será que eu também fazia as mesmas coisas das quais eles reclamavam?

O dia em que me calei.

Um dia resolvi testar todas estas queixas dos surdos. Iniciei então o 2º período da faculdade com a boca fechada. Passei a usar apenas a Língua de Sinais na presença de surdos.

Em seu livro “O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender Libras”, Gesser (2012, p. 53) explica que na aprendizagem de outra língua, os aprendizes demonstram as mais diversas reações, alguns se arriscam mais do que outros que preferem evitar riscos. Passar a usar apenas a língua de sinais foi uma estratégia social de aprendizagem, a qual, segundo GESSER (2012, p. 60), ajuda “os alunos a interagir com outras pessoas”.

Meus colegas ouvintes me cumprimentavam oralmente e eu os respondia em Libras. Perguntavam-me as coisas e eu respondia em Libras. No início estranharam bastante e até me chamaram de louca e estranha. Mas foi a estratégia que abriu meu horizonte.

Conforme Cohen et al. (1996 apud GESSER, 2012, p. 57), as estratégias de aprendizagem

[...] são passos ou ações selecionados pelos aprendizes para melhorar a aprendizagem ou o uso da língua, ou ambos [...] são pensamentos e comportamentos conscientes que os alunos tri-

lizam para facilitar as tarefas de aprendizagem e personificar o processo de aprendizagem da língua.

Com esta postura de sinalizar o tempo todo, alguns colegas ouvintes passaram a se dirigir a mim em Libras também. Inclusive fora do INES. Na sala de aula, levantava a mão, sem usar a voz, para perguntar algo ao professor ouvinte ou opinar. Por várias vezes, fui esquecida pelos professores ouvintes que davam a vez para as participações orais. Acredito que isso se dava por falta de hábito destes professores ouvintes e também pela empatia natural com sua própria língua.

Passei a apresentar todos os trabalhos e seminários em língua de sinais. Esta postura se enquadra numa estratégia de aprendizado que Oxford (1990 *apud* GESSER, 2012) classifica como estratégia cognitiva a qual capacita os aprendizes a entender e produzir língua.

O primeiro trabalho a ser apresentado em Libras foi muito difícil para mim. O tema era "Abordagens de Ensino". Lembro-me de preparar duas apresentações em slides: uma para o público visualizar e outra apenas para mim, em glosa³⁶. A dificuldade era a seguinte: além de o conteúdo ser novo para mim, tinha linguagem acadêmica, é claro, e bastante formal. Não estava acostumada a sinalizar conteúdos tão densos assim. Na minha mente, o discurso estava bem estruturado em português, mas ao passar para a Libras, não conseguia transmitir tudo o que desejava. Minhas mãos não correspondiam aos meus pensamentos. Eu sabia que, ao apresentar meu trabalho em Libras, minha L2, corria o risco de ter uma nota menor do que o apresentando na minha L1: o português. Assumi os riscos e resolvi tentar. Não que a língua de sinais não dê conta de densos conteúdos acadêmicos, mas o fato era que eu não tinha um nível de proficiência adequado na Libras para tal contexto.

Sobre a possibilidade de expressão na Libras em qualquer nível semântico, Brito (s/d, p. 2) ressalta que

[...] devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito – descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico.

³⁶ Fazer uma glosa consiste em utilizar palavras da língua portuguesa escrita dentro da estrutura linguística da língua de sinais (SOUZA, 2011: 9).

concreto, abstrato – enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva de ser humano.

Resolvi pedir ajuda a uma colega surda. Após seu auxílio, corrigindo minha glosa, apresentei o seminário. Claro que, durante o discurso, alguns sinais me escaparam e recorri aos intérpretes que, de boa vontade, me sopravam os sinais. No final, a resposta dos surdos foi positiva quando lhes perguntei se havia sido clara. Esse *feedback* foi importante para controlar e/ou aferir meu próprio aprendizado. Oxford (1990 *apud* GESSER, 2012, p. 60) classifica esse tipo de estratégia como metacognitiva, pois permite que “[...] os aprendizes controlem seu próprio aprendizado através da organização, planejamento e avaliação.” Dessa forma, pouco a pouco fui melhorando até conseguir equivaler meus discursos nas duas línguas.

Na perspectiva de aprendizagem baseada em tarefas (GESSER, 2012), o propósito vai além das apropriações gramaticais e lexicais. Este tipo de situação exige, em primeira instância, a capacidade de comunicação efetiva: informar, instruir, etc.

Para elevar minha competência na Libras, observava os intérpretes todo o tempo e fazia anotações. Com eles, aprendi coisas além de palavra-sinal: sinais acadêmicos, traduções culturais e pude comparar expressões da comunidade surda com as da minha língua.

Gesser (2012, p. 126) nomeia esse tipo de abordagem de aprendizado como educação centrada no conteúdo:

Refere-se à **educação centrada no conteúdo** e estado simultâneo da língua-alvo e do conteúdo, disciplina e/ou assunto. O conteúdo é que dita as formas e seqüências linguísticas, e a língua passa a ser meio cuja finalidade vai além da proficiência linguística. [...] Assim, concomitantemente à construção de conhecimentos em matemática ou geografia, por exemplo, adquire-se a língua-alvo.

Fiz a escolha de priorizar minha atenção na Libras e assumir o risco de perder algum conteúdo num primeiro momento e buscá-lo posteriormente. Quando comecei a apresentar meus trabalhos em Língua de Sinais, sabia que não conseguiria transmitir em Libras tudo o que transmitiria na minha língua (Língua Portuguesa). Pois ainda não possuía competência linguística para tal. Sabia inclusive que poderia

perder ponto por deixar lacunas no meu discurso quanto ao conteúdo dos trabalhos. Novamente assumi o risco. Julguei que valeria a pena perder pontos na nota e evoluir na Libras.

[...] tende-se a conceber o empírico como determinante para a aprendizagem pelo motivo de que efetivamente, muitos dos saberes (des)construção de imaginário sobre a surdez, experimentação de uma outra modalidade linguística, etc.) dependem de uma abertura do aprendiz que é preponderantemente baseada na experiência (LOSS, 2016, p. 24).

Mantive minha escolha linguística sem titubear até o 6º período. Contudo, aos poucos fui percebendo que sinalizava e falava ao mesmo tempo. Este comportamento denomina-se bimodalismo. Apesar de alguns ouvintes bilíngues afirmarem conseguir sinalizar e falar simultaneamente, Quadros (1997, p. 26) afirma que “o bimodalismo [...] desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e acaba por desestruturar também o português”. Eu assumo que, ao falar e sinalizar ao mesmo tempo, a Língua Portuguesa fica modificada e estranha para quem me ouve e a Libras fica truncada para o surdo. No mínimo, ela fica aporuguesada, ou seja, “português sinalizado”¹⁰⁹. Desta forma, ao invés de contribuir para que meu colega ouvinte aprimore sua L2, eu o prejudico em decorrência do nosso conforto linguístico oral.

O desafio final da graduação com surdos foi concluído com meu trabalho de conclusão de curso em duas versões: em DVD na língua brasileira de sinais e PDF na língua portuguesa. A defesa foi discursada em Libras.

Concluimos que a descentralização pessoal e a imersão na língua de sinais foi imprescindível para o aprimoramento da proficiência nesta língua. Assumir riscos no uso da L2, mesmo tendo que enfrentar situações desconfortáveis, faz parte do contexto de aprendizes de segunda língua. Além de beneficiar todos os envolvidos comprometidos com uma educação de surdos mais efetiva.

¹⁰⁹Segundo Quadros (2008, p. 24), português sinalizado é quando os sinais passam a ser utilizados dentro da estrutura da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- BRITO, L. F. *A Língua Brasileira de Sinais*. Estrutura linguística da Libras. [s.l.] [s/d]. Disponível em: http://www.artelibras.com.br/ewadmin/download/Gramatica_da_Libras.pdf Acesso em: Set. 2016.
- GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: Sobre ensinar e aprender LIBRAS*. Ed. Parábola, São Paulo, 2012.
- LOSS, A. L. *Avaliação de fluência em língua de sinais brasileira: Definindo critérios sob uma perspectiva surda*. Florianópolis, 2016.
- MEDEIROS, P. J. de A. *Ouvintes bilíngues, vamos “librar”?* Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, 2017. 1 DVD (76 min)
- QUADROS, R. M.; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. *Língua Brasileira de Sinais I*, Florianópolis, 2009.
- ROCHA, E. P. G. *O que é etnocentrismo*. Brasiliense, 2004.
- SCARAMUCCI, M. V. R. *Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais*, Campinas, 2000.
- SKLIAR, C. (Org). *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação, 2005, 3ª ed.
- SOUZA, S. X. *Performances de tradução para a Língua Brasileira de Sinais observadas no curso de Letras Libras*. Dissertação. Estudos de Tradução. UFSC: Florianópolis. 2010.

CONTO E RECONTO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O USO DE ESTRATÉGIAS VISUAIS NO LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS

Alessandra Scarpin Delmar¹¹⁰

LER EM LIBRAS



Neste artigo estamos focados nas práticas pedagógicas, e irei detalhá-las desde a minha entrada como ouvinte bilingue, tradutora e intérprete de Libras, estudante de Pedagogia do Departamento Superior de Educação (DE-SU), no campo de atuação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Na Monografia em Libras existe uma contação de história e leitura do livro “Feijãozinho Surdo” da forma como se daria para famílias e professores ouvintes que desejam realizar um primeiro contato, de conto e reconto de

¹¹⁰ Círculo ouvinte bilingue, faço parte desta linha pelas ações da comunidade surda. Apresento-me como pesquisadora e aluna do Curso de Pedagogia Bilingue do Departamento de Ensino Superior (DE-SU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Também sou intérprete de Libras contratada no ano de 2013 e trabalho dentro do Instituto no Departamento de Educação Básica (DE-BASB).

história, para crianças surdas. Fica registrada a importância de acesso ao Capítulo 3 e anexos desta Monografia em Libras a partir do QR CODE ao final.

Metodologia da Pesquisa

Aos poucos vai se ampliando o contato entre línguas e uma maior fidelidade ao texto em Libras, o escrito em português e à leitura completa e complementar de imagens e textos (em português e Libras). A aparelhagem de pesquisa para o registro das atividades foi o uso de câmera e máquina fotográfica direcionada ao paleo e apenas voltada aos alunos da graduação do DE-SU. Devido à condição ética da pesquisa, em momento algum, as crianças têm os seus rostos focados, fotografados ou filmados de frente. Somente usamos silhueta e posição de costas. Mesmo a Escola Básica tendo a autorização de imagem de seus alunos, temos consciência de que esta não se aplica à pesquisa. De qualquer modo, tivemos o cuidado de enviar ofício (interno) entre Departamentos explicando toda a atividade.

Colocamos em prática as teorias aprendidas. Experimentamos, através do conto ou “contação” de histórias, avançar um pouco mais em registros de estratégias do letramento de surdos. O objetivo da filmagem e da fotografia foi também colaborar com o registro de técnicas do conto de histórias no grupo de pesquisa “Educação, mídias e comunidade surda”, do DESU-INES, registrado no CNPq, que pode ser acessado pelo site de Grupo de Pesquisa no seguinte endereço: <https://educmidiascomunidadesurda.wordpress.com>

Materiais didáticos

Os materiais para as histórias foram feitos pelas mãos habilidosas de alunos de variados períodos da disciplina de Educação Bilingue, no período de fevereiro de 2015 até fevereiro de 2016. Os materiais de papelaria eram simples e de variados tipos, com o objetivo de dar às crianças a experiência de pegar, tocar e perceber diferentes texturas. Além disso, mais a frente esses materiais simples se tornavam projeções de sequência de imagens ou pequenas animações, a depender da história construída em grupo.

Produção do material didático

Conforme já dito, os materiais eram simples e de fácil confecção. No entanto, a discussão para elaboração de cada um foi demorada, pois suscitava todas as informações sobre visualidade, letramento visual e manuseio dos materiais pelas das crianças. Para a história “O Feijãozinho Surdo” foram três tipos de bonecos e cenários diferentes: de papel (2D); de balão de gás (3D); de pano feltro (2D).

O cenário e os personagens de papel eram feitos de cartolina com varas, e havia a presença de poucas cores e linhas nos contornos. Ao final as crianças puderam brincar com todos os personagens, conforme veremos.



Figura 1 foto de manuseio de personagens

Os bonecos feitos de balão de gás eram obtidos pelos seguintes ingredientes e materiais:

- O balão de gás era preenchido com farinha de trigo (dentro);
- Uma garrafa pet cortada era usada como funil para encher o balão com a farinha de trigo (depois tirar todo o ar de dentro e amarrar);
- Decoração de cabelo de lã ou fitilho e olhos de papel.



Figura 2 foto do feijão feito com balão de gás

Os bonecos e o cenário de pano tipo feltro permitiram o manuseio das cenas de dia e de noite, trocando os cenários conforme as ilustrações do livro “O Feijãozinho Surdo”. Observemos o cenário e os bonecos: a mãe feijão, o pai feijão e o feijãozinho como são de fácil manuseio para brincar, principalmente, a estratégia de trocar dia pela noite.



Figura 3 foto manuseio dia e noite

As crianças ficaram livres para brincar com os cenários, sentadas no chão acatpetado do auditório do DESU.



Figura 4 foto de crianças brincando com cenários

Etapas da prática

No primeiro momento, foi feita a contação da história “O Feijãozinho Surdo” em língua de sinais por um aluno surdo de Pedagogia, por um tempo médio de 20 minutos. Ele usou como apoio visual o cenário com os personagens em varas.



Figura 5 foto de Pedagogo Surdo mostrando a capa do livro



Figura 6 foto fazendo sinal de personagem principal

As apresentações aconteciam em dois turnos, manhã e tarde, e a duração da atividade era de 50 minutos. A divisão média do tempo foi a seguinte:

1º momento de contar história com narrador e personagens em até 20 minutos de duração;

2º momento do relato por meio de vídeo curto em até 10 minutos de duração;

3º momento livre com atividades de relato da história, análise da compreensão da história com brincadeiras em até 20 minutos de duração.

Descrição da primeira etapa

A contação da história “O Feijãozinho Surdo” aconteceu no auditório do DESU e foi feita, prioritariamente, no prédio do DESU que fica dentro do próprio INES, mais ao fundo. Para chegar ao nosso prédio os alunos caminhavam por um pequeno caminho interno, com movimentação de carro e pedestres, em segurança, e avistam terreno arborizado e o prédio do DESU, o que causa a elas, na nossa impressão, a sensação de passeio e de novas descobertas.

Esperamos no térreo para receber os professores e as crianças e acompanharmos a subida pelas escadas, pois consideramos esta forma ser mais segura do que transitar por elevador. Estivemos também abertos para acolher e respeitar a orientação dos professores, dando a devida atenção e a melhor condição de acesso que para alguns fossem de elevador.

A recepção foi feita com as boas-vindas em língua de sinais. Juntos seguiram para o auditório conversando com os alunos percebendo cada criança.

No auditório, uma aluna do DESU deu boas vindas e apresentou o material que seria usado na contação de histórias, permitindo que as crianças observassem o cenário, e mostrou o feijãozinho de bola de gás.

No começo, depois de capturada a atenção dos alunos e após esse breve contato e aguçamento da curiosidade, o Pedagogo Surdo do DESU, Thiago Reis, começou a contar a história em Libras com as crianças sentadas confortavelmente.



Figura 8 foto Thiago Reis narrador

É neste ambiente de Educação Bilíngue, desde a Educação Infantil, que é preciso ter a devida atenção para algumas características das Pedagogias Surdas. Mostarei algumas provas de estratégias surdas desenvolvidas no programa de Leitura Compartilhada (LEBEDEFF, 2007) e expressas nos 15 princípios que foram detectados. Aliadas aos princípios, foram ajustadas as características que ajudam o desenvolvimento da criança surda conforme mapeamento das Pedagogias Surdas (LADD & GONÇALVES, 2011). Detalharei alguns deles:

1ª) *Fornecer um ambiente positivo*, ou seja, oferecer um ambiente seguro e com apoio, no qual a criança sinta que os adultos são atenciosos, carinhosos, ofereçam o olho no olho, o sorriso na recepção e a comunicação em Libras para que a criança esteja confiante para se expressar e aprender.



Figura 9 foto de um ambiente positivo

2^o) *Traduzir a história usando língua de sinais.* Podemos perceber a importância do sinalizador surdo para a contação de história. São observadas as configurações de mão, movimento, ponto de articulação, as expressões claras, pois o educador necessita ter sua sinalização bem didática, dentro da faixa etária, mas sem subestimar o potencial de aquisição de sinais novos. Para as crianças entenderem o contexto e usarem dos recursos dispostos, no cenário, foi imprescindível a didática do sinalizador. A imagem abaixo mostra um exemplo da clareza do sinalizador surdo em sua expressão corporal e facial.



Figura 10 foto sobre a clareza do sinalizador

3^o) *Ajustar o estilo do sinal,* ou seja, ajustando-o de modo a combinar com a história; usar a criatividade das expressões exageradas, mostrando os sentimentos e questões para provocar o público, conforme verificada na foto a seguir.



Figura 11 fotos de expressão exagerada para provocar questões

O uso do corpo para dar significado à história, por exemplo, é visto quando o aluno Thiago Reis (narrador) faz o classificador de “grávida”; exagerando na expressão, ele escolhe intensificar o sentido para dar significado a cena. Ele usou também o recurso de classificador “gordo”, inflando as bochechas e exagerando no corpo para frente.



Figura 12 foto usando classificador de grávida com expressão exagerada

Outro exemplo de ajuste do estilo do sinal ocorreu quando o narrador surdo falou que “o feijãozinho se transformou em um sinalizante da Libras”; ele não usou somente o sinal de “mudar”, “transformar”, mas também “girou o corpo”. Ele usou o sinal correto, depois o movimento de girar o corpo exageradamente. Ele fez sinal de transformar duas vezes mais movimento exagerado com o corpo.



Figura 13 foto girou o corpo exagerando no movimento

O aluno surdo explicou que “o feijãozinho ficou feliz em conhecer a Libras”; ele não fez somente o sinal “feliz”, mas incorporou o personagem e “pulava de alegria”.



Figura 14 foto reação das crianças

4º) *Usar estratégia de manutenção da atenção.* O aluno Thiago Reis, contando a história, sempre chamavam a atenção através de contato físico: batendo as mãos nas mãos das crianças, pulando, realizando as expressões de espanto e admiração; ele usava de expressões fortes.



Figura 15 duas fotos chamando atenção por contato físico e expressão

O uso da estratégia de manutenção da atenção sempre era acompanhado de recursos a mais, providenciados também pelos alunos manipuladores dos personagens, para chamar atenção aos sentidos da cena.

Agora mostrando a expressão “como” observemos que as crianças chegam todas com o corpo para frente e se mostram atentas.



Figura 16 foto pergunta “como” e crianças chegam para frente

5) Usar o contato visual para que a criança participe. O narrador olhava para as crianças e se comunicava com o olhar; fazia expressões de perguntas e exclamações, conforme já demonstrado. Como resultante, as crianças participavam antecipando alguns sinais; um exemplo disso foi a criança dizer que “o feijãozinho era um menino” usando o sinal de “homem” no momen-

to certo que foi, imediatamente, capturado visualmente pelo adulto surdo que confirmou a sua resposta.

6^o) *Conceitos conectados a vida da criança.* No momento em que o adulto surdo disse que “o feijão entrou na escola de surdos”, ele, o próprio narrador, se escondeu e trocou de roupa e voltou vestindo o uniforme do INES. Desta forma, o adulto surdo trouxe a história do livro para o mundo de vivência das crianças surdas do INES, pois vestia o mesmo uniforme que elas. Quando as crianças viram o uniforme igual ao delas, começaram a se expressar fisicamente, com sons, “gritinhos”, e mostrando o seu próprio uniforme e apontando para o contador de histórias usando e aplicando também o sinal do “INES”.



Figura 17 fotos do adulto surdo com o uniforme do INES

Este é um exemplo de estratégia surda, pois trouxe a história para a realidade das crianças, onde elas puderam se identificar através da contação contextualizada em sua língua. Assim elas podem aprender melhor os conceitos que ganham sentido na realidade de vida delas, facilitando sua leitura de mundo.

7^o) *Tornar explícito o que está implícito.* Tornar claro o que as crianças pequenas talvez não compreenderiam sem o auxílio do adulto surdo. Neste breve exemplo, a foto torna claro que o feijãozinho surdo está imerso no mundo ouvinte, onde a professora mexe boca, falando e oralizando, na escola de ouvintes; o sinalizador, então, materializou a “boca falante” por meio das mãos “blá, blá, blá” e ele (narrador), se abaixava, diminuía a sua própria altura, e fazia expressão e sinal de “não entender”, “não sei”.



Figura 18 foto se posicionando e diminuindo o seu próprio tamanho

Descrição da segunda etapa

1ª) Compreensão da sequência

O segundo momento foi do reconto feito por meio de um vídeo que os alunos do DESU gravaram somente com a imagem do material, sem a língua de sinais. Apenas o vídeo sem narrador, só movimento dos personagens manipuláveis tomando também os manipuladores invisíveis, ou seja, foi produzida uma Animação em vídeo. O reconto é importante para criança gravar ou compreender melhor a sequência da história, os acontecimentos, o começo, meio e o fim.



Figura 19 uso do telão para a compreensão da sequência

O vídeo foi projetado de forma bem ampla no telão e está disponível no site do Grupo de Pesquisa “Educação, mídias e comunidade surda” e também no seguinte endereço de *Youtube* da aluna do DESU que editou a

Animação. Pérola Juliana de Abreu Medeiros:

<https://www.youtube.com/watch?v=1zl68ehobn8>

2^o) Fazer demonstrações

Mostramos o vídeo de Animação em que apareciam apenas os personagens sem narrador e sem manipuladores de personagens, propondo o reconto livre pelas crianças e também o reconto dirigido por adultos, refazendo a sequência para demonstrações, à frente, juntamente com as crianças.



Figura 20 vídeo bem amplo no telão beneficiou surdo com baixa visão

3^o) Repetir sinais, se apropriar dos sinais

As crianças assistiam ao vídeo e faziam os sinais, repetindo os sinais de “feijão surdo”, outros faziam o classificador de “coração” mostrando que o papai feijão e a mamãe feijão namoravam; os sinais que o adulto surdo usou também foram se incorporando aos seus discursos. Os sinais foram aparecendo ao longo do reconto de forma mais próxima do que fora realizado pelo adulto surdo – e introduzidos também por outros adultos surdos e ouvintes bilíngues presentes durante a mediação.

Percebemos que as crianças compreenderam a história e a estratégia surda de fazer demonstrações para a apropriação de sinais. Não foi uma pesquisa com métrica apropriada (e método quantitativo) para a contagem de sinais prévios – antes do conto – e a posterior verificação da ampliação vocabular, demandando nova contagem, mas a melhoria na qualidade das intervenções das crianças era perceptível.



Figura 21 levar o aluno à frente para fazer demonstrações

Ter estratégias surdas é importante, visto que o ensino padrão em que crianças permanecem sentadas durante toda a explanação não funciona com surdos. Levar criança a frente para fazer demonstrações é uma iniciativa essencial. O adulto mostra como a criança pode incorporar o personagem, narrador e começar a interagir com o cenário na sequência da história.

Descrição da terceira etapa

O terceiro momento foi livre, no qual as crianças puderam tocar vários tipos de materiais, como o livro, os personagens e os cenários. É nesse momento que é feita mais uma análise da compreensão da história, ainda que sem uma métrica quantitativa, anotamos as possibilidades de intervenção livre das crianças.

Pudemos perceber a importância da sensibilidade tátil, sensorial, do toque, da visualidade e do uso do corpo todo para a aprendizagem e significação dos conceitos. As crianças se mostraram muito curiosas, tocando e trocando entre elas e os adultos vários sinais.



Figura 22 crianças a frente do painel para narrar

Possibilitar que o adulto bilíngue motive as crianças a fazerem a narrativa, contar a história reforça a ideia de fazer as demonstrações na própria compreensão de criança.



Figura 23 crianças incentivadas a fazer demonstrações

As crianças puderam demonstrar livremente o que compreenderam, responder perguntas e mostrar a sequência; foi nesse momento que verificamos que o aluno surdo procura o olhar do adulto para confirmar o acerto, para ajudá-lo na encenação.



Figura 24 adulto surdo motiva as crianças a sinalizarem

Na troca de cenário “noite” feito pelas crianças, elas mesmas inventaram de colocaram os feijões para dormir, portanto, sinalizaram “colocar cobertas”, “dormir” e, portanto, fizeram uma ampliação de vocabulário e de conhecimento de mundo. Sinalizaram perfeitamente “noite”, “colocar cobertas” e “adormecem os feijões”.



Figura 25 duas fotos com o cenário da noite colocam feijões para dormir

Outro exemplo que foi bem interessante. Uma menina surda pegou o livro e cortou para frente de um cenário para procurar em suas páginas quais cenários estavam sendo representados pelos colegas e adultos que mediavam a brincadeira. Acompanhando a brincadeira, refazendo mentalmente, na imaginação, a menina surda comparava o livro, o cenário e a sequência da história.



Figura 26 percepção do livro para organizar a brincadeira

Várias crianças passaram as páginas buscando as cenas e tentando recontar ou responder questões de um amigo adulto, percepção que vai também da brincadeira para o livro.



Figura 26 percepção que vai da brincadeira para o livro

Mesmo que alguns apresentassem mais desenvoltura do que outros, a totalidade de crianças se sentiu estimulada a fazer demonstrações de reconto. Na foto, um aluno com o apoio de uma aluna surda, de pedagogia, sentada com o livro. A criança vem à vontade com adultos surdos e ouvintes bilíngues.

Conclusão

A leitura da história completa foi o mais fiel possível ao vocabulário presente no livro, que é previsto no Projeto de Leitura Compartilhada. É entendido que se deva, a partir da contação de histórias, ir ampliando o equilíbrio entre a Libras, L1, e o português escrito, L2. É necessário equilibrar também as pistas visuais: cenário, personagens e imagens. Nos objetivos dos 15 princípios, podemos ver a importância de sair do conto e recanto para, além disso, focalizar a leitura da história e o letramento em L2.

Contar, recontar e depois trabalhar a escrita da língua portuguesa, mostrando no livro que também tem a escrita – um dos princípios da leitura compartilhada é “elaborar sobre o texto” mostrando a importância de tornar o texto claro, comparando a língua de sinais e a escrita.

Entendemos que é necessário unir a teoria com a prática para desenvolvermos meios adequados no letramento de crianças surdas, favorecendo a visualidade como base no processo de ensino-aprendizagem, o manuseio dos materiais, a ludicidade e a narrativa em Libras desde a Educação Infantil nos interessa no processo de leitura.

REFERÊNCIAS

- CAMPELLO, A. R. e S. *Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos*. 2008, 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- LADD, P.; GONÇALVES, J. C. do A. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). *Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed ULBRA, 2011.p.1-25.
- KARNOPP, L. B. & PEREIRA, M. C.C. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B et al. (Org.). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.125-133.
- LEBEDEFF, T. B. Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o *Shared Reading Program*. *Anais da 30ª Reunião Anual da Anped*, 2007.p. 1-14.
- LEBEDEFF, T. B. Estudo da compreensão de histórias infantis em língua de sinais por crianças surdas. *Seminário Internacional as redes de conhecimento e a tecnologia: imagem e cidadania, Anais em 2 CD-ROM.*, Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2003. p. 1-18.
- MOURÃO, Cláudio. *Adaptação e tradução em literatura surda: A produção cultural surda em língua de sinais*. UniRitter/CESF, 2012.p.1-18.

PEREIRA, M. A aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: FERNANDES, E. (org.). *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 81-86.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 67-101.

TAVEIRA, C. *Por uma Didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro*. 2014, 365 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Visitando o Acervo do INES

Visiting the historical collection of the INES



Milão 1880

VISITANDO O ACERVO DO INES

Visiting the Historical Collection of the INES

Solange Maria da Rocha¹¹¹

Ana Rímoli de Faria Dória nasceu em 7 de outubro de 1912. Natural de São Paulo, era filha de Fernando Rímoli e Olga Ferraz Rímoli. Foi diplomada pela Escola Normal da capital de São Paulo em 1930. Assumiu inúmeras atividades ligadas ao magistério público primário. Em 1934, concluiu o Curso de Formação de Professores do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. Assumiu a função de Técnica de Educação do Ministério da Educação e Saúde através de concurso realizado em 1941. No ano de 1942, foi requisitada para o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), exercendo uma função na Divisão de Seleção. Era sócia cooperadora da Associação Brasileira de Educação (ABE). Depois de assumir inúmeras funções no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, foi designada, através de portaria ministerial de 5 de outubro de 1950 para fazer parte da Comissão que iria apurar incidentes ocorridos no Instituto Nacional de Surdos Mudos

¹¹¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica da Rio de Janeiro (PUC-RIO), Mestre em Educação Especial pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Em ênfase e Especialidade em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

entre os alunos e o então diretor Antônio Carlos de Mello Barreto. Em 23 de fevereiro de 1951 é nomeada, por decreto presidencial diretora do Instituto.

A professora Ana Rimoli assumiu a direção do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no período de 1951/1961. Quando foi indicada para o cargo, coordenava o curso de Revisão de Conhecimentos e Práticas referentes ao Jardim de Infância, realizado pelo Instituto de Pesquisas e Formação Social do MEC. O público a que se destinava o curso era formado por professores que atuavam no então Jardim de Infância. Além de coordenadora, também exercia função docente no curso.

As políticas implementadas por Dona Ana assim que assumiu a direção do Instituto, no início da década de 50, tinham como foco a formação de professores para o magistério especializado. Uma comissão de estudos sob a sua presidência foi criada a fim de elaborar o anteprojeto das normas de funcionamento do Curso Normal. Faziam parte dessa comissão os professores do Instituto João Brasil Silvano Jr., Henrique Mercaldo, Léa Borges Carneiro e Milton Acácio Carneiro. Esse foi o primeiro curso realizado no Brasil e o terceiro na América Latina para o fim a que se destinava. Foram recrutados estudantes de grau médio em todo país. Essa iniciativa buscava superar a precariedade de atendimento educacional aos surdos em que, segundo estimativas colhidas no início dos anos 50, num total de 40.000 surdos, somente 1,52% recebiam algum tipo de atendimento. O Curso Normal foi elaborado de acordo com as exigências da lei Orgânica do Ensino Normal, reestruturada pelo decreto de nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que regulamentou a equivalência dos cursos de grau médio, permitindo às alunas por ele diplomadas o ingresso nas escolas de Direito e Filosofia.

Além dos cursos Normal, de Especialização e a Escola Comercial, foi criada no ano de 1957, por ocasião das comemorações do primeiro centenário da Instituição, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. A finalidade era promover a educação e a assistência aos deficientes da audição e da fala por todo Brasil, formando professores especializados que iriam atuar nas futuras escolas que deveriam ser abertas para atendimento aos alunos surdos. (ROCCIA, 2010)

O Mapa Abaixo revela os dados de professores formados pelo Instituto no final da década de 1950.

Fonte: MEC/INES/ Campanha Para a Educação do Surdo Brasileiro. Boletim Informativo, nº1, setembro de 1962.

Acervo: INES

MAPA DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS ESPECIALIZADOS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS, DIPLOMADOS PELO INES.
NO PERÍODO — 1951 - 1961

PROCEDENCIAS	C. NOMINAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES					CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO					C. NOMINAL - RÚMUL		TOTAL DE PRO- FESSORES POR ESTADO		
	1951-53	1952-54	1953-55	1954-56	1955-57	1957-58	1958-59	1959-60	1960-61	1961-62	TOTAL	ESTADO			
Rondônia						2					1		1		
Amazonas						4					3		3		
Pernambuco			1			1					5		5		
Maranhão						3					1		4		
Ceará						3					13		18		
Rio G. de Norte						1					2		2		
Pernambuco						3					11		11		
Alagoas						1					1		1		
Sergipe						6					5		5		
Bahia						3					14		15		
Minas Gerais						2					19		21		
Distrito Santo						1					8		8		
Estado do Rio						1					2		2		
Est. de Guanabara	52	54	50	85	40	281					60		360		
São Paulo					1	1					18		78		
Paraná					1	1					1		1		
Santa Catarina					1	1					1		1		
Rio G. do Sul					2	5					3		8		
Mat. Grosso						11					5		19		
Goiás											7		7		
	52	54	50	98	45	289	30	30	32	35	129	60	36	98	TOT. 624

Arte e Cultura Surda

Art and Deaf Culture



Cupcake

A ARTE SURDA DE BILLY SAGA

Hugo Eiji¹¹²

Em um espaço dedicado à promoção das Artes Surdas, trazer à tona as obras de Billy Saga é pôr em conversa as definições (e indefinições) que revolvem esse terreno. O que é Arte Surda? Quem as produz? Para espanto de alguns, Billy Saga (como é mais conhecido o paulistano William Coelho) é ouvinte – e dessa condição, a de artista não-surdo a produzir Arte Surda, desenredam-se novos olhares.



Foto: artesda.gov

A ligação de artistas ouvintes com as Artes Surdas não é de hoje. Já no final da década de 1980, dias antes do início da primeira edição do *Deaf Way Festival* (um dos mais emblemáticos festivais de arte e cultura surda do ocidente), um grupo de artistas surdos reuniu-se na Gallaudet University, nos

¹¹² Mestre em Ciências da Cultura pela Universidade de Lisboa e em Comunicação Social pela Universidade de São Paulo (USCA-USP) e em Pedagogia – Educação de Deficientes da Ação-comunicação – pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-USP).

Estados Unidos, para discutir as bases do Manifesto De'VIA – uma declaração pública sobre o que acreditavam ser, àquela altura, as produções intituladas como De'VIA (*DeafView/ImageArt*, ou Arte Surda, em tradução livre).

O texto, redigido e assinado por artistas surdos como Betty Miller, Chuck Baird e Paul Johnston, reiterava (e ainda reitera) que as Artes Surdas/De'VIA “*podem ser também criadas por artistas cismurdecidos ou ouvintes, se a intenção é criar uma obra que nasça de suas experiências surdas*” (trecho retirado do manifesto, tradução nossa). Tendo o Manifesto como lastro, afirma-se aqui, neste texto, que as Artes Surdas não são caracterizadas exclusivamente pela identidade daqueles que as produzem, mas se definem, sobretudo, por aquilo que expressam – a saber, as diferentes experiências surdas (em toda a sua dimensão cultural, política e histórica).

Entende-se Arte Surda, então, como aquela que revela, direta ou indiretamente, em diferentes suportes e por diferentes linguagens, questões ligadas às culturas e às comunidades surdas, independentemente da condição física/sensorial e da assunção identitária daquele que a produz. Decorre disso que nem todo artista surdo produz Arte Surda, e que nem toda Arte Surda é feita por sujeitos surdos.

Com tal definição posta em contexto, voltemos à lida de Billy Saga. De forma potente e poética, suas obras retomam diversas experiências surdas e com elas dialogam, trazendo à baila, por meio de belíssimas metáforas, algumas das principais lutas e bandeiras das comunidades surdas.

O engajamento em causas sociais há muito acompanha o artista: rapper e ativista, Billy Saga é hoje um dos mais combativos militantes pelos direitos das pessoas com deficiência no país, e seu trabalho, por toda a sua trajetória, acena como “uma verdadeira bandeira bastada à resistência, capaz de sensibilizar e provocar uma espécie de consciência coletiva acerca da fundamental reflexão sobre o dever de combate à exclusão social, historicamente ressaltada pelo racismo, preconceito e violência às minorias desfavorecidas” (retirado de seu site oficial). É em razão de sua militância, de suas articulações locais/globais e de seu envolvimento com numerosos projetos, o contato de Billy com grupos surdos foi aos poucos se intensificando, ganhando novos contornos e resultando nas produções que aqui se apresentam: uma série marcante de Arte Surda.

Nessas obras, o artista faz uma contundente denúncia contra algumas das opressões que afligem (e que historicamente afligiram) o povo surdo. Ao usar a arte como enfiletamento ao ouvintismo (recorrendo a referências ao Congresso de Milão, à proibição das línguas de sinais, aos cativeiros impostos

pela falta de acessibilidade, etc), Billy se alinha a artistas surdos De'VIA contemporâneos como Arnaud Balard (França), HindaKasher (EUA), Rudolf Werner (Alemanha), JiayiZhon (China), por exemplo. Em território nacional, assim, a riqueza dessa arte emerge também de mãos ouvintes que – lado a lado com pessoas surdas – dão novas cores ao Deaf Pride/Orgulho Surdo.

E para que sejam acessíveis ao maior público possível para fazer jus à sua luta pelos direitos das pessoas com deficiência, as obras De'VIA de Billy Saga (em geral táteis) são comumente acompanhadas por textos em Braille, audiodescrição, legendas e, claro, apresentações em Libras, como aconteceu em sua exposição intitulada "8", realizada há alguns anos em São Paulo. Nela, as experiências e resistências surdas foram partilhadas por meio de diferentes sentidos, em diferentes registros.

Que as obras de Billy Saga incentivem mais e mais artistas ouvintes a se somarem às lutas surdas – seja por qual meio for – criando novas tessituras à valorização e à promoção da "surdidade" brasileira e fazendo coro aos sinais que reivindicam os direitos do povo surdo.

BILLY SAGA | OBRAS



Título: Bug Fire



Título: Deaf Ink



Título: Amplifilmando



Título: Mãos que falam



Título: Efeito Borboleta



Título: Freehand



Título: Milão 1880



Título: Librascídio



Título: Salada Russa

Normas de Submissão

Submission Procedures



NORMAS DE SUBMISSÃO

Encaminhamento:

Os autores (no máximo, três autores, pelo menos um Doutor) devem realizar o cadastro (Login/Senha) no site da revista; na seção Submissões Online, devem preencher adequadamente o perfil e escolher a opção "AUTOR", observando os campos obrigatórios de preenchimento (os que estão acompanhados de asterisco). É importante "salvar" as informações registradas.

Depois de ter realizado esses passos, deve-se passar para "SUBMISSÕES ATIVAS" e iniciar o processo de submissão através do link, no qual irá realizar os cinco passos básicos:

1- Início: confirmar se está de acordo com as condições estabelecidas pela revista (marcando as caixas de seleção das condições e da declaração de direito autoral) e selecionar a seção artigos;

2- Inclusão de metadados: indicar os dados principais – nome, sobrenome (o sistema traduz como prenome e nome), e-mail, instituição, cidade, estado e país, resumo da biografia, título e resumo; indicação dos financiamentos de agências de fomento relacionados ao trabalho a ser publicado;

3- Transferência de originais: realizar a transferência do arquivo para o sistema;

4- Transferência de documentos suplementares: realizar a transferência de arquivos com informações suplementares, que funcionam como um apêndice ou anexo ao texto principal, tais como instrumentos de pesquisa, conjuntos de dados e tabelas, que seguem os padrões de ética de avaliação, fontes de informação normalmente não disponíveis para leitores, ou figuras e/ou tabelas que não podem ser integradas ao texto.

5- Confirmação: Concluir a submissão.

Após concluir os cinco passos supramencionados, o autor deve aguardar o e-mail do editor e, nesse ínterim, poderá acompanhar todo o fluxo de seu trabalho, da submissão, aceite, avaliação, reedição do original até a publicação. Os artigos, após a submissão, são designados aos avaliadores definidos pelo Comitê Científico. A política de seleção dos artigos é definida pelos membros da Coordenação Editorial da revista.

ESPECIFICAÇÕES PARA SUBMISSÃO EM PORTUGUÊS ESCRITO

FORMATO DE ARTIGO

Os artigos devem ter a extensão mínima de 13 (treze) e máxima de 20 (vinte) páginas, com a possibilidade de mais 3 (três) páginas de anexo.

1. Configurar a página: tamanho do papel: A4 (21,0x 29,7 cm); margens superior e inferior: 3 cm; direita e esquerda: 3 cm.

2. Tipo de letra: Times New Roman, corpo 12.

3. Espaçamentos: 1,5 entre linhas e parágrafos. Deixar uma linha (1,5) entre o ABSTRACT/KEYWORDS e o início do texto.

4. Adentramento: 1,25 cm para assinalar início de parágrafos.

5. Tabelas, ilustrações (fotografias, desenhos, gráficos etc.) e anexos devem vir prontos para serem impressos, dentro do padrão geral do texto e no espaço a eles destinados pelo(s) autor (es). Para anexos que constituem textos já publicados, incluir bibliografia completa bem como permissão dos editores para publicação.

PRIMEIRA PÁGINA

1. Título em português ou na língua estrangeira em que o artigo foi escrito, fonte 14, Times New Roman, centralizado sem margem, maiúsculas apenas para primeira letra ou nomes próprios, negrito, seguido de barra e da tradução para o inglês, em itálico e negrito.

2. O(s) nome(s) do(s) autor (es) deve(m) vir na terceira linha (espaço simples) abaixo do título à direita, em itálico, sem negrito, letras maiúsculas somente para as iniciais, com nota de rodapé para identificação da instituição a que o autor pertence por extenso, separada por um hífen da sigla, seguida pela cidade, sigla do estado, país; indicação dos financiamentos de agências de fomento relacionados ao trabalho a ser publicado quando houver e endereço eletrônico (sem a palavra e-mail), fonte 10, Times New Roman, justificado. Exemplo: Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; Capes; xxxx@gmail.com

3. A palavra RESUMO (fonte sem itálico) deve estar em maiúsculas, sem adentramento, sem dois pontos, três linhas (simples) abaixo do tema. Iniciar o texto do resumo na linha de baixo.

5. O texto do resumo, na língua em que foi escrito o artigo, deverá vir abaixo da palavra RESUMO, sem adentramento, e deverá ter, no máximo, 150 palavras. Não indicar referências no resumo.

6. As PALAVRAS-CHAVE devem ser inseridas na linha de baixo, espaçamento simples, na língua utilizada no artigo, máximo de cinco. Só a primeira letra de cada palavra/expressão estará em maiúscula; uso de ponto e vírgula para separação entre as palavras, sem ponto no final. Exemplo: PALAVRAS-CHAVE: Preconceito; Surdez; Escola; Libras; Adultos surdos.

7. A palavra *ABSTRACT* (fonte itálico) deve aparecer em maiúsculas, sem dois pontos, três linhas abaixo das PALAVRAS-CHAVE, sem adentramento. Iniciar o texto do *abstract* na linha de baixo.

8. O resumo em inglês deve ter, no máximo, 150 palavras, espaçamento simples, fonte itálico.

9. As KEYWORDS, máximo de cinco palavras, devem aparecer na linha de baixo, espaçamento simples. Só a primeira letra de cada palavra estará em maiúscula.

CORPO DO ARTIGO:

Seções, Subseções, Notas

Seções e subseções: sem adentramento, em maiúsculas só a palavra inicial, numerados em algarismos arábicos e sem ponto, em negrito; a numeração não inclui a introdução, a conclusão e as referências.

Indicações bibliográficas no corpo do texto deverão vir entre parênteses, resumindo-se ao último sobrenome do autor, data de publicação da obra e página, separados por vírgulas:

Ex.: (BAKHTIN, 2011, p. 306)

Se o nome do autor estiver citado no período, indicam-se, entre parênteses, apenas a data e a página. Não utilizar, nas citações, expressões como *Idem*, *Ibidem*, *Op. Cit.*. Fornecer sempre a referência completa como no exemplo anterior.

NOTAS

As notas devem aparecer ao pé da página, corpo 10, numeradas de acordo com a ordem de aparecimento.

Uso de recursos tipográficos: itálico, negrito, sublinhado e “aspas”

Itálico: deverá ser utilizado em três situações: palavras de língua estrangeira, citação de títulos de obras no corpo do texto, ênfase ou destaque de palavra ou trecho do texto.

Negrito: evitar esse recurso tipográfico. Utilizá-lo apenas no título do artigo, nas seções e subseções.

Sublinhado: evitar esse recurso tipográfico.

Aspas: devem ser empregadas no corpo do texto para citações de trechos de obras; jamais em títulos de artigos, canções, partes de obras ou capítulos, que virão sem destaque. Exemplo: no artigo Os gêneros do discurso, “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

CITAÇÕES: direta com mais de três linhas

Para citação direta com mais de três linhas, submeter o trecho citado a um recuo equivalente a 4 cm, sem adentramento no começo do parágrafo, fonte 11 e espaço simples. NÃO empregar aspas. No final, entre parênteses, inserir: sobrenome do autor (em maiúsculas), data da edição utilizada, número da página.

Para citação com mais de três autores, indique, entre parênteses, o primeiro autor seguido da expressão et al., data: (CASSANAS et al., 2003, p.205).

Todas as citações de textos estrangeiros devem ser traduzidas para o português. O original deve aparecer em nota de rodapé. Usar preferencialmente as traduções já existentes. Caso não seja possível, justificar a utilização de outra tradução em nota de rodapé.

REFERÊNCIAS

A palavra REFERÊNCIAS deve aparecer em maiúsculas, sem adentramento, com espaçamento 1,5 e 6pt depois da última linha do artigo. Abaixo dela, as referências devem ser citadas em ordem alfabética, sem numeração, com espaçamento simples com 6 pt antes e 0 pt depois entre as referências. Caso haja mais

de uma obra do mesmo autor, citar respeitando a ordem cronológica de publicação; caso haja mais de uma obra do mesmo autor publicada no mesmo ano, diferenciá-las por meio de a, b e c.

1. Livros:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor de forma abreviada (apenas as primeiras letras). *Título do livro* (em itálico, somente a primeira letra em maiúscula): subtítulo (sem itálico). Tradução por Nome do Tradutor. Edição. Local: Editora, data. v. (Série ou Coleção).

Ex.: ROCHA, S. M. da. *Memória e História*: a indagação de Esmeralda. 1.ed. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010. (Coleção Caderno Acadêmico; 1)

2. Capítulos de livro:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor. Título do capítulo sem destaque. In: seguida das referências do livro: **SOBRENOME DO AUTOR**, Nome de autor. *Título do livro* (em itálico, somente a primeira letra em maiúscula): subtítulo (sem itálico). Tradução por Nome do Tradutor. Edição. Local: editora, data, número das p. (páginas consultadas) ou v. (Série ou Coleção).

Ex.: SILVA, D. J. da. Educação, Preconceito e Formação de Professores. In: SILVA, D. J. da; LIBÓRIO, R. M. C. (Org.). *Valores, preconceitos e práticas educativas*. 1.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 125-141.

3. Trabalhos publicados em anais de eventos ou similares:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor. *Título*: subtítulo. In: Nome do evento (em itálico), número, ano, local de realização. Título da publicação (em itálico): subtítulo da publicação (sem itálico). Local de publicação (cidade): Editora, data, páginas inicial-final do trabalho.

Ex.: FARACO, C. A. Voloshinov um coração humboldtiano? In: *XI Conferência Internacional sobre Bakhtin*, 11, 2003, Curitiba. *Proceedings of the Eleventh International Bakhtin Conference*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004, p.261-264.

4. Partes de publicações periódicas

4.1 Artigos de periódicos:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor. Título do artigo (sem destaque). *Nome do periódico* (em itálico), cidade, volume e número do periódico, páginas, data de publicação.

Ex.: BRAIT, B. Língua nacional: identidades reivindicadas a partir de lugares institucionais. *Gragoatá*, Niterói, n.11, p.141-155, 2. sem. 2001.

4.2 Artigos de jornal:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor de forma abreviada. Título do artigo. Título do jornal, Número ou título do caderno, seção ou suplemento, Local, páginas inicial-final, dia, mês, ano.

Ex.: BRASIL, U. Borges admirava fa-roestes e a Lua. *O Estado de S. Paulo*, Caderno 2, São Paulo, p.D3, 31 out. 2009.

1. Monografias, dissertações e teses:

SOBRENOME DO AUTOR, NOME DO AUTOR, título (itálico): subtítulo (redondo), ano, número de folhas ou volumes, (Categoria e área de concentração) Nome da Faculdade, Nome da Universidade, cidade.

Ex.: PEREGRINO, G. *Secreto e Revelado, Tácito e Expresso: o preconceito contra/entre alunos surdos*. 2015. 246 f. Tese. (Doutorado em Ciências Humanas – Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

2. Publicações online:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor de forma abreviada. Título do artigo. *Nome do periódico*. Cidade, volume do periódico, número do periódico, ano. Disponível em: [endereço eletrônico]. Acesso em: dia/mês/ano.

Ex.: SAMPAIO, M. C. H. A propósito de "Para uma filosofia do ato" (Bakhtin) e a pesquisa científica em ciências humanas. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, 1º sem. 2009. Disponível em: [http://www.linguagememoria.com.br] Acesso em: 29 out. 2009.

7. Filmes e material iconográfico

7.1 Filmes:

NOME DO FILME. Diretor. Estúdio de produção do filme. País de origem da produção: ano de produção. Local da

distribuidora: Nome da distribuidora, data. Suporte [VHS, Blu-ray ou DVD]. (Tempo de duração), colorido ou p & b.

Ex.: Macunaima. Direção (roteiro e adaptação) de Joaquim Pedro de Andrade. Filmes do Serro/Grupo Filmes/Condor Filmes. Brasil: 1969. Rio de Janeiro: Videofilmes, 1969. Versão restaurada digitalmente, 2004. [DVD]. (105 minutos), colorido.

7.2 Pinturas, fotos, gravuras, desenhos etc.:

AUTOR. Título [quando não existir título, atribuir um ou indicar sem título, entre colchetes]. Data. Especificação do suporte. Havendo mais dados, podem ser acrescentados para melhor identificação do material.

Ex.: ALMEIDA JÚNIOR. Caipira pincando fumo. 1893. Óleo sobre tela. São Paulo, Pinacoteca do Estado de São Paulo.

8. Discos

8.1 Discos considerados no todo:

SOBRENOME DO ARTISTA, Nome do artista [ou NOME DO GRUPO]. Título da obra: subtítulo [Indicar se se trata de CD ou Vinil]. Local da gravadora: Nome da gravadora, data.

Ex.: VELOSO, C. *Caetanear*. São Paulo: Polygram, 1989.

8.2 Partes de discos (canções, peças, etc.):

AUTOR DA CANÇÃO. Título da canção. In: AUTOR DO DISCO. Título da obra: subtítulo [informar se se trata de CD ou Vinil]. Local da gravadora: nome da gravadora, data.

Ex.: VELOSO, Caetano. O quereres. In: VELOSO, C. *Caetanear* [CD]. São Paulo: Polygram, 1989.

ANEXOS

Devem ser colocados antes das referências, precedidos da palavra ANEXO, sem adentramento e sem numeração.

FIGURAS

As ilustrações deverão ter a qualidade necessária para publicação. Deverão ser identificadas, com título ou legenda, e designadas, no texto, de forma abreviada,

como figura (Fig. 1, Fig. 2 etc.). Deverão vir em arquivos JPEG.

FORMATO DA RESENHA

As resenhas devem apresentar cerca de 10.000 caracteres e devem conter, no início, a referência completa da obra resenhada, incluindo o número de páginas, em fonte 14, negrito e espaçamento simples, sem título, sem resumo, sem palavras-chave, sem referências ao final do texto, sem citações que excedam três linhas. A revista só aceita resenhas de obras publicadas recentemente: no Brasil, há menos de dois anos; no exterior: há menos de quatro anos.

O nome do autor da resenha deve vir na terceira linha abaixo da referência (espaçamento simples). Deve ser seguido de nota de rodapé, com qualificação do autor: instituição a que pertence, cidade, estado, país e e-mail.

O texto da resenha deve vir com 7 espaços simples abaixo do nome do autor em Times New Roman, corpo 12 e espaço 1,5. Configurar a página: tamanho do papel: A4 (21,0x 29,7 cm); margens superior e inferior: 3 cm; direita: 3,0 cm; esquerda: 3,0 cm.

Adentramento: 1,25cm para assinalar início de parágrafo.

ESPECIFICAÇÕES PARA SUBMISSÃO EM VÍDEO-REGISTRO EM LIBRAS¹¹³

SOBRE O ARTIGO

O artigo científico em Libras será enviado para a comissão avaliadora da revista. Pode ser acrescentado o artigo em língua portuguesa em PDF, porém não é obrigatório. O artigo deve ser inédito nunca antes publicado em língua de sinais e nem em língua portuguesa. O sinalizante pode ser o próprio autor ou um tradutor autorizado pelo autor.

Estrutura do Artigo

- a. Título, Subtítulo
- b. Autor/ Tradutor
- c. Resumo
- d. Sinais Principais (Palavras-chave)
- e. Abstract (Não obrigatório)
- f. Introdução
- g. Desenvolvimento
- h. Conclusão
- i. Referência bibliográfica

O artigo científico não contém menu, pois é um texto direto. O arquivo deve ser salvo em MP4 e enviado para a comissão avaliadora por DVD.

TÍTULO, AUTOR/TRADUTOR

Para o título deve ser feito o sinal de "título" usando a camiseta azul escura ou bege, bem como o subtítulo. Fazer uma pausa rápida entre o título e o subtítulo, se houver. Seguido de "pausa" de 2 ou 3 segundos e iniciar apresentando primeiramente do autor o sinal e o contato de e-mail. Para as traduções mediante autorização, o Autor se apresenta primeiro (nome, sinal, e-mail e nota de rodapé) depois apresenta o Tradutor (nome, sinal, e-mail e nota de rodapé). Entre o autor e o resumo deve haver um escurecimento e clareamento (2 a 3 segundos) da imagem indicando o início de outro tópico.

RESUMO

O resumo deve ter entre 01m30s (um minuto e trinta segundos) – mínimo – a 03m00s (três minutos) – máximo – em sinalização normal (nem rápida nem muito devagar) e devem conter os objetivos, a metodologia, os dados coletados e as conclusões. Quando sinalizar "Resumo" deve-se usar camiseta azul escuro ou bege, e quando sinalizar o "texto do resumo" deve-se usar camisa preta ou cinza. Finaliza com as mãos em pausa.

Entre o resumo e os sinais principais não há escurecimento e clareamento da imagem apenas a "pausa".

SINAIS PRINCIPAIS

São os sinais principais que compõem o artigo e devem ter entre 3 (três) a 5 (cinco) sinais sinalizados com "pausa" aguardando 2 a 3 segundos entre os sinais. Quando assinalar os "sinais" deve-se

¹¹³ Baseado *Revista Brasileira de Vídeo Registros em LIBRAS* (UFSC) realizada pela Equipe de TILSP do DDHCT/INES. Tradução: Alessandra Scarpin Moreira Delmar, Debora C. Teixeira Santos, Erica Cristina Silva e Lenildo Lima de Lima; e revisão texto final de Ramon Linhares (COPET/DDHCT/INES).

usar também camiseta preta ou cinza. Depois dos sinais principais deve haver o escurecimento e clareamento da imagem indicando novo tópico.

ABSTRACT

O abstract é opcional. O abstract se trata de um resumo traduzido em outra língua de sinais (Língua de Sinais Americana, Língua Gestual Portuguesa, Sinais Internacionais), e segue todas as regras do resumo e dos sinais principais. O abstract deve ser igual o resumo, seguindo as mesmas informações.

INTRODUÇÃO

A introdução contém os objetivos do artigo, apresenta os capítulos resumidamente. Quando sinalizar "introdução" deve-se usar camiseta azul ou bege e para o corpo do texto camiseta preta ou cinza. Ao final há escurecimento da tela.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento é a parte principal do artigo onde é explicado cada conceito apresentado anteriormente na introdução. No desenvolvimento esses conceitos serão trabalhados de forma mais aprofundados. Alguns artigos são divididos em tópicos, por exemplo, 1, 1.1, 1.2 etc. Os subtítulos serão sinalizados com a camiseta azul ou bege. O corpo do texto será feito com a camiseta preta ou cinza. Finaliza com as mãos em pausa e o escurecimento da tela.

CONCLUSÃO

É a finalização do artigo que contém as opiniões e conclusões do autor que correspondem aos objetivos e hipóteses levantadas inicialmente. O título "conclusão" é feito com a camiseta azul ou bege. O corpo do texto será feito com a camiseta preta ou cinza. Finaliza com as mãos em pausa e o escurecimento da tela.

REFERÊNCIAS

As referências deverão seguir as normas NBR 6023 da ABNT. Quando sinalizar "referências" usa-se camiseta de cor azul escuro ou bege e as referências em formato de texto colocado em tela cheia. Ao final há escurecimento da tela.

NOTA DE RODAPÉ

É utilizada quando surgir um termo novo ou sinal desconhecido deve-se utilizar o sinal específico de "rodapé" logo após o termo e atribuir um número sequencialmente a cada vez que utilizar uma nota de rodapé. As informações das notas de rodapé devem aparecer logo após a "conclusão" e deve conter todas as informações numeradas sequencialmente. Lembrando que essa nota de rodapé deve começar com o número 2, pois o rodapé 1 já está sinalizada no título. A camisa utilizada para citar "Rodapé" é de cor azul escuro ou bege enquanto as informações do rodapé são feitas com camiseta preta ou cinza. Depois da nota de rodapé deve haver o escurecimento e clareamento da imagem indicando novo tópico.

CITAÇÕES

A citação é a comprovação com o embasamento teórico que alicerça o transcorrer do texto. O trecho citado deve ser exatamente como o original, seja ele em língua portuguesa ou em língua de sinais. Devendo constar a fonte da qual foi retirado o texto e o autor.

As citações têm quatro formas de apresentação diferentes:

1.Citação direta: quando se realiza cópia da citação idêntica da língua em questão. Se for em língua escrita, deverá apresentar a escrita no vídeo, em tela cheia, exatamente como no original. Deverá conter também o autor, ano e a página. No caso de a citação ser em Língua de Sinais, deve-se inserir a sinalização original, em tela cheia, ou sinalize exatamente como o original. Neste caso usa-se a camiseta vermelha para a citação. Também se deve colocar o autor, ano e a página quando em língua portuguesa, ano e tempo do vídeo em caso de língua de sinais.

2.Citação indireta: quando se realiza um comentário sobre a citação do autor. Use camisa preta ou cinza para estas as citações. Coloque o autor, ano e a página, ou tempo no caso da língua de sinais.

3.Citação traduzida: quando se traduz uma citação em língua escrita para língua de sinais ou de língua de sinais para língua portuguesa ou de uma língua de sinais estrangeira para língua de sinais

brasileira. Utilizar camiseta vermelha, citar o tradutor, o autor, ano e a página ou tempo do vídeo no caso da língua de sinais.

4. Citação de Citação (Apud):

Neste caso, antes da citação deve-se dizer que ela está sendo citada dentro de outra produção, sendo ela direta ou não. O autor citado vem primeiro seguido do autor que utilizou a citação. Se for direta tem que ser idêntica ao original, com camiseta vermelha e se for indireta deve-se usar camiseta preta ou cinza.

FORMA DE CITAÇÃO

Se a fonte da citação fora vídeo em língua de sinais deve-se colocar em tela cheia. Da mesma forma a fonte escrita deve ser colocada centralizada em tela cheia. Não colocar a citação minimizada ou descentralizada na tela.

ORIENTAÇÕES DE COMO FAZER O VÍDEO

Tempo/Tamanho do Artigo

O artigo deve possuir um mínimo de tempo de 10m (dez minutos) ao máximo de 30m (trinta minutos) na sua íntegra.

O Ensaio deve possuir no mínimo 5m e no máximo 20m e o Relato de Experiência deve possuir no mínimo 5m e no máximo 20m.

TABELAS E IMAGENS

Caso haja tabelas, imagens e gráficos colocar centralizado em tela cheia e não colocar as imagens minimizadas ou descentralizadas.

SOLETRAÇÃO

A soletração deverá ser usada para nomes de autores, tradutores, ano de publicação, número da página e siglas, acompanhado de legenda de cor amarela e fonte Arial 10 na parte inferior da tela.

A legenda será usada dentro do corpo do texto

FUNDO E ILUMINAÇÃO

O Fundo para a filmagem deve ser branco e sem desenhos, sem qualquer objeto que possa distrair. A iluminação adequada, sem excesso ou falta de luz. Devem-se evitar sombras.

VESTUÁRIO

Para a sinalização deve-se usar camiseta básica, T-Shirt, com mangas curtas ou longas, sem decote, lisa, sem bolso, sem estampas, não usar camiseta polo ou de botões.

Segue orientação para as cores das camisetas conforme quadro 1.

Quadro 1 – Relação das cores das camisetas e sinalização das partes do vídeo

PARTE DO VÍDEO	COR DA CAMISETA	COR DA CAMISETA
Título	Azul Escuro	Bege
Corpo do Texto	Preto	Cinza
Citação	Vermelho	Vermelho

IMAGEM DO SINALIZANTE

A apresentação do sinalizante é de suma importância. Faz-se necessário que o sinalizante esteja barbeado ou com a barba aparada. Os cabelos se forem compridos devem ser colocados para trás, alinhados. Evitar o uso de acessórios nos cabelos, relógios e joias grandes que chamem a atenção, apenas joias pequenas e discretas.

POSIÇÃO E FILMAGEM

O enquadramento do Sinalizante deve ter as seguintes configurações:

1. **Parte superior:** o enquadramento da câmera deve ficar entre 6 e 8 centímetros acima da cabeça.

2. **Laterais esquerda e direita:** o enquadramento deve ter espaço suficiente a partir da posição dos cotovelos com os dedos médios se tocando na altura do tórax.

3. **Parte inferior:** o enquadramento deve ficar entre 6 e 8 centímetros abaixo da posição das mãos do sinalizante quando estiverem em pausa. A sinalização não pode sair do limite proposta da filmagem.

PARA CITAR VÍDEOS

Seguir a norma da ABNT para artigos científicos em texto acrescentando a minutagem do conteúdo do vídeo citado.

PARA SUBMETER O TEXTO EM LIBRAS

O link com o texto em vídeo deve ser enviado em corpo de um documento contendo os seguintes dados em língua oral escrita:

1. Título em português ou na língua estrangeira em que o artigo foi escrito, fonte 14, Times New Roman, centralizado sem margem, maiúsculas apenas para primeira letra ou nomes próprios, negrito, seguido de barra e da tradução para o inglês, em itálico e negrito.

2. O(s) nome(s) do(s) autor(es) deve(m) vir na terceira linha (espaço simples) abaixo do título à direita, em itálico, sem negrito, letras maiúsculas somente para as iniciais, com nota de rodapé para identificação da instituição a que o autor pertence por extenso, separada por um hífen da sigla, seguida pela cidade, sigla do estado, país; indicação dos financiamentos de

agências de fomento relacionados ao trabalho a ser publicado quando houver e endereço eletrônico (sem a palavra e-mail), fonte 10, Times New Roman, justificado. Exemplo: Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; Capes; xxxx@gmail.com

3. A palavra RESUMO (fonte sem itálico) deve estar em maiúsculas, sem adentramento, sem dois pontos, três linhas (simples) abaixo do tema. Iniciar o texto do resumo na linha de baixo.

5. O texto do resumo, em língua portuguesa, deverá vir abaixo da palavra RESUMO, sem adentramento, e deverá ter, no máximo, 150 palavras. Não indicar referências no resumo.

6. As PALAVRAS-CHAVE devem ser inseridas na linha de baixo, espaçamento simples, na língua utilizada no artigo, máximo de cinco. Só a primeira letra de cada palavra/expressão estará em maiúscula; uso de ponto e vírgula para separação entre as palavras, sem ponto no final. Exemplo: PALAVRAS-CHAVE: Preconceito; Surdez; Escola; Libras; Adultos surdos.



Essa revista foi composta com tipografia Bembo e Calibri com dimensões 24cm x 16,5cm