

PERIÓDICO ACADÊMICO-CIENTÍFICO DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

46

REVISTA

ESPACO

Jul-dez 2016

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

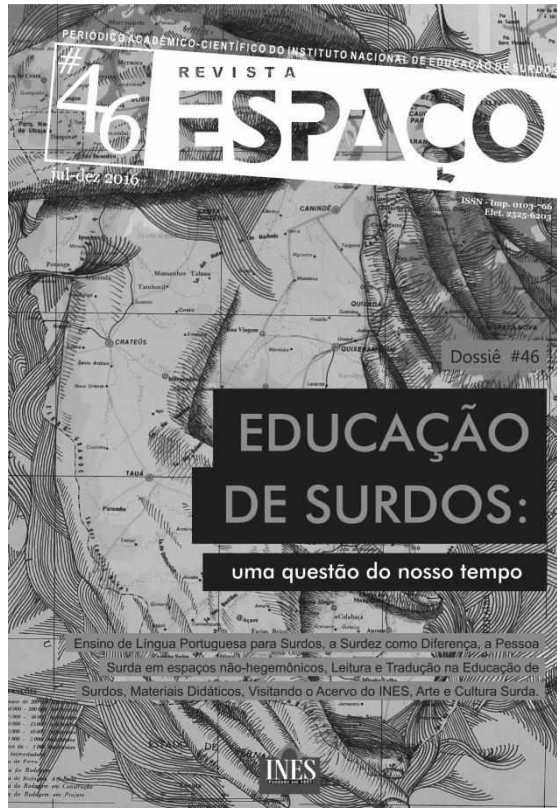
Dossiê #46

EDUCAÇÃO DE SURDOS:

uma questão do nosso tempo

Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, a Pessoa Surda em espaços não-hegemônicos, leitura e tradução na educação de surdos, a surdez como diferença, 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

07 ► EDITORIAL

13 ► DOSSIÊ

“EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA QUESTÃO DO NOSSO TEMPO”

Organizadoras:
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado (UFES) e
Keila Cardoso Teixeira (UFES)

21 **“PRECISO APRENDER PALAVRAS”:
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA SURDOS USUÁRIOS
DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

"I need to learn words": political and Portuguese Language
teaching practices for deaf users of Brazilian Sign Language

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado
Leonardo Lúcio Vieira-Machado

43 **REFLETINDO SOBRE A SURDEZ
EM ESPAÇOS NÃO-HEGEMÔNICOS**

Reflecting on deafness in non-hegemonic spaces

Aline de Menezes Bregonci
Denise Meyrelles de Jesus

61 **LEITURA E TRADUÇÃO:
DUAS FACES DA MESMA TAREFA
NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

*Reading and translation: two faces
of the same task in deaf education*

Neiva de Aquino Albres

77 **EDUCAÇÃO DE SURDOS EM MATO
GROSSO DO SUL: RETRATOS ATUAIS**

Deaf Education in Mato Grosso do Sul: current pictures

Raquel Elizabeth Saes Quiles
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

- 97 **EDUCAÇÃO DE SURDOS E AS RESISTÊNCIAS NA ATUALIDADE: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS SOBRE A EDUCAÇÃO E A FUNÇÃO DE INTÉRPRETES EDUCACIONAIS**
Education of deaf and resistance today: necessary dialogue on education and activity of educational interpreters
- Vanessa Regina de Oliveira Martins
Lilian Cristine Ribeiro do Nascimento
- 119 **DISCURSOS E PROCESSOS DE NORMALIZAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS POR MEIO DE PRÓTESES AUDITIVAS NAS POLÍTICAS DE GOVERNO DA ATUALIDADE**
Discourses and processes of normalization of deaf subjects through auditory prostheses in current governmental policies
- Bianca Ribeiro Pontin
Adriana da Silva Thoma
- 145 **RESONÂNCIAS DA INCLUSÃO: A SURDEZ COMO DIFERENÇA – POSSIBILIDADE(S) DE MUDANÇA NO CONTEXTO INCLUSIVO**
Resonances of inclusion: deafness as a difference – possibility(es) of change in the inclusive context
- Keila Cardoso Teixeira
- 159 ► **ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA**
- 161 **PEDAGOGIAS CULTURAIS SURDAS: EDUCADORES SURDOS REFLETINDO SOBRE PRÁTICAS E CONCEPÇÕES**
Deaf Cultural Pedagogies: deaf educators reflecting about practices and concepts
- Janie Cristine Cantarelli do Amaral
Paddy Ladd
Matheus Trindade Velasques
Maribel González

- 179 **TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS SURDAS**
Digital technologies and language practices:
reflections on an experience with deaf children
- Janaina Cabello
Aryane Nogueira
- 197 **CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS HISTÓRICO-CULTURAIS**
Considerations on the implementation of inclusive education policies from the historical-cultural approach
- Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira
Marcela Francis Costa Lima
- 213 ► **PRODUÇÕES ACADÊMICAS**
- 215 **LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE DE SURDOS**
Portuguese in Deaf Bilingual School Education
- MÜLLER, Janete Inês.
- 219 **DESENVOLVIMENTO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS: NOVAS TECNOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**
Development of "learning objects" for deaf children's literacy:
new technologies and pedagogical practices
- CABELLO, Janaina.
- 223 ► **MATERIAIS E REFLEXÕES PEDAGÓGICAS**
- 225 **"CRIANDO STORYBOARD E ANIMANDO COM STOP MOTION: O ENSINO DE SURDOS COM RECURSOS VISUAIS"**
- Por Aulio Ribeiro da Nóbrega
- 233 **"EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA SURDOS: O USO DE FOTOGRAFIA E VÍDEO NA ESCOLA"**
- Por Daniela de Carvalho Cruz

245 ► VISITANDO O ACERVO DO INES

“O INTÉRPRETE NO LIVRO DE CORRESPONDÊNCIAS DO INES DE 1908”

Por Solange Rocha

251 ► ARTE E CULTURA SURDA

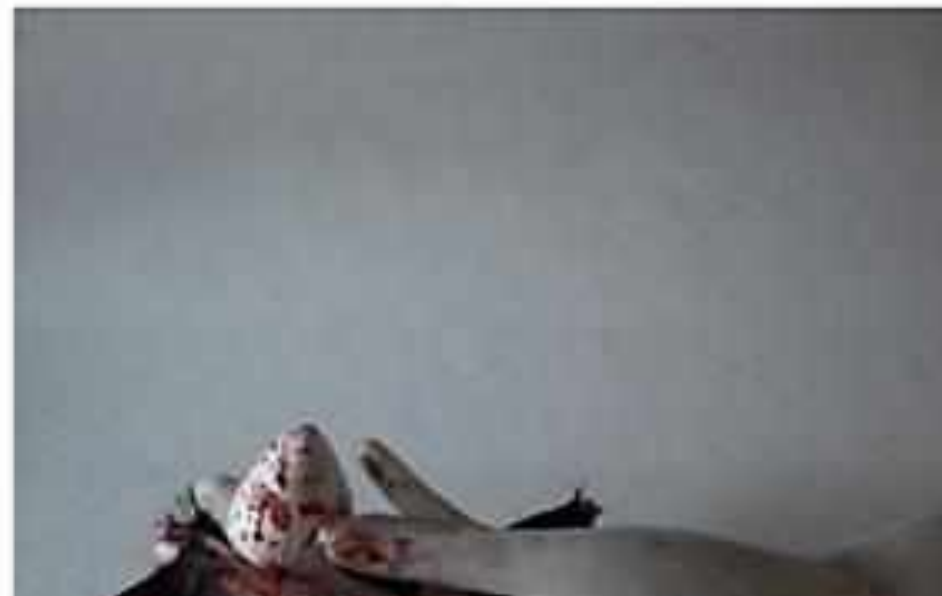
253 “PERCURSOS E OBRAS DE BRUNO VITAL”

Por Hugo Eiji

263 ► NORMAS DE SUBMISSÃO

Editorial

Espaço #46



EDITORIAL

Tive a oportunidade de discutir e interagir, brevemente, com uma professora e pesquisadora filha de pai e mãe surdos, Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado. É doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES), tendo feito estágio pós-doutoral em Educação na Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Atualmente é professora Adjunta pela Universidade Federal do Espírito Santo e professora e orientadora de mestrado do curso de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES).

Para ela as questões surdas vão para além de aspectos linguísticos, também admitem como vitais as exterioridades culturais. A comunicação e troca de experiências culturais em Língua de Sinais nos definiria em nosso modo de ver, sentir e significar o mundo.

Pertanceci com uma questão provocadora disparada por Lucyenne¹: “Final, será que eu pensaria no surdo como sujeito bilingue se não tivesse que incluí-lo seja lá onde for e seja lá o que for isso?”. Para Lucyenne, o surdo bilingue também se constitui uma invenção cultural de nosso tempo e que passou dos movimentos políticos para, atualmente, se constituir a nossa obsessão: O que antes fazia parte dos movimentos de resistência passa a ser regra, ganhando políticas educacionais maiores².

O bilinguismo, pretendido em sua apreensão conceitual e prática, atinge a escola em seu crescimento de tempo-espácio e nas visões estereotipa-

¹ Ver VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. SER BILÍNGUE – estratégias de sobrevivência dos sujeitos surdos na sociedade contemporânea. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; LOPEL, M. C. (Orgs.) A inclusão de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017, p. 48-67.

² Vieira-Machado (2019, p. 63) apresenta as políticas inclusivas atuais como políticas “transizes” – no sentido Deleuziano “A ‘educação transiz’ é aquela misturada, a das políticas públicas de educação, das planas decenas, da LDB, das portarias, leis e decretos”.

das sobre atores e objetos. Não há intercâmbios culturais suficientes e, talvez, seja importante não tentarmos prever tal condição, pois a realidade é conflituosa, tensa e precisa ser vista em camadas.

O diálogo com essa autora, que propôs o Dossiê “Educação de surdos: uma questão do nosso tempo” (ou seria “Educação de surdos: uma *invenção* do nosso tempo”?), tornou-se acesso privilegiado ao campo de efetivação das políticas públicas. Um revés pode se dar em convicções favoráveis a uma perspectiva de educação bilíngue de surdos, na qual cabe também o caráter de uma política educacional menor³.

Uma nova oportunidade de encontro, que perdura em contatos sensíveis e superlativamente sintonizados, se dá com Hugo Fíji Ibanhes Nakagawa, graduado em Publicidade e Propaganda pela ECA-USP, Pedagogia pela PUC-SP e mestre em Cultura e Comunicação pela Universidade de Lisboa. Conhecemos o Hugo pelo Blog *Cultura Surda* (CulturSurda.net). Portanto, dando andamento em uma espécie de Curadoria, que estamos validando e institucionalizando em nossa Revista, ele nos apresenta, para espanto de alguns, Billy Sagi, ouvinte, artista não-surdo que produz Arte Surda valorizada em círculo de Arte Surda (em inglês, *DeVIA – Deaf View/Image Art*).

Além do dossiê, tivemos artigos recebidos por demanda contínua pela Revista Espaço, contribuições que vêm ganhando fôlego paulatinamente com a entrada de nossa revista em ambiente virtual.

O primeiro artigo é uma colaboração internacional entre Brasil, Inglaterra e Chile com a parceria que ponderamos ser das mais profícuas e criativas da atualidade: Janie Cristine Cantarelli do Amaral, Paddy Ladd, Mathews Trindade Velasques e Maribel González. Nos aproximamos das “Pedagogias Culturais Surdas: educadores surdos refletindo sobre práticas e concepções” no intuito do mapeamento de práticas pedagógicas ainda não identificadas e reconhecidas para disseminá-las. Nosso especial agradecimento ao desbravador intelectual Surdo, Paddy Ladd.

O segundo artigo é de Janaina Cabello e Aryane Nogueira, duas brilhantes pesquisadoras: a primeira é oriunda da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, e a sua atuação profissional, conjunta, com Aryane é na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O Artigo de ambas autoras recebe o título

³ Vieira-Machado (2010, p. 66) apresenta as políticas “menores”, “um projeto de desmercantilizar práticas educacionais menores”. Longamos não da sala de aula, das tradições dessas práticas em salas bilíngues, por exemplo, onde surdos estudam, juntos, os conteúdos de um LEBRAS. Por vezes na contaminação de todas as políticas maiores propostas e em uma outra criação em invenção possível.

“Tecnologias digitais e práticas de linguagem: reflexões sobre uma experiência com crianças surdas”.

O terceiro artigo recebido, “Considerações sobre a implementação das políticas de educação inclusiva a partir dos pressupostos histórico-culturais”, nos foi submetido por Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira e Marcela Francis Costa Lima do Programa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e versa sobre práticas avaliativas e aspectos de mediação constitutivos da prática pedagógica, combinando uma das temáticas de maior relevo nessa publicação, as políticas micro (menores).

No Material Técnico Pedagógico temos dois professores surdos convidados a relatarem as suas práticas pedagógicas, fruto de pesquisa acadêmica. Nossos leitores poderão desfrutar do material em Libras acessando-os por QR code. Os temas e respectivos convidados são “Criando *Storyboard* e animando com *Stop Motion*: o ensino de surdos com recursos visuais”, pelo Ator e apresentador da TV INES, Aulio Ribeiro da Nóbrega, e “Experiência de criação de materiais didáticos para surdos: o uso de fotografia e vídeo na escola”, pela professora de Libras e pedagoga das Rede Municipal do Rio e de Niterói, Daniela de Carvalho Cruz.

Para finalizar, na Seção “Visitando o Acervo do INES”, sob a curadoria da historiadora Solange Maria da Rocha nos oferta o Documento de solicitação de intérpretes de 1908.

Agradecemos as preciosas contribuições dos pesquisadores envolvidos no Dossiê organizado pela Professora Lucyenne Vieira Machado juntamente com a Professora Keila Cardoso Teixeira.

Agradecemos ao Professor Alexandre Rosado pelo seu empenho na Plataforma SEER e a conquista de indexadores nacionais e internacionais: DOAJ Directory of Open Access Journals, Latindex, Sumários.org, Google Acadêmico. Agradecemos a Ramon Linhares pela irretocável Programação Visual.

Agradecemos a cuidadosa Revisão Linguística de Valéria Muniz, professora de Língua Portuguesa do Departamento de Ensino Superior do INES (DESL-INES) e a Revisão de Línguas de Clássio Oliveira da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) que nos acompanhou na metade das revisões dessa Edição. Os nossos sinceros agradecimentos à UFES na parceria incansável da pesquisadora Lucyenne Vieira-Machado.

Departamento de Línguas e Letras

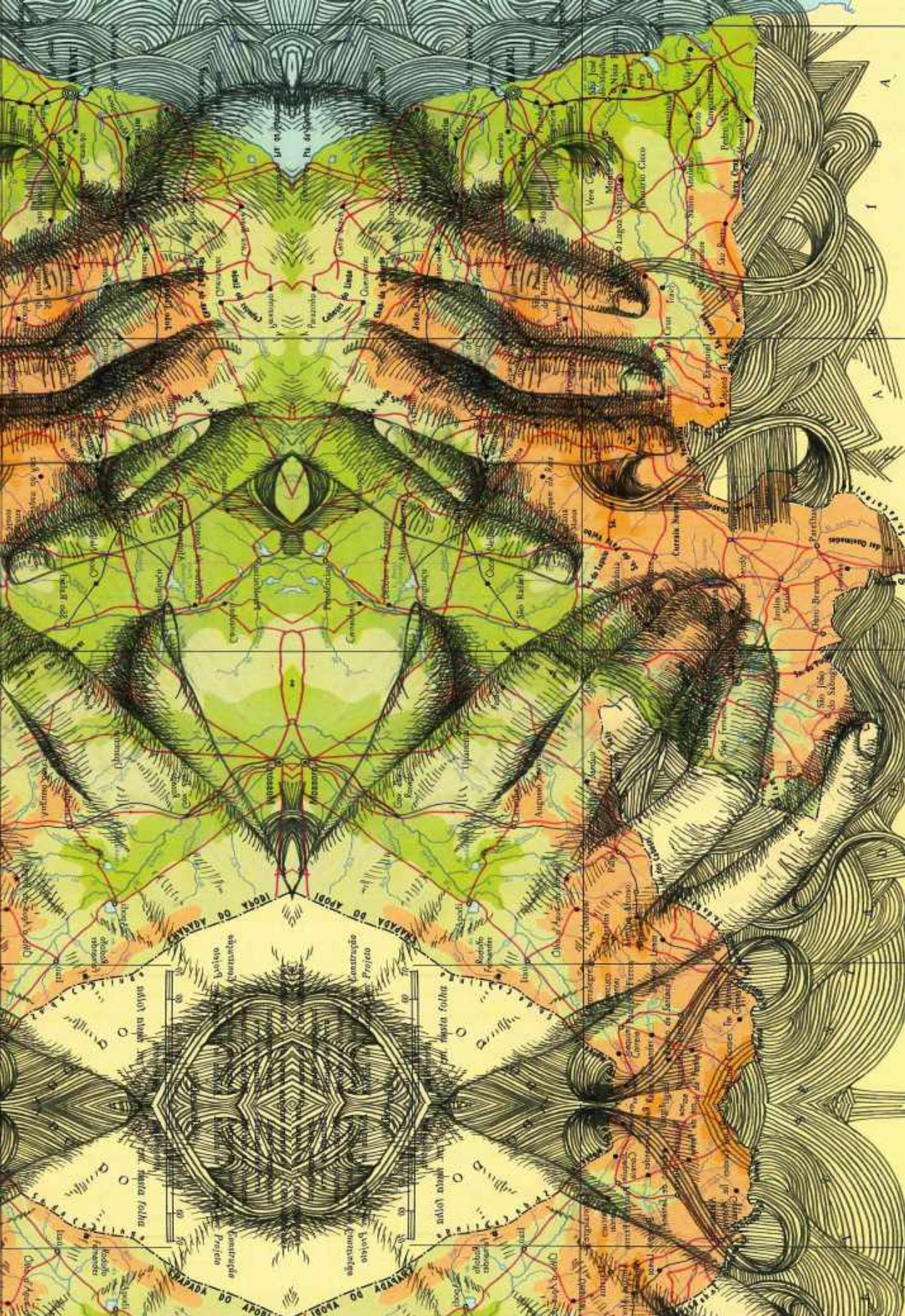
Desejamos a todos uma boa leitura!

Cristiane Correia Taveira

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

Dossiê

“Educação de surdos:
Uma questão do nosso tempo”



DOSSIÊ

**EDUCAÇÃO DE SURDOS:
UMA QUESTÃO DO NOSSO TEMPO**

ORGANIZADORAS

LUCYENNE MATOS DA COSTA VIEIRA-MACHADO (UFES)

KEILA CARDOSO TEIXEIRA (UFES)

A surdez é uma invenção⁴ do nosso tempo e ao nos ocupar dela nos mobilizamos a procurar na nossa “caixa de pandora” aberta, as memórias mais profundas e espalhar nesta área, uma certa desordem ao olhar a surdez por perspectivas distintas.

Aparentemente invenção e memória são oxímoros. Contudo, quando elas se tornam matéria-prima, pode-se perceber que a capacidade de inventar é quase dar visibilidade a aquilo que não se vê e que já circulam como verdades nos discursos. Assim, a partir da ação de reme-

⁴ Cf. OPEL, M. C. *Surdez & Educação: Além do Horizonte*. Curitiba, 2017.

xer na caixa aberta das memórias, um resgate histórico cria as condições de produção desses discursos.

Enfim, sendo a surdez uma invenção do nosso tempo, os autores que se desafiam a remexer na “caixa de Pandora” de suas produções e exporem aqui suas concepções criam um verdadeiro encontro potente de diferentes perspectivas sobre ela.

Deste modo, discutir sobre a in/exclusão dos sujeitos surdos no espaço da educação é uma questão primordial e contemporânea. Por isso é fundamental problematizarmos linguagens comumente utilizadas para localizar a discussão sobre o sujeito surdo e como ele tem se inscrito no contexto educacional e social.

Segundo Biesta (20013), pensar uma outra linguagem para a educação é condição para um trabalho docente comprometido e responsável. De acordo com o autor a educação é condição de humanidade, afinal, *ser humano* é também uma questão educacional. Assim, a educação seja das crianças, dos adultos, dos outros *recém-chegados*, é sempre uma intervenção na vida de alguém.

Destarte, partindo da ideia de que a linguagem, este texto pretende dar às costas a ideia de linguagem como espelho da realidade. Portanto, a educação de surdos e propriamente as pessoas surdas, são discursivamente criadas em nossa contemporaneidade, como uma educação bilíngue e sujeitos surdos bilíngues.

Enfim, que tipo de educação e aprendizagem estão sendo proporcionadas ao aluno surdo? Como olhamos para esse aluno? Que estranho é esse que chega ali e convoca o professor a ter uma atitude responsiva e responsável? Que estranho é esse que convoca o mestre a estabelecer uma confiança sem fundamento (BIESTA, 2013)?

Na esteira dessa discussão, acreditamos que a educação de surdos pode e deve ser discutida por meio de diferentes linguagens, a partir de diferentes perspectivas teóricas, com análises de diferentes grupos de pesquisa que traduzem diferentes formas de pensar a educação desses sujeitos.

Iniciamos essa caminhada na sessão temática pela perspectiva da Linguística Aplicada. Contamos aqui com o artigo da profa. Lueyenne Matos da Costa Vieira-Machado em parceria com o prof. Leonardo

Lúcio Vieira-Machado intitulado “*Preciso aprender palavras*”: políticas e práticas de ensino de Língua Portuguesa para surdos usuários de Língua Brasileira de Sinais. O texto objetiva discutir um assunto tão caro e necessário em nosso tempo que é o ensino de LP como L2 para surdos. Afirmarções como: “Não sei palavras”, “Preciso aprender palavras” mobilizam os autores a repensarem o ensino de Língua Portuguesa e a partir de aulas construídas especificamente para estes sujeitos recorrem a prática de ensino de LP pelo viés da Semântica.

Já o artigo intitulado: *Refletindo sobre a surdez em espaços não-hegemônicos*, as professoras Aline de Menezes Bregonci e Denise Meyrelles, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), partem da perspectiva de Boaventura de Souza Santos para tratar das questões políticas educacionais para surdos. Tem como objetivo discutir a construção da educação de surdos em espaços outros por meio das noções de Espaços não-hegemônicos e Justiça Cognitiva.

No texto *Leitura e tradução: duas faces da mesma tarefa na educação de surdos*, a profa. Neiva de Aquino Albres, da Universidade Federal de Santa Catarina, discute aspectos constitutivos do processo de leitura de português por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) por surdos, em educação bilíngue. Pontua como a tradução pode ser usada de maneira positiva no ensino de português escrito para surdos. A autora conduz suas questões a partir da abordagem bakhtiniana.

Ainda na esteira de Bakhtin, as profas. Raquel E. Saes Quiles, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, e Cristina B. F. Lacerda, da Universidade Federal de São Carlos, com o texto intitulado: *Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: retratos atuais*, objetivam apresentar um panorama da educação de surdos no estado de Mato Grosso do Sul (MS), visando o entendimento da realidade educacional atual, que tem se pautado pelo advento da educação inclusiva. Destarte, por meio das discussões das autoras, outro olhar teórico-metodológico pode atravessar os debates atuais sobre as políticas educacionais bilíngues para surdos.

A partir de análises realizadas com inspiração nos estudos foucaultianos, a professora Vanessa Regina de Oliveira Martins, da Universidade Federal de São Carlos, em parceria com a professora Lilian

Cristine Ribeiro do Nascimento objetivam problematizar o momento atual de luta pela ressignificação de práticas bilíngues no campo da educação como direito. O trabalho dos intérpretes de Língua de Sinais entram na pauta do dia das práticas bilíngues e relações com o professor e aluno surdo. O artigo leva o título *Educação de surdos e as resistências na atualidade: diálogos necessários sobre a educação e a função de intérpretes educacionais*.

Ainda na esteira de Foucault, as profas. Adriana da Silva Thoma e Bianca Ribeiro Pontin, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no artigo intitulado: *Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos por meio de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade*, objetivam responder a seguinte pergunta: *Quais discursos sobre surdez, surdos e próteses auditivas estão presentes nas políticas de governo da atualidade e como esses discursos produzem processos de normalização do sujeito surdo?* As autoras buscam mostrar com os dados da pesquisa, que os discursos analisados constituem sujeitos novos, assim como contribuem para a condução e normalização dos sujeitos surdos na Contemporaneidade por meio de estratégias disciplinares e biopolíticas.

E por fim, a profa. Keila Cardoso Teixeira, da Universidade Federal do Espírito Santo, finaliza o arco foucaultiano, com o artigo intitulado *Ressonâncias da inclusão: a surdez como diferença – possibilidade(s) de mudança no contexto inclusivo*. Neste estudo, a autora procura evidenciar uma determinada discursividade sob a qual se efetua a constituição do indivíduo surdo e a institucionalização da surdez. Parte do princípio que o discurso é uma amálgama de vários discursos no qual estão impressos outros que o constituíram.

Encerramos essa apresentação, reafirmando que esta sessão temática tem como objetivo pensar a educação bilíngue para surdos como uma invenção discursiva do nosso tempo. E mesmo que todas as autoras e autores buscassem revirar o interior da “caixa de Pandora”, a fim de inventar/pensar a surdez por diferentes percursos teórico-metodológicos, o fio vermelho que os atravessa é a grade de inteligibilidade da inclusão, que marca as práticas educacionais contemporâneas denominadas bilíngues para os sujeitos surdos.

E é justamente no interior dessa trama que habita nossos espaços/tempos de formação e discussão. Longe de buscar consensos, o objetivo principal desse conjunto de trabalhos é abordar por meio de diferentes linguagens e teorizações as possibilidades de atualizar nossas questões sobre a surdez e sobre a educação e surdos.

“PRECISO APRENDER PALAVRAS”: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS USUÁRIOS DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

"I need to learn words": political and Portuguese Language teaching practices for deaf users of Brazilian Sign Language

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado⁵
Leonardo Lúcio Vieira-Machado⁶

RESUMO

Nossa experiência ao conviver com os surdos e suas questões com a Língua Portuguesa faz-nos defrontar com falas como: *eu não sei palavras. Quero aprender palavras*. Então, nos perguntamos: o que é aprender palavras? Assim, a proposta deste texto, que é parte de uma pesquisa maior, é trazer uma reflexão sobre a produção de sentidos na leitura empreendida por esses indivíduos a partir de textos em Língua Portuguesa. Todavia, o fato desses indivíduos serem usuários de Língua Brasileira de Sinais (Libras) gera

ABSTRACT

Our experience in living with deaf people and their issues with the Portuguese Language makes us confront lines such as: I do not know words. I want to learn words. So, we wonder: what is to learn words? Therefore, the goal of this text is a reflection on the production of meaning in the undertaken reading by these individuals from texts in Portuguese Language. The fact that

⁵ Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, Vitória, ES, Brasil. E-mail: lucyenne@ufes.br

⁶ Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, Vitória, ES, Brasil. E-mail: leucio@ufes.br

dificuldade para os professores, ao terem que lidar com as modalidades dessa língua no ensino de Língua Portuguesa como língua adicional. Num primeiro momento iremos discutir os investimentos do Estado por meio das legislações no ensino de LP para surdos e finalizaremos com a exposição de estratégias de ensino de Língua Portuguesa como L2 a partir da exposição de uma das aulas descritas na pesquisa.

these individuals are Brazilian Sign Language (Libras) users, creates difficulty for teachers such as having to cope with the modalities of these languages when teaching Portuguese Language as L2 for the deaf. At first we will discuss the State investment through legislation on teaching PL for the deaf and conclude with strategies to teach Portuguese Language as L2 by describing one of the classes outlined in the research.

PALAVRAS-CHAVE

Surdos, Educação Bilíngue, Leitura, Ensino de LP para surdos.

KEYWORDS

Deaf, Bilingual Education, Reading, PL teaching for the deaf.

1. Introdução

Professores de Língua Portuguesa enfrentam o desafio de ensinar a escrita de uma língua oral-auditiva para alunos cuja percepção e comunicação não se dão por essa via e sim pela interação espaço-visual.

Preciso aprender palavra. frase que ressoa constantemente nos discursos daqueles sujeitos surdos com os quais convivemos em diversos momentos da vida. Sendo os surdos usuários de uma língua de modalidade visual-espacial, perguntamo-nos sobre como ocorre a produção de sentidos na leitura de signos numa língua de modalidade oral-auditiva como a Língua Portuguesa.

Assim, este texto, que é um recorte de uma pesquisa maior⁷, teve sua argumentação com o objetivo de defender a tese de que é possível trabalhar com a construção de sentidos na leitura dos signos em LP, feita por surdos, usuários da LS, pelo viés da semântica da enunciação.

⁷ A pesquisa tem seu resultado registrado na dissertação de mestrado intitulada “Produção de sentidos de língua portuguesa por surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais”. Pode ser encontrada no seguinte link: <<http://repositorio.ufrj.br/handle/11067/258>>

A construção de uma proposta de ensino sob essa perspectiva não é tarefa fácil, principalmente porque significa romper com uma perspectiva formal de linguagem que prevê que os significados sejam relativamente estáveis e de fácil apreensão; depois porque lidar com a instabilidade do significado, com a fluidez dos sentidos, dentro das salas de aula, não é tarefa das mais simples, principalmente com a realidade das escolas brasileiras. (ABRAHÃO, 2014, p. 380)

O resultado dessa pesquisa se dá a partir das anotações, diários de campo, discussões feitas em 25 aulas (com duração de 2 horas cada) de Português ministradas a uma totalidade de 25 sujeitos surdos adultos (com ensino médio ou ensino superior em andamento ou concluídos). Cada encontro foi parte de um projeto de uma empresa de produtos alimentícios, do Estado do Espírito Santo, para capacitação de funcionários surdos, em parceria com a uma instituição de ensino superior.

Para a pesquisa em si, foram analisadas cinco aulas de leitura e produção de textos realizadas pelo próprio pesquisador com o grupo de alunos surdos. Para este artigo, vamos recortar uma das aulas.

Além da introdução e das considerações finais, este artigo abordará no segundo tópico, a discussão teórico-metodológica e política do ensino de LP para surdos usuários de LS e no terceiro, as práticas de ensino de LP a partir de planos de aula e descrição da mesma.

2. Ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos: um desafio da educação bilíngue do nosso tempo

A partir da afirmação do título: “Preciso aprender palavras”, podemos nos perguntar quais expectativas temos visto os alunos surdos depositarem em torno da LP. Quais expectativas socialmente os mesmos têm acompanhado a ponto de enxergá-la como algo da ordem do impossível, do complexo e difícil?

Este trabalho tem o objetivo de, a partir de estratégias de ensino de LP como L2, ampliar a condição de leitura/escrita dos indivíduos surdos pesquisados. Ainda que se trate de uma metodologia que opta pelo trabalho com a leitura pelo próprio ato em si e seu potencial metafórico e não com a linguagem referencial, a ideia é garantir que, com toda a discussão do texto em Libras, tendo em vista que os alunos a utilizam como língua principal de comunicação, os mesmos pudessem levantar suas hipóteses a partir da ampliação de repertório lexical da Língua Portuguesa para produção de sentidos.

Vale resgatar aqui que a prática pedagógica adotada tem base na Abordagem Comunicativa. Esta foi escolhida como estratégia de ensino porque constitui o texto como ponto de partida e faz uso das experiências e conhecimentos dos alunos a aprendizagem, favorecendo o estabelecimento de objetivos para cada aula.

Escolhemos a Abordagem Comunicativa como estratégia de ensino porque se fundamenta no princípio pragmático-funcional, no qual o texto (oral e escrito) se constitui no ponto de partida e faz uso das experiências, dos conhecimentos, da motivação e dos aspectos culturais que o aluno traz para a aprendizagem, com foco no grupo de alunos em questão. De acordo com Schneider (2010), a Abordagem Comunicativa tenta responder: o que este grupo precisa saber para se comunicar na língua alvo? Daí, os objetivos para cada aula são estabelecidos.

Ainda segundo Schneider (2010):

Entendemos que as aulas interativas requerem a motivação e vontade do aluno, uma atmosfera agradável, um clima de confiança e atitudes como: 1) evitar aulas teatrais; 2) utilizar correções indiretas através de andamentos e perguntas norteadoras que levam o aluno a descobrir o que lhe era encoberto; 3) mover os alunos a trabalharem de forma autônoma e expressarem a sua opinião de forma crítica; 4) não interromper e corrigir o aluno em conversa livre, diálogos e leitura, mas sim apenas ajudá-lo a seguir quando errou em tom de pedido de ajuda; 5) reconhecer o aluno como falante legítimo, ou seja, quando o aluno fala a atenção dos demais deve direcionar-se para ele; 6) elogiar os avanços alcançados principalmente das mais traços e retraídos, e por fim, 7) aqui também entra olhar no dicionário e admitir erros por parte do professor. Em suma, aulas interativas requerem que a tradicional aula frontal seja em grande parte substituída por trabalhos em dupla e pequenos grupos, bem como motivação, engajamento e um espírito colaborativo por parte de todos (professor e aluno), visto que a comunicação e a aprendizagem são co-construídas, primordialmente, na e pela interação social. (SCHNEIDER, 2010:6).

Todas as estratégias descritas por Schneider (2010) foram utilizadas nas aulas/encontros. A preocupação em dar leveza às aulas de Língua Portuguesa tinha como objetivo principal a aproximação dos sujeitos surdos com o texto dar ao aluno a possibilidade de desconstruir os conceitos pré-estabelecidos sobre a língua. Decidimos mostrar o prazer da leitura e a partir daí, trabalharmos com aspectos mais pragmáticos da língua através da produção de sentidos.

Trabalhar com o ensino de LP pelo viés da semântica foi um desafio, afinal, romper com uma perspectiva estrutural da língua no ensino de LP para

surdos não é tarefa das mais fáceis. A relação dos surdos com a língua na perspectiva estrutural é de simples adaptação a uma linguagem posta como única possível. E concordamos com Abraão quando a mesma afirma que: “trabalhar as relações de significação a partir de conceitos pré-fixados, herdados, estáveis, já estabelecidos pela sociedade, pode levar os indivíduos a posturas bastante comprometedoras na sua relação com a realidade” (ABRAÃO, 2014, p. 381).

Separar um tempo diferente do tempo sem cobranças para experimentar palavras desconhecidas foi a grande ferramenta: sem nota, sem certo ou errado, apenas experimentando a língua.

A proposta desse trabalho foi de possibilitar ao aluno surdo um contato com a Língua Portuguesa sem obrigação, mas por vontade, para que pudessem entender a beleza de poemas quando estivessem diante de um. Que se emocionassem, com a alegria, com a dor, com o desejo, com a saudade que os textos escritos podem dar ou provocar, ainda que numa segunda língua (ou principalmente por isso). Para que pudessem compreender a leitura de um texto pelo prazer da leitura.

À medida que as aulas avançavam, notamos, pela participação dos alunos, que a questão do enunciado (o que é dito) não é alcançado por eles. O texto continua sendo o que não é o texto: um ajuntamento de signos linguísticos e frases sem conexão com os elementos internos (léxico e gramática) e externos a ele (situação de produção do enunciado, pressuposição de enunciador e enunciatário).

Assim podemos perceber que o ensino puramente referencial do léxico da Língua Portuguesa para o surdo impossibilita a construção de sentidos de forma mais ampla. É que o uso da Libras como L1 nas aulas de Português garante o contato e acesso ao texto de forma completa e também discussões mais amplas sobre os sentidos produzidos no uso e localização dos signos numa frase e num texto.

2.1 Os indivíduos da pesquisa e o ensino de Língua Portuguesa

Numa conversa inicial, logo no primeiro dia de aula, vários alunos relataram a dificuldade que tiveram em seu período escolar com as regras da Língua Portuguesa. Não compreendiam conceitos de palavras nem de suas morfologias, que ora eram usados em uma sequência e estavam certas, ora eram usadas em outra e estavam erradas.

Por virem de um histórico de ensino da língua escrita via gramática (e num período em que não havia condições para uso da Libras nas escolas, seja por ausência de políticas públicas, práticas de ensino ou profissionais conhecedores da língua de sinais), seu entendimento e aprendizagem de Língua Portuguesa pautou-se na orientação “escolaresca” de “certo”, “errado”, “ganhar ponto”, “perder ponto”, sem de fato compreender o sentido do que lê ou escreve.

Como dito anteriormente, os alunos deste grupo concluíram o Ensino Médio, sendo que alguns ingressaram no ensino superior e outros chegaram a concluir a faculdade, mesmo sem saber ler e escrever convencionalmente.

Segundo Lopes (2006):

A aprendizagem dos alunos surdos fica relegada ao domínio de alguns códigos, ao estabelecimento de relações entre um conjunto de palavras e um conjunto de desenhos e à memorização de algumas palavras e conceitos previamente colocados. A memorização mecânica e sem razões na Língua Portuguesa e a memorização de regras gramaticais não permitem que os surdos utilizem a língua como instrumento que pode servir de estratégia para negociar com ouvintes outros sentidos para e que aprendem.

A prática da aprendizagem da Língua Portuguesa a partir de memorização de palavras e conceitos únicos é muito comum no processo de alfabetização dos indivíduos surdos, reduzindo assim a Língua Portuguesa a um conjunto de palavras e frases.

Vieira-Machado (2013) afirma que quando o foco da educação dos surdos passa a ser a Libras, mesmo que seja para atender a uma política linguística afirmativa, um grave perigo pode emergir: reducionismos na história das conquistas surdas. Esse reducionismo passa a existir quando tudo se torna mínimo como capacitar “minimamente” o professor a ser sensível às necessidades surdas, capacitar “minimamente” os intérpretes de Libras, os professores especialistas etc. Com esses cursos “corriqueiros”, acredita-se que seja possível a existência de um professor “capacitado” a lidar com o indivíduo surdo na sala de aula, onde “minimamente”, terá condições de ensinar aquilo que é papel primordial da escola: os conteúdos. Onde “minimamente”, o intérprete será capaz de interpretar e “minimamente” o professor especialista poderá se comunicar no atendimento educacional.

Ao operar-se esse reducionismo da Libras a uma alternativa técnica, concomitantemente, opera-se a redução da cultura surda ao uso artificializado da língua de sua comunidade na escola. Vê-se, nesse contexto, a Libras sendo usada como estratégia de apagamento e normalização da comunidade surda. Ob-

serva-se toda a heterogeneidade cultural surda sendo reduzida a uma língua de tradução, que na escola vem a possibilitar o acesso à Língua Portuguesa e aos demais conteúdos (GUEDES, 2000, p. 38).

Compreendendo que a discussão da educação de surdos passa pela educação especial, que as produções sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos se encontram nesse campo, torna-se fundamental abrir um pouco do espaço desse trabalho, a fim de localizar discursivamente os indivíduos dessa pesquisa.

2.2 Políticas educacionais e sua relação estrita com o ensino de LP

As políticas linguísticas voltadas às pessoas surdas vêm ganhando espaço com a legislação específica que ainda colocar o lugar das línguas numa perspectiva bilingue. O que se espera é o caminhar das políticas educacionais frente a essas políticas linguísticas manifestadas com a aprovação da comunidade surda.

O decreto 5.626/2005 traz à tona profissionais que passam a fazer parte do cenário educacional do indivíduo surdo numa perspectiva bilingue: o intérprete de língua de sinais, o instrutor de língua de sinais e o professor de português como segunda língua. Segundo Vieira-Machado (2013), mesmo que a atuação desses profissionais nos espaços escolares seja emergente, a formação inicial dos mesmos na perspectiva bilingue torna-se um grande desafio.

A perspectiva bilingue é assumida como possibilidade pela Lei de Libras 10.436/2002 e pelo decreto 5.626/2005 quando em seu teor define que o português não pode ser substituído pela Libras, caracterizando-a como língua adicional e alocando a Libras como língua nacional. A ideia da condição bilingue do indivíduo surdo está relacionada a Libras como língua de instrução e português na modalidade escrita como segunda língua.

Segundo Lopes (2007), a educação bilingue para surdos orienta-se por dois eixos: o bicultural e o bilingue. A condição bilingue do surdo é caracterizada pelo domínio do português escrito e não do português oral.

A proposta bilingue pressupõe o domínio de duas línguas, em qualquer modalidade que elas possam ser articuladas. No entanto, no caso dos surdos, há o domínio da língua de sinais, porém não há a fluência na Língua Portuguesa. [...] se ser bilingue exige o domínio em qualquer modalidade em que uma língua é expressa, as propostas de educação bilingue estão sendo estruturadas de forma equivocada (LOPES, 2007, p. 69).

A partir de uma política bilíngue, o decreto federal determina que:

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 de 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.

A ideia de que os professores estão capacitados para lidar com o indivíduo surdo na escola passa a ser uma verdade e uma realidade. Por isso, de acordo com Lopes (2007, p. 82):

As políticas estão conduzindo a população a acreditar que a língua de sinais não será mais um empecilho que dificulta a comunicação com os surdos. Mesmo sabendo que aquilo que ensinamos nos cursos de graduação sobre diferença, cultura e língua surda seja o mínimo para começarmos a conversar sobre a surdez, surdos e educação, parece que esse mínimo está romando proporções maiores e fora de nossos controles. O que parece estar sustentando essa aceleração da divulgação da Libras [...].

Um dos principais desafios do nosso tempo é, diante das perspectivas de formação postas, cuidar para que a educação dos surdos não se limite a Libras e uso constante dela por todos como algo lindo, exótico e que agora passa a ter visibilidade grande no projeto de inclusão da “diversidade” na escola e que o ensino da Língua Portuguesa não seja um apenas um instrumento de in/exclusão desses indivíduos socialmente e academicamente.

2.3 O atendimento educacional especializado e o decreto 5.626/2005: pontos de tensão e convergência no ensino de Língua Portuguesa

A discussão sobre o atendimento aos indivíduos surdos para o ensino de Língua Portuguesa tem sido tema das leis federais. Portanto, antes de fazermos alguns apontamentos, selecionamos alguns trechos da lei e do decreto federal que tratam dessa questão.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, com-

torne legislação vigente. *Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa* (grito nosso, Lei: 10.436/2002).

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da Língua Portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia. § 1º Para garantir e atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem: I – promover cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa; e c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas; II – ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e **também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; VI – adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;** Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o **ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como: I – atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e II – áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.** (Decreto 5.626/2005)

O objetivo de compilarmos diversos trechos da legislação federal específica sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos é mostrar que há um investimento do governo federal para determinar as bases de uma proposta bilíngüe, em que o Português assume o papel e o lugar de segunda língua para o indivíduo surdo. Compreendendo que a discussão aqui não diz respeito ao tempo de aquisição das línguas, tratemos essa posição de segunda língua (L2) numa perspectiva metodológica de ensino da mesma.

A inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado. Mesmo prevendo que a condição para a inclusão dos indivíduos surdos requer que todos os professores conheçam e usem a Língua de Sinais, deve-se considerar que a

simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez.

Na política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, fica clara a definição de quem são os alunos da educação especial e classifica os alunos surdos como alunos com deficiência, o que pode ser um problema quanto à adoção da LP como segunda língua e a uma perspectiva de um indivíduo bilíngue e bicultural que o indivíduo surdo pode ser. O documento também assinala para algumas ações relacionadas às pessoas surdas:

Ao ser determinado que as políticas para a inclusão de pessoas com deficiência incorporassem o indivíduo surdo como parte atingida por elas, o foco em Libras como aspecto fundante da inclusão do surdo permanece e é reiterado ainda nessa perspectiva. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) passa a ser divulgado por meio do material criado pelo MEC/SEESP (BRASIL, 2008). No material voltado para a surdez, o AEE é dividido em Atendimento Educacional Especializado em Libras, Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras e o Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Português.

O AEE para o ensino da Língua Portuguesa, que é o foco neste trabalho, acontece na sala de recursos multifuncionais e em horário diferente ao da sala comum. De acordo com o documento oficial, o ensino de Língua Portuguesa:

[...] deve ser desenvolvido por um professor, **preferencialmente**, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo acredite nesta proposta estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do português aos alunos com surdez (MEC/SEESP, 2008, Grito nosso).

Vale ressaltar que os professores de Língua Portuguesa das escolas regulares desconhecem a condição de L2 para os indivíduos surdos e a realidade de que o intérprete de Libras pouco ou nada contribui para as aulas de Português, dependendo do que é cobrado e ensinado pelo professor. Pode-se perceber que com o indivíduo surdo sendo incorporado pelas políticas de educação especial, a Libras não é prioritária na formação do professor de LP que o atenda no contraturno, exigindo apenas que o mesmo “acredite na proposta”. Colocando ainda em pauta que o professor que atenda o aluno surdo não seja formado em LP caso seja necessário. E no texto do documento oficial, não fica claro sobre quais mudanças a este se refere, deixando margem para que práticas diferenciadas, porém muitas vezes equivocadas, possam ser exercidas no atendimento.

Na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado, o aluno surdo deve ser capaz de desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como textual, “para que sejam capazes de gerar seqüências linguísticas bem formadas” (MEC/SEESP, 2008, p. 38).

Para que esses objetivos sejam alcançados, a sala de recursos para o AEE em Língua Portuguesa deverá ser estabelecida didaticamente, respeitando os seguintes princípios:

riqueza de materiais e recursos visuais (imagéticos) para possibilitar a abstração dos significados de elementos morfos da Língua Portuguesa. Amplo acervo textual em Língua Portuguesa, capaz de oferecer ao aluno a pluralidade dos discursos, para que os mesmos possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação de enunciação. Dinamismo e criatividade na elaboração de exercícios, os quais devem ser trabalhados em contextos de usos diferentes (MEC/SEESP, 2008, p. 39).

Com a ênfase dada o tempo todo para as imagens como recurso, pode-se passar equivocadamente que a Libras não é o principal canal de comunicação e de produção de sentidos, haja vista que se a LP deve ser metodologicamente ensinada como L2, a Libras então passa a ser a L1. Inclusive, essas assertivas do documento oficial pode dar margem a um ensino equivocado de palavras e conceitos únicos para as palavras, causando um prejuízo difícil de resolver na aprendizagem das palavras de forma polissêmica. A ênfase nos aspectos gramaticais também pode passar a ideia errada sobre a própria Língua Portuguesa como algo inacessível para os surdos conforme os relatos variados dos indivíduos dessa pesquisa.

Com o objetivo de alcançar estruturas gramaticalmente corretas, insere-se no trabalho regras gramaticais propriamente ditas, que os alunos ouvintes, facilmente compreendem, por terem como canal comunicativo a língua oral. No caso dos alunos com surdez, faz-se necessário criar o canal que os leva a essas compreensões. Esta situação é observada na análise morfológica – flexão de gênero, número e grau de substantivos e adjetivos, bem como nas flexões verbais de modo, tempo e pessoa, ao estabelecerem nas frases e textos, a concordância verbal e nominal (MEC/SEESP, 2008, p. 40).

O aluno com surdez precisa aprender a incorporar no seu texto as regras gramaticais da escrita na Língua Portuguesa. A Língua Portuguesa estrutura-se a partir da combinação de vocábulos que conectados corretamente dão sentido; palavras combinadas tomam frases; frases conectadas formam orações; orações transpostas por meio de conectivos formam períodos e assim por diante, até chegar ao texto. Assim, se inicia o trabalho com os

alunos, paralelamente à ampliação do vocabulário, a elaboração de tópicos breves (MEC/SEE/SP, 2008, p. 42).

Mais uma vez, de acordo com o documento oficial, a ênfase está no ensino gramatical da LP, reduzido às análises morfológicas e sintáticas sem levar em conta a polissemia das palavras. Quando o documento compara os indivíduos surdos aos ouvintes, claramente os coloca em situação de inferioridade na aquisição a LP e não coloca o uso da Língua de Sinais como potência nas interações das aulas de português. Esse é um dos efeitos negativos de pautar a discussão no campo da educação especial, dos indivíduos surdos como indivíduos com deficiência sem levar em conta de forma pedagógica o indivíduo bilingue e bicultural que o mesmo é. Não levar a sério o uso da LS nas interações nas aulas de LP, na formação do professor que trabalhará com este aluno no ensino de LP, o tornará constantemente um indivíduo incluído, porém em condição inferior no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula regular.

Todas essas prerrogativas dão margem para uma grave deficiência tanto na metodologia do ensino de LP quanto na aquisição do mesmo pelo indivíduo surdo. Dão margem inclusive para práticas comuns impostas pela realidade acima e que em nada contribuem para a aprendizagem da LP: a cópia (“cola”) do texto de um amigo ouvinte em sala de aula, o repassar do quadro para o caderno para que esse ficasse completo (e sem sentido), ou mesmo a eterna “muleta” da família, que fazia os exercícios pelo surdo sem que esse tivesse explicação ou pudesse acompanhar o raciocínio da leitura ou escrita (ausência de autonomia).

Quando o intérprete de Libras entra em cena, sua atuação torna-se atraente para a visibilidade das práticas inclusivas. A sua presença nas aulas de LP na sala regular não é suficiente para a aprendizagem do indivíduo surdo justamente porque essas aulas, direcionadas aos alunos ouvintes enfocam a LP como L1. E a metodologia de ensino de LP como L1 não é adequada para o aluno surdo.

Dadas as situações acima descritas, incluindo as reclamações dos indivíduos surdos em relação à aprendizagem da LP, como alguns mais velhos da turma, por exemplo, que queriam aprender Língua Portuguesa simplesmente porque passavam por constrangimento quando seus filhos, ainda no Ensino Fundamental, traziam dúvidas de exercícios e eles (pai ou mãe) não sabiam ajudar. Disseram ser pior quando esses filhos sabiam dos sentidos dos textos e palavras e eles próprios (pais, mais velhos) não sabiam, e tinham que recortar

a uma criança para que lhes explicassem, pois, apesar de terem passado pela escola, não aprenderam a ler ou escrever.

Destarte, diante dessas condições, decidimos investir na leitura de textos de fato, com os quais eles têm contato, mas não absorvem ou simplesmente ignoram sua leitura por considerar quase impossível de se compreender os signos linguísticos. Assim, além de se desprenderem do significado único por palavra, aprenderiam mais do léxico do Português e várias possibilidades de sua aplicação.

Portanto, respondendo a toda essa discussão, propomos, dentre as cinco aulas analisadas na pesquisa, a descrição de uma aula para este artigo. As aulas foram organizadas em três momentos (início, desenvolvimento e desfecho), nos quais são previstos os conteúdos ministrados, os objetivos da aula, a metodologia utilizada e os resultados esperados. A ideia é propor práticas de ensino de LP como L2 levando em conta a LS como L1 e base para as interações entre os alunos e o professor. Bem como o pouco ou quase nenhum investimento em imagens que possam traduzir apenas um sentido para as palavras destacadas pelos próprios alunos nos textos (que se torna diferente da proposta de ensino de LP dos documentos oficiais que privilegiam a gramática e partem da palavra para chegar ao texto).

A análise terá em vista o objetivo adotado na pesquisa: a produção de sentido dos alunos surdos em salas de aula de Língua Portuguesa.

3. A prática da aula em si: “O Doce Veneno do Escorpião”

O texto de Bruna Surfistinha foi escolhido por ser do tipo narrativo, em primeira pessoa, e segue o gênero diário pessoal. Apesar dessas características, a motivação maior foi proporcionar à turma o contato com um texto não convencional em sala de aula, com traços frequentes de erotismo e pertinente a uma realidade pouco midiaticizada: o dia a dia de uma garota de programa.

	Início da aula	Conteúdo(s)	Objetivo(s)	Metodologia	Resultados esperados
AULA 5	Saudação; cópia do texto no quadro.				
	Explicação que o texto daquela aula era para adultos.				
	Desenvolvimento				
	Perguntar se conheciam os signos linguísticos "escorpião" e "garota de programa"	- Conotação / Denotação	- Identificar signos denotativos - Identificar signos conotativos	- Perguntas por possibilidades de sentido.	- Aprender que a vida que qualquer pode ser registrada (por escrito) na internet e em forma de livro.
	Leitura e interpretação do texto.	- Entrelinhas (implícito / pressuposição)	- Identificação de signos do cotidiano		- Entender que há diversos tipos de leitura, conforme o interesse de cada leitor.
	Desfecho				
	Explicar quais outros signos conhecem para garota de programa e o porquê do título do livro (O Doce Veneno do Escorpião): construção de sentido.	- Linguagem erótica	- Conhecer possibilidades de leitura adulta	- Leitura e interpretação	
Encerrar atentando todos para a responsabilidade de relacionamentos seguros.				- Entender que todos são livres para ler e escrever.	

Texto utilizado:

Como o colégio Dante Alighieri ficava perto da casa onde trabalhava, já deu pra imaginar quantas virgindades 'desapareceram' por lá... Os moleques iam em turma. Como não podia entrar menor de idade (mas eu já trabalhava lá, claro), ligavam de um orelhão para saber se estava tudo certo, se não tinha risco de aparecer polícia. (...) A gente deixava a porta entreaberta e eles entravam correndo. (...) Eu, com 17 anos, subindo com moleques de 12, 13 ou 14 anos. (...) Que estranho: eu que era inexperiente, estar na cama com alguém ainda mais inexperiente! Mas acabava sendo natural. (...) Só quando chegávamos ao quarto alguns deles confessavam ser virgens: 'você não conta para os meus amigos que é a minha primeira vez?' (...). Ensinava como abrir o primeiro sutiã da vida deles. Ligava o som e conduzia meu show. Alguns foram alunos brilhantes. (Bruna Surfistinha. "O doce veneno do escorpião: diário de uma garota de programa")

3.1 Início

A aula teve início com cumprimentos rotineiros e perguntas sobre a semana que havia se passado. Feitos os contatos triviais, perguntei se eles sabiam o que era “literatura adulta”. As primeiras hipóteses entendiam como “adultos lendo” ou “adultos que leem”, mas fiz a pergunta inserindo o sinal de “pertencer”, ou de ser “próprio de” adultos. As hipóteses seguintes foram de que era literatura difícil, que criança não entenderia, por causa das palavras. Eu confirmei que em parte estava correta a construção de sentido, e que havia leituras com palavras só de adultos, que não combinavam com crianças. Perguntei que palavras que crianças não podiam ver, que só adultos poderiam ler. E eles disseram “palavrão” (sinalizando alguns exemplos), “sacuragem”. Eu expliquei que havia livros que traziam textos sobre sexo e sedução, e que livros assim eram conhecidos como “literatura adulta”. Um aluno perguntou se tinha a ver com “filme adulto”, e eu respondi que sim, que o contexto era o mesmo, mas que o filme mostra imagens ao passo que na leitura as palavras sugerem imagens no pensamento. A expressão dos alunos ia mudando conforme o assunto avançava, porque uns sentiam vergonha e outros se mostravam mais animados com a conversa. Então eu mostrei a capa preta do livro “O Doce Veneno no Escorpião”. Pedi que copiassem o trecho transcrito no quadro e que juntos fariam a leitura de um livro para adultos.

3.2 Desenvolvimento

Copiado o texto, pedi para que me explicassem sobre o título e a autora do texto. Todos compreenderam que “Bruna” era o primeiro nome dela, mas ficaram em dúvida quanto ao “Surfistinha”, pois não reconheciam esse sobrenome. Perguntei se sabiam o que era “surf”. Um dos alunos respondeu com os sinais de “praia” e “ficar em pé na prancha”, os demais fizeram expressão de lembrança acionada. Todos cientes do esporte, indiquei com o sinal de pessoa aquele quem pratica surf, cujo nome é “surfista”. Mais uma vez fizeram expressão de reconhecimento e de lembrança confirmada. Dois alunos fizeram configuração da mão em Y, comum entre os surfistas⁸. Perguntei o que era o sufixo “-inha”, e para que servia. Uma aluna fez os sinais de “pe-

⁸ No Brasil o gesto (punho fechado com dedos polegão e anulars esticados) é conhecida como “Hang Loose”, por conta do desenho desta configuração de mão ser logotipo de uma empresa de surfar conhecida.

queno” e de “baixinho”. Logo a turma concluiu que surfistinha era um pequeno surfista. Ao apontar o nome Bruna novamente, perguntei se tal surfista era homem ou mulher e disseram que era mulher.

Abordei o título do livro de trás para frente. Perguntei o que era programa, e me disseram sinais de organização, lista, programação de televisão ou de missa. Confirmei que todos estavam certos, até que uma aluna fez os sinais de “horário” e “agenda”. Eu disse que ela estava mais correta com o contexto da autora. Ninguém teve dúvida de que garota se tratava de alguém do sexo feminino, mas não conheciam a locução “garota de programa”.

Eu perguntei por que uma garota precisaria marcar horário. Três alunas disseram que era “compromisso”, mas um aluno levantou a mão e fez sinal de “puta”. Perguntei como ele sabia disso e ele respondeu que era outro nome para puta, que havia muitos no jornal.

A turma esperava confirmação de minha parte e eu disse que ele estava certo. “Eu não sabia” foi a reação mais comum, seguida de risos. Então perguntei quais nomes eles conheciam para o sinal de puta, e disseram três: “piranha”, “prostituta” e “vagabunda”.

Perguntei o que era a palavra “diário” e uma aluna respondeu “todo dia”. Confirmei, explicando que diário era o que Bruna Surfistinha escrevia no dia a dia da vida dela. Ficaram surpresos ao saberem que uma “puta” havia escrito um livro, e eu disse que qualquer pessoa poderia escrever um livro, e que aquele era ela contando da vida dela. Antes que lêssemos o trecho selecionado, perguntei por que no jornal e no livro as pessoas não usavam a palavra “puta”, “piranha”, “vagabunda” e “prostituta”. A hipótese foi unânime: “porque é feio”. E perguntei se “garota de programa” era bonito, e a resposta foi que nem sabiam que se chamava assim, ou “nunca vi”, seguido de “primeira vez”. Um aluno usou o sinal de “disfarce”. Uma aluna disse: “os outros nomes são palavrões, e garota de programa não é”. Concluíam que “garota de programa” tinha respeito e discrição, enquanto os outros signos linguísticos traziam demérito.

Passamos à leitura.

Como o colega Dante Alighieri ficava perto da casa onde trabalhava, já deu pra imaginar quantas virgindades ‘desapareceram’ por lá... Os moleques iam em turma. Como não podia entrar menor de idade (mas eu já trabalhava lá, claro), ligavam de um aparelho para saber se estava tudo certo, se não tinha risco de aparecer polícia. (...) A gente deixava a porta entreaberta e eles entravam correndo. (...) Eu, com 17 anos, subindo com moleques de 12, 13 ou 14 anos. (...) Que estranho: eu que era inexperiente, estar na cama com alguém ainda mais inexperiente! Mas acabava sendo natural. (...) Só quando chegávamos ao

quarto alguns deles confessavam ser virgens: 'você não conta para os meus amigos que é a minha primeira vez?' (...). Ensina-va como abrir o primeiro surã da vida deles. Ligava o som e condizia meu show. Alguns foram alunos brilhantes (Trecho recolhido de "O doce veneno da escorpião: diário de uma garota de programa" de Bruna Surfistinha).

Não reconheceram o nome Dante Alighieri, e expliquei que era um colégio famoso e caro, como o Leonardo da Vinci em Vitória. Com o paralelo, conseguiram seguir a leitura palavra por palavra. Perguntei das palavras "virgindades" e "desapareceram". Reconheceram a segunda, mas não a primeira. Fiz o sinal de "virgem", "mameca transou", e entenderam, mas não fizeram relação com a perda da virgindade, mas sim com sumiço de uma pessoa. Expliquei que uma pessoa que era virgem tinha virgindade, e que após transar, não tinha mais: desapareceu a virgindade. Compreenderam.

Com a palavra moleque entenderam criança, e uma aluna lembrou-se do doce "pé-de-moleque", e perguntou qual era a relação com criança. Eu devolvi a pergunta, pedindo uma hipótese e ela disse que não tinha certeza, mas que o amendoim lembrava os dedinhos de uma criança. Eu concordei e acrescentei que crianças brincam de correr na rua, de jogar bola na lanta, e ficam com os pés sujos, da cor do doce, o que poderia ser indicativo do nome. Ela concordou. Perguntei o sinal de "turma", e fizeram o sinal de "grupo". Eu disse que o grupo de alunos era menor de idade, e perguntei o que significava menor de idade. Um aluno respondeu: "18 anos para baixo". Eu confirmei, acrescentando que a pessoa de zero a 17 anos era menor de idade, e de 18 para cima era maior de idade. Entenderam, e salientei: Bruna tinha 17 anos, mas já trabalhava na casa como prostituta. Perguntei se conheciam "orelhão", apontando para minha orelha e abrindo os braços. Riram e disseram que era "telefone de rua". Perguntei: "por que tinham medo da polícia?" e responderam "porque todos eram menor de idade, os alunos e Bruna".

Perguntei o que era "entreberta" e nenhum aluno reconheceu a palavra. Fui até a porta da sala e perguntei se estava fechada. Disseram que sim. Abri totalmente até a parede e perguntei novamente: "Aberta". Deixei a porta pela metade e repeti a pergunta, e repetiram: "aberta". Então fiz o sinal de "metade". Fechei e fiz o sinal de "fechado", abri até a parede e fiz o sinal de "aberta", encostei (deixei no meio do caminho) e fiz sinal de "aberta pela metade", perguntando em seguida qual era a palavra em português. Metade da turma respondeu, apontando para o quadro: "entreberta". A outra metade fez expressão de "entendi".

Perguntei por que a porta entreaberta era melhor que aberta ou fechada, e fizeram os sinais de “rápido”, “fuga”, “escapar” e estalar de dedos. Compreenderam a intenção do ato de deixar a porta entreaberta e do telefonema anterior.

A outra palavra que chamou a atenção foi “inexperiente”, que apareceu duas vezes. Escondi o prefixo “in-” com a mão, e duas alunas fizeram o sinal de “experiência” e “conhecer”, e quando revelei o prefixo novamente toda a turma fez “não tem experiência”, “não saber” e “não conhecer”. Nesse momento tive que fazer relação das palavras com a inexperiência de todos os envolvidos: a narradora e os personagens. Apontei a idade de todos (12, 13, 14, 17) e perguntei se eram jovens ou maduros. Todos disseram “jovens”. Apontei a palavra “estranho” e a conclusão da narradora. Uma aluna concluiu antes dos colegas: “os meninos não sabiam nada na cama e ela sabia um pouco”. Eu confirmei e complementei que com os anos todos teriam mais experiência, mas que naquela idade todos eram “inexperientes”, apontando novamente para o quadro e a locução “na cama”. Compreenderam.

Perguntei sobre o “acabava sendo natural”, e um ariscou com o sinal de “costume”, “sentir” e “sabe já”. Confirmei. Perguntei sobre o sinal de “confessar”. Duas alunas fizeram o sinal de “confessionário” e eu perguntei o que era aquele sinal. Ambas me explicaram, mencionando o padre na igreja católica, e perguntei qual era a relação do padre na igreja católica, do confessionário e da garota de programa. Não souberam responder.

Fiz o cenário do padre e da pessoa pedindo perdão, em seguida contando segredo, “pecado”. Comparei com os meninos chegando em particular no quarto e “confessando” segredo: “sou virgem”. A turma toda riu e alguns disseram: “vergonha”, “fingir que sabe, mas não sabe”. Eu confirmei que sim, que para os antigos deveria manter a imagem de “sabe-tudo”, mas confessa para ela que não sabe nada. “Pecado”. E ela guardava segredo de que era a primeira vez do rapaz e dava o perdão, como um padre. Os alunos se entreolhavam com expressão e sinal de “que legal”.

A “ligar o som”, eu frisei que era comum entre ouvintes, mas perguntei que “show” era o que ela fazia, e algumas alunas fizeram o sinal de dançar e/ou classificador⁹ para “pole dance”. A turma concordou.

Para “alunos brilhantes” o sinal de “brilho” referente à “luz” foi unânime. Mas discordei e pedi que pensassem em outro significado para aquele significante. Não entendiam brilhante fora do referente “luz”, e dei um

⁹ Classificadores são morfemas que caracterizam um objeto ou uma ação pelo seu formato, tamanho, movimento, sem necessariamente serem vocábulos do léxico da língua de sinais.

exemplo de alguém que sabia todas as respostas, que se destacava entre os demais. Usei o sinal de “fama” e fiz um paralelo com “luz” e “brilho”. Aí compreenderam o “brilhante” como alguém que “sabe tudo”. Então entenderam que aluno brilhante é aluno que aprendeu certinho. Para provocar, perguntei como um aluno seria “brilhante”.

Responderam entre risos que é aluno que faz “sexo gostoso”. E fiz o sinal de “visto/correto”.

3.3 Desfecho

Retomei o título do livro, perguntando se eles reconheciam os signos linguísticos: “doce”, “veneno” e “escorpião”. Todos reconheceram os três, dando as definições de cada um isoladamente. Confirmei, mas pedi que dessem o significado do conjunto “O Doce Veneno do Escorpião”. Não conseguiram atribuir significado ao título. Duas alunas fizeram sinal de “não combina”, e outra do “difícil”. Comecei com escorpião, que haviam reconhecido como o animal e fizeram logo a junção com veneno. Perguntei como o escorpião usava o veneno, e responderam “picando com a cauda”. Três usaram o sinal de “perigoso” e “morte”. Perguntei se conheciam outros venenos e lembraram de “cobra” e “inseticida”. Confirmei e perguntei se eles já haviam tomado veneno. Riram e foram enfáticos no “não”. Perguntei se tinham como saber se o veneno era doce ou amargo, bom ou ruim. Disseram que não sabiam, mas devia ser ruim, pois matava. Lembraram-se do símbolo de caveira com ossos cruzados indicando morte. Eu perguntei: “que relação tem com a autora? Ela matava os clientes?” e responderam que não. Então pedi para fazerem a relação do que ela fazia, se os clientes gostavam ou não. Disseram que fazia sexo, mas não conseguiam estabelecer relação de sentido. “Vou deixar vocês pensando, mas tem que ser rápido porque a aula vai acabar”.

Três minutos depois uma aluna começou a responder no local em que estava, e dado o raciocínio pedi que repetisse a resposta na frente da sala para a turma. Tímida, ela aceitou e pedi para que todos prestassem atenção.

E ela repetiu a resposta: “eu penso que é doce veneno do escorpião porque ela seduz o cliente, mas não faz isso de graça. No final ela só recebe o dinheiro e vai embora. Não tem romance nem relacionamento, é só o corpo. Se o homem quer mais, tem que pagar mais. Compara com um vício. O sexo pode ser comparado com algo bom e doce, mas a relação não existe, ela é prostituta, e o pagamento pode ser comparado a algo ruim, ao veneno”. To-

dos na turma entenderam e bateram palmas como os surdos fazem (sacudindo as mãos abertas, sem toque).

Uma aluna perguntou: "porque escorpião?", e devolvi a pergunta e a hipótese foi que era o signo dela no zodíaco. Eu disse que não sabia, mas mostrei a contracapa do livro que vinha com uma foto da autora, exibindo a tatuagem de um escorpião na omoplata. Fizemos relação com a imagem, mas valorizei a relação das palavras com a atitude, conforme a colega havia explicado (já que a construção de sentido inicialmente passou pela relação entre os signos linguísticos, e não com a fotografia).

Dei os parabéns pela leitura e encerrei a aula.

Considerações Finais

A partir das discussões da aula, não consideramos possível fazer conclusões fechadas. O assunto não se esgota por aqui, visto que ainda há muito a ser feito e a ser discutido na área do ensino de LP como L2 para surdos.

Na aula, percebe-se que ao desenvolver os sentidos do enunciado escolhido, os alunos surdos buscam significados não mais a partir apenas o léxico. Mas a partir de outras possibilidades de uso das palavras.

Pensar a semântica como possibilidade é um caminho que considera as duas línguas (Libras e Português) como fundamentais para a construção de práticas pedagógicas possíveis no ensino de LP. A abordagem comunicativa também pareceu muito potente nessa situação.

E que posturas comprometedoras tentos visto nos alunos surdos em relação à LP? Nota-se, pela sua participação que a questão do enunciado (o que é dito) não é por eles alcançada. O texto continua sendo o que não é o texto: um ajuntamento de signos linguísticos e de frases sem conexão com os elementos internos (léxico e gramática) e externos a ele (situação de produção do enunciado, pressuposição de enunciatador e enunciatário).

Podemos desse modo, finalizar, porém, sem concluir que o ensino puramente referencial do léxico da Língua Portuguesa para o surdo impossibilita a construção de sentidos de forma mais ampla e que o uso da Libras como L1 nas aulas de Português garante o contato e o acesso ao texto de forma completa, bem como discussões mais amplas sobre os sentidos produzidos no uso e na localização dos signos em uma frase e em um texto.

Esta pesquisa permitiu-nos perceber que, quando ocorre a mediação na L1, ou seja, a leitura do texto com interpretação em Língua de Sinais, os

surdos descobrem as possibilidades de leitura e conseguem atribuir sentido. Fica clara a necessidade de um mediador que domine as duas modalidades de comunicação (Libras e escrita de Língua Portuguesa) para que possibilidades de produção de sentido sejam convalidadas, notando-se uma constante incerteza, por parte do leitor surdo, sobre sua linha de raciocínio.

O processo de produção de sentidos foi resultado do histórico de contato com a L2 na escola: essencialmente referencial, ou seja, um signo para uma imagem ou um conceito. Essa leitura picotada da realidade textual gerou leitores defasados, com grande dificuldade de enxergar o texto como um todo e concentrando-se apenas em signos isolados.

Assim, usuários de uma língua espaço-visual podiam comunicar-se perfeitamente com o uso de sinais, porém, quando deveriam passar para a escrita de Língua Portuguesa o seu pensamento, o faziam “traduzindo” signo por signo, fora da semântica ou sintaxe necessárias para a coesão ou a coerência na L2. Com a leitura, ocorria o mesmo – signos como “rosa”, por exemplo, eram imediatamente associados à cor e ao sinal em Libras, e não à flor de mesmo nome, apesar de próximo ao signo “perfume”.

As condições de leitura nas quais os surdos se encontravam era a herdada da escola: signos isolados e texto fragmentado conforme o nível de conhecimento e apreensão da L2. Em sala de aula, seguindo a proposta da pesquisa, foram trazidos textos que, inicialmente, seriam lidos pelos alunos, e, conforme as hipóteses, o(s) sentido(s) produzido(s) seria(m) confirmado(s) ou não.

A seleção de textos levou em conta a pluralidade de gêneros discursivos e, a cada aula, um gênero diferente ou recorrente no cotidiano era apresentado. A produção de sentidos foi percebida de acordo com a internalização da L2. Alguns alunos tinham mais experiência de leitura e participavam mais, com mais hipóteses e empíria. Outros até reconheciam o signo, mas confundiam-no com outros semelhantes devido à morfologia e à aparência do conjunto de elementos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Virgínia B. B. *O ensino da semântica sob uma perspectiva enunciativa*. Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v.8, n. 10.1, p. 379-390, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/8369>. Acesso em: 21/05/2016.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 de dez. 2005. Seção 1, p. 30.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em:

<<http://www.feneis.org.br/legislacao/libras/Lei%2010.436.htm>>. Acesso em: 20/05/2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Formação Continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez*. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf>. Acesso em: 20/05/2016.

GUEDES, B. *A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda*. In: LOPES, M. C. ; HATTGE, M. D. (orgs.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas de governam*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

LOPES, M. C. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs). *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

LOPES, M.C. *In/exclusão nas tramas da escola*. Canoas: Editora da Ulbra, 2007.

SCHNEIDER, M. N. *Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural*. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

VIEIRA-MACHADO, L.M. da C. Educação Bilíngue em foco: desafios para a inclusão do sujeito surdo. In: VICTOR, S.L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). *Educação Especial: indícios, registros e práticas de inclusão*. São Carlos: Pedro e João editores, 2013.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. *(PER)cursos na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no estado do espírito santo*. 2012. Tese de doutorado (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

REFLETINDO SOBRE A SURDEZ EM ESPAÇOS NÃO-HEGEMÔNICOS

Reflecting on deafness in non-hegemonic spaces

Aline de Menezes Bregonci¹⁰

Denise Meyrelles de Jesus¹¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a construção da educação de surdos em espaços outros que sinalizamos como espaços não-hegemônicos, nos apropriando do conceito de Sousa Santos (2011). Para tecer tal discussão, consideramos primeiramente uma contextualização teórica sobre a necessidade do reconhecimento desses espaços, bem como da necessidade do não desperdício da

ABSTRACT

This paper aims to discuss the construction of deaf education in other spaces that signaled as non-hegemonic spaces as conceived by Sousa Santos. To weave such a discussion, first we consider a theoretical context on the need to recognize these spaces and as well as the need not waste the experience in them. Following this context, we signaled some concepts that allow us to think about cognitive justice for the deaf, consider-

10 Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Linha Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Professora Assistente II da Universidade Federal do Espírito Santo – CCEA – UFES

11 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Linha Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo – CE – UFES

experiência nos mesmos. Após a referida contextualização, sinalizamos alguns conceitos que nos permitem pensar sobre a justiça cognitiva para os surdos, considerando espaços alternativos e trazemos uma reflexão sobre esses conceitos a partir da observação do contexto de um aluno surdo do campo, que nos mostra um universo de possibilidades de aprendizagem escolar e de vida a partir de sua cultura e do seu mundo.

PALAVRAS-CHAVE

Surdez. Espaços não-hegemônicos. Justiça Cognitiva.

ing alternative spaces. We also bring a reflection on these concepts from observing the context of a deaf student of that live in the field , which shows us a universe of possibilities regarding school learning and life from their culture and their world .

KEYWORDS

Deafness. Spaces non-hegemonic. Cognitive Justice.

Introdução

*Madrugada camponesa,
faz escuro ainda no chão,
mas é preciso plantar.
A noite já foi mais noite
a manhã já vai chegar. [...]*
“Madrugada Camponesa”
– Thiago de Mello

Quando tratamos o tema surdez, é muito comum que o espaço de discussão seja a escola e que esta esteja localizada na zona urbana, ou seja, um espaço que tem sido considerado comum, mas que por tal podemos considerar hegemônico, visto que as políticas educacionais “maiores”, ou hegemônicas, são pensadas a partir de espaços urbanos e deles são direcionadas para as regiões do interior, onde nem sempre existem condições semelhantes para materializar as ações previstas nas políticas desenhadas para os espaços urbanos

Quando marcamos o interior como região não-hegemônica, estamos entendendo como regiões hegemônicas as regiões centrais (capitais e metrópoles) e as regiões não hegemônicas seriam as periferias (cidades menores, campo, regiões de difícil acesso dentre outras). Considerando que o espaço hegemônico é aquele no qual podemos considerar que partem as medidas que tendem a colonizar outros espaços, podemos apontar os grandes centros urbanos e as capitais como representantes desse espaço no território.

Compreendemos que o que Sousa Santos (2011) denomina de contra-hegemônico seriam outros movimentos para além do que já está posto pela tradição científica, tomando como referência alguns pontos como a experiência, que anteriormente não eram vistos como referência de conhecimento.

Assumindo essa reflexão como ponto de partida, é possível observar que a luta atual pela Educação do Campo coloca em questão o problema existente entre o direito à educação e o espaço do campo, como lugar onde a escola deve se fazer presente, em virtude da luta por seus territórios culturais. Nesse movimento, podemos vislumbrar o desabrochar do campo como espaço que busca se afirmar.

Outro apontamento importante a fazer é refletir na construção de possibilidades para que o objeto dessa demanda se concretize, temos aí uma oportunidade de pensar os desafios que a educação de surdos enfrenta nesses lugares.

Chamamos de desafios, pois entendemos que as políticas construídas em uma concepção macro se mostram como algo complexo de se concretizar em um contexto diferente, em virtude de falta de profissionais, transporte, materiais, espaços, dentre outros que são bem observáveis em diversas escolas, inclusive nas do campo. Sendo assim, como pensar a educação deste público, objetivando atender o que nos orientam os documentos oficiais, a fim de garantir a justiça cognitiva para este grupo?

A justiça cognitiva, segundo Sousa Santos (2011), é um pilar fundamental para que possamos construir a justiça social, uma vez que precisamos pensar propostas alternativas das já postas, para criarmos uma nova epistemologia que leve em consideração saberes e práticas de outros grupos e que esses também possam conhecer as epistemologias presentes no sul como um todo. Nesse sentido, pensar em justiça cognitiva como ferramenta de conhecimento e emancipação para esses sujeitos é pensar possibilidades alternativas que possam ser construídas por eles.

Para pensar essas questões, Sousa Santos sinaliza que o desperdício da experiência é algo que veio acontecendo com o passar dos anos, principalmente com o movimento da colonização. Ao nos chamar a atenção, entendemos as palavras do autor como um convite a pensar nas experiências existentes e que são desperdiçadas.

Quando Sousa Santos (2010) traz o conceito de desperdício, ele nos chama a atenção para os inúmeros “epistemicídios” ocorridos ao longo da história. Fatos esses desencadeados principalmente ao longo da colonização europeia pelo mundo e sua imposição cultural aos povos colonizados. Todo esse movimento resultou em diferentes formas de hierarquização de culturas, desprezo pelo conhecimento popular e desqualificação do que esses povos tinham enquanto cultura.

Sousa Santos (2010) propõe a ideia de realização de um trabalho de tradução como forma de resgate desse conhecimento. Este trabalho seria utilizado como uma ferramenta capaz de criar inteligibilidade mútua. O autor compreende que a tradução mostra-se necessária a partir da captação das diferenças e de uma via solidária, no sentido de construir um conhecimento emancipatório.

O trabalho de tradução, segundo Sousa Santos (2010) “é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências” (p.123).

Sousa Santos nos convida a fazer o movimento oposto ao de afirmação da condição hegemônica, quando ele ressalta a importância da experiência como um fato fundamental para a construção de outras lógicas possíveis. Afinal, no trabalho de tradução, as experiências são vistas como parte do todo. Ainda segundo o autor,

O trabalho de tradução procura captar estes dois momentos: a relação hegemônica entre as experiências e o que nestas está para além dessa relação. É neste duplo movimento que as experiências sociais, reveladas pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências, se oferecem as relações de inteligibilidade recíproca que não reduzem: na embalçamento de umas por outras (2010, p.124).

Desse modo, pensar na perspectiva deste trabalho é considerar que existem outras possibilidades para além do pensamento hegemônico.

Ao propor o trabalho de tradução como alternativa a compreensão do mundo, Sousa Santos (2010) sinaliza que a tradução assume a forma herme-

12

nêutica diatópica” (p.124). Ele teoriza que da tradução temos mais dois trabalhos de hermenêutica diatópica: a tradução entre diferentes concepções de vida produtiva e a tradução entre várias concepções de sabedoria e diferentes visões de mundo. (p.124/125)

Esses dois exercícios da hermenêutica diatópica nos dão conta das dimensões múltiplas existentes no mundo e que, apesar das grandes narrativas totalizantes, é possível encontrarmos outros modos de narrar o presente, seja por meio de formas de organizações sociais alternativas ou de modos diferentes de olhar para a história.

A hermenêutica diatópica parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas. Admitir a relatividade das culturas não implica adotar sem mais o relativismo como atitude filosófica. Implica, sim, conceber o universalismo como uma particularidade ocidental cuja a supremacia como ideia não reside em si mesma, mas antes na supremacia dos interesses que a sustentam. (SOUSA SANTOS, 2013, p.126)

O trabalho de tradução mostra-se profícuo por se tratar de algo que considera a experiência como algo que devemos observar ao fazermos nossas leituras do mundo. Dentro desta pesquisa, este trabalho tem uma função fundamental, por entendermos que dentro do universo das práticas escolares, essas em sua maioria, estão fundamentadas pela experiência: docentes + discentes, ou seja, pelo movimento que se dá no cotidiano da escola.

Outra consideração sobre a tradução é que esta pode ocorrer em diversos espaços com configurações distintas.

O trabalho de tradução tanto pode ocorrer entre saberes hegemônicos e saberes não-hegemônicos como pode ocorrer em diferentes saberes não-hegemônicos. A importância deste último trabalho de tradução reside em que só através da inteligibilidade recíproca e conseqüentemente possibilidade de agregação entre saberes não-hegemônicos é possível construir a contra-hegemonia. (SOUSA SANTOS, 2010, p.126)

A tradução nos auxilia a entender o que se dá dentro dos diferentes movimentos e das diferentes práticas, de modo que a partir desse entendimento possamos tensionar ou flexibilizar a relação entre eles, levando em conta principalmente de que não existem indivíduo, ou história, mas indivíduos e histórias. Ampliar esse campo, no entendimento de Sousa Santos é enxergar

...2. Partindo do pressuposto que a hermenêutica é um trabalho interpretativo e que diatópica seria algo que se diferencia em varia, de acordo com a proposta. O ato de traduzir seria uma interpretação que está aberta a variação e não ategessado a uma “verdade absoluta”

“constelações de práticas com maior potencial contra-hegemônico” (p.127). Segundo o autor, a “tradução é um movimento intelectual e político” (p.129).

Nesse sentido, ao pensarmos na tradução como um exercício que pode nos auxiliar na compreensão dos movimentos que ocorrem nos espaços não-hegemônicos, temos aí uma possibilidade de problematizar a educação dos surdos no campo a partir dos movimentos necessários e possíveis, como os primeiros passos para que esta possa se fazer presente nas escolas do campo ou que estejam inseridas na realidade do meio rural.

Além da questão hegemônica do território, outra questão que convém destacar é a marca cultural peculiar de cada local que precisa ser observada. Essa característica, provavelmente, muitas vezes não é levada em conta, o que nos priva de um entendimento maior de determinados fenômenos.

Sendo o campo um território que está fora dos espaços hegemônicos, podemos considerar que, por suas características, os fenômenos irão se manifestar de forma diferenciada neste espaço, há o que se observar ali.

A partir dessas reflexões, temos algumas questões que a escola pode não ter tido tempo hábil para responder, no entanto, cabe a nós contribuir com esta reflexão, pensando em negociações que possam viabilizar os recursos necessários para a educação de surdos nos diferentes contextos territoriais e culturais. Nesse sentido, nos propomos a discutir sobre quais são essas condições e quais traduções possíveis estão sendo feitas das políticas vigentes nesses espaços.

Primeiro exercício: traduzir para reconhecer lugares não-hegemônicos – epistemologia da visão e epistemologia dos conhecimentos ausentes

*[...]Não vale mais a canção feita de medo e arremedo
para enganar solidão. Agora vale a verdade
cantada simples e sempre agora vale a alegria
que se constrói dia a dia feita de canto e de pão.[...]*
Madrugada Camponesa – Thiago de Mello

Para pensar nas potências existentes nos espaços não-hegemônicos, devemos em primeiro lugar fazer um exercício de deslocamento dos centros hegemônicos, isso porque falar da educação de surdos nos grandes centros urbanos e no interior são duas realidades bem distintas.

Desse modo, tentos a necessidade de pensar um trabalho que busque compreender como se dão esses outros processos alternativos ao centro, assim, poderemos encontrar outras produções distintas das realizadas em regiões centrais, ou até mesmo encontrar produções muito próximas. Entretanto, a intenção é sempre a de tentar fazer uma análise, de modo que as experiências desenvolvidas nas regiões não-hegemônicas não sejam desperdiçadas.

Trabalhar nesse sentido nos leva a considerar a existência de um princípio único, daí a importância de adotar uma postura que reconheça o multiculturalismo como uma contribuição não-hegemônica, o que nos permite conversar com múltiplos atores e conhecer diversas experiências.

O conhecimento emancipação, através de uma postura solidária, poderia contribuir para evitarmos o desperdício da experiência de determinados coletivos, considerando a crítica necessária e o reconhecimento a eles. O conhecimento emancipação considera um olhar de solidariedade frente as experiências e saberes que foram desperdiçados ao longo de períodos da história, como a colonização.

Para construirmos essa reflexão, Sousa Santos (2011) nos sugere uma epistemologia da visão, que partiria de um princípio de solidariedade, no sentido de considerar o conhecimento emancipação como algo viável.

Epistemologia da visão é a que pergunta pela validade de uma forma de conhecimento cujo momento e forma de ignorância é o colonialismo e cujo momento e forma de saber é a solidariedade. Enquanto, pela forma hegemônica de conhecimento, conhecemos criando ordem, a epistemologia da visão levanta a questão sobre se é possível conhecer criando solidariedade. (SOUSA SANTOS, 2011, p. 246)

Temos aqui a ideia de que através da solidariedade é possível que outros saberes venham à tona, para tanto o autor traz três *démarches* epistemológicas: a epistemologia dos conhecimentos ausentes, a epistemologia dos agentes ausentes e revisitando os limites da representação.

A epistemologia dos conhecimentos ausentes parte da mesma premissa de que as práticas sociais são práticas de conhecimento. As práticas que não assentam na ciência não são práticas geradoras, são antes práticas de conhecimentos rivais, alternativos. Não há nenhuma razão apriorística para privilegiar uma forma de conhecimento sobre qualquer outra. Além disso, nenhuma delas, por si só poderá garantir a emergência e desenvolvimento da solidariedade. O objetivo será antes a formação

de constelações de conhecimentos orientados para a criação de uma mais valia de solidariedade. É esta mas uma via de acesso à construção de um novo senso comum [...] (p. 247)

A partir dessa definição, podemos considerar que os conhecimentos do campo são tão importantes quanto os conhecimentos veiculados pela academia. Para tal reconhecimento é necessário que eles não sejam desperdiçados, o autor aponta a solidariedade como elo para as lacunas existentes no conhecimento científico e que marginalizam esses saberes.

A epistemologia dos agentes ausentes é, por conseguinte, uma demanda de subjetividades desestabilizadoras, subjetividades que se rebelam contra práticas sociais conformistas, rotinizadas e repetitivas, e se deixem estimular por experiências do limiar, ou seja, por formas de sociabilidade excêntricas ou marginais. (p. 249)

Aqui, é possível considerar que a produção de subjetividades pode ocorrer de diversas formas e que as mesmas ganhem notoriedade e não fiquem na mesmice ou no conformismo, mas que essas possam ser instrumentos de contestação contrário à regulação.

Por último, cabe destacar os limites da representação, segundo Sousa Santos (2011):

Relativamente aos limites da relevância, proponho duas *démarches*: a *trans-escala* e a *perspectiva curiosa*. Uma vez que diferentes conhecimentos privilegiam diferentes escalas de fenómenos, a constelação de conhecimentos que aqui proponho sugere que aprendamos a traduzir entre as diferentes escalas. Os limites da representação com a representação numa escala diferente. As diferenças entre fenómenos, antes amalgamados em unidades aparentemente homogêneas, tornam-se evidentes. Recorrer à *trans-escala* é, assim, uma *démarche* que nos permite estabelecer um contraste entre os limites da representação com o objetivo de elucidar o que está em causa na escolha entre critérios de relevância alternativos. (p. 251)

Como nossa intenção é tensionar a escala para conhecermos os fenômenos da forma como eles se dão no espaço, temos aqui uma ideia que nos ajuda a trabalhar com as diversas escalas e fenômenos.

Considerando o exposto, é de fundamental importância para que haja um não desperdício da experiência, que esses fatores sejam considerados, à medida que esses alunos vão vivenciando essa condição na escola, essa por sua vez, poderia dar sua contrapartida através do reconhecimento desses sujeitos.

Segundo exercício: conhecer o campo para construir práticas educativas contra o desperdício da experiência

*[...]Breve há de ser
sinto no ar
tempo de trigo maduro
vai ser tempo de ceifar
Já se levantam prodígios
chuva azul no milharal,
está em flor o feijão
um leite novo mizando
no meu longe seringa! [...]*
Madrugada Camponesa
– Ubirago de Mello

O reconhecimento do campo enquanto território de conhecimento é algo recente. Caldart (2010) sinaliza que este movimento tem pouco mais de quinze anos. Esse dado nos traz uma compreensão de que a educação do campo, assim como a educação de surdos, garantida pelas legislações e pelos documentos oficiais, que versam sobre a educação especial, é um processo jovem dentro dos movimentos que buscam incluir populações e grupos historicamente excluídos.

Para a autora, é prioritário que haja uma tomada de posição por parte daqueles que se dispõem a pensar na educação do campo, pois a realidade das pessoas que estão no campo está intimamente ligada ao trabalho do campo e as suas lutas sociais (p.17) e aí cabem diversas reflexões sobre como pensar uma educação emancipatória para esses sujeitos, como forma de alcançar a justiça cognitiva.

Os processos socio culturais que as pessoas do campo vivem são parte de sua experiência de vida e devem ser considerados quando falamos de uma educação que está centrada nestes sujeitos. Assim, não há justiça cognitiva para este grupo se não houver reconhecimento. Segundo Caldart (2010),

[...] algumas interpretações sobre o fenômeno da Educação do Campo, que têm ficado excessivamente centradas nos discursos de determinados sujeitos, priorizando a discussão lógica do uso ou da ausência de conceitos ou de categorias teóricas, buscando identificar as contradições no plano das ideias ou, ainda mais restritamente, no plano dos textos produzidos com esta identificação de Educação do Campo. Estes exercícios analíticos são importantes, desde que não se descoleem da materialidade objetiva dos sujeitos, humanos e coletivos, que constituíram e ta-

zem no dia a dia a luta pela educação da classe trabalhadora do campo. Existem sim tensões de concepções teóricas entre os sujeitos hoje envolvidos com a Educação do Campo e é importante apreendê-las, discuti-las, mas não podemos perder de vista que os parâmetros do debate das ideias devem ser dados pela análise do movimento da realidade concreta, sob pena de não participarem dele ou, pior, ajudarem a fortalecer posições políticas conservadoras, sobre o campo e sobre a educação dos trabalhadores. (p. 18)

Quando a autora chama a atenção para a materialidade do sujeito, visualizamos a urgência em converter a discussão do campo das ideias para a realidade concreta dos sujeitos do campo, marcada pela pobreza e pela ausência de políticas públicas favoráveis a esses, e que nos últimos tempos têm sofrido com a realidade do fechamento de escolas do campo, limitando ainda mais o acesso desses à educação.

A partir dessa reflexão, é importante ressaltar a importância da escola nesse espaço, pois enquanto instituição que pode instrumentalizá-los com os conhecimentos do currículo, podemos ter esperança de que esses, por meio de sua luta, mediados pelo conhecimento, possam conquistar outras alternativas viáveis para suas realidades, dentre elas destacamos a educação do campo, como conceito e a pedagogia da alternância como prática político-pedagógica.

Caldart (2010) centraliza sua esperança para o campo na escola, mas transcende a concepção de escola que está posta de modo hegemônico. Percebemos aqui um posicionamento que sugere a escola como um espaço para a criação de inteligibilidades recíprocas e não como mera reprodutora do conhecimento.

[...] Sim! a Educação do Campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. E uma vez mais, sim! a Educação do Campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a seleção de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. (p. 18)

Sinalizamos o campo como espaço não-hegemônico, pois este tem sobrevivido a partir das lutas sociais dos trabalhadores por terra, por trabalho e por educação. Nessa triangulação, temos o território da educação que merece

esse olhar mais aproximado de modo que possamos pensar inéditos-viáveis (FREIRE, 2011) para esse espaço, que incluam todas as diversidades nele presentes, incluindo os surdos.

Trazemos Freire para o debate, pois pensar a emancipação de sujeitos do campo pelo viés da educação ecoa nas obras deste autor. Em *Pedagogia do Oprimido* (2011), Freire nos apresenta a ideia do inédito-viável, observando as situações-limites que os indivíduos socialmente oprimidos encontram nos diversos espaços e propõe uma transposição dessas ao que ele chama de construção do inédito-viável como utopia, que por meio da crítica e da tomada da consciência, assume a educação como ferramenta emancipatória e constrói a esperança.

Dialogamos com Freire para compreender o que Sousa Santos (2011) diz contra o desperdício da experiência, pois esse desperdício inclui a negação dos diversos saberes experienciados pelos indivíduos do campo em nome de uma razão preconizada pelo pensamento ocidental.

Assim, reconhecemos no sujeito do campo o interdito sinalizado por Sousa Santos (1999), assim como o sujeito surdo, pois neles visualizamos a ausência de educação, de etiqueta social, de cultura e de capacidade. Não porque concordamos com essa concepção, mas para avançar em relação a esta ideia e construir novas perspectivas que valorizem os saberes do campo e de seus sujeitos sociais, que incluem, em nosso caso, os surdos. Por isso é necessário tensionar essa conceitualização rígida existente sobre as pessoas do campo.

Terceiro Exercício: pensar a cultura para promover a inclusão e a justiça cognitiva

*[...] Madrugada da esperança
já é quase tempo de amor
colho um sol que arde no chão,
lavro a luz dentro da cama
minha alma no seu pendão.[...]*

Madrugada Camponesa – Thiago de Mello

Sousa Santos (1999) nos apresenta como a questão da exclusão foi historicamente constituída, através da construção da ideia do sujeito interdito, que é marcado por questões étnicas, de gênero, da deficiência e dentre outras marcas que excluem esses sujeitos. Através dos mecanismos de exclusão, a

hierarquização foi sendo construída enquanto projeto da sociedade capitalista, colocando em xeque a existência e os saberes das populações que não se enquadram no ideal de homem ocidental.

Os mecanismos gerados pela regulação social geram desigualdade e exclusão. Para fazer valer suas concepções de mundo, as classes oprimidas tiveram que, pela luta social, tentar garantir seus direitos e reconhecimento, com o povo do campo não foi diferente. Sousa Santos (1999) nos aponta que negar essas diferenças foi uma forma de também negar os direitos a essas populações. E, nos últimos anos, temos observado que existem lutas para garantir uma educação voltada para os sujeitos do campo que atendam as suas questões culturais, como forma de resistência ao que tem sido imposto pela lógica capitalista.

Para trazer o que é ausente para algo no presente, Sousa Santos (2010) nos mostra um caminho possível, que ele denomina como Ecologia dos Saberes. O autor nos convoca a pensar a partir de uma ecologia dos reconhecimentos, no intuito de dar visibilidade aos grupos historicamente negligenciados, dando especial atenção as suas histórias, saberes e práticas. Se antes tínhamos uma concepção que uniformizava a diversidade, ele sugere que façamos o contrário, pois assim teríamos condições para pensar na justiça cognitiva para esses.

Além da ecologia dos reconhecimentos, consideramos a ecologia da trans-escala como primordial para reconhecermos a diversidade dos sujeitos no campo, pois através dela, podemos ampliar o que a escala tem insistido em esconder, ou seja, ampliar o que a escala reduz.

Essas ecologias propõem alternativas que nos possibilitam uma melhor compreensão do que podemos encontrar em campo. Tanto numa perspectiva de um grupo e suas diferenças culturais, quanto numa concepção escalar, considerando a ampliação do que as escalas nos apresentam.

Sousa Santos (2011) nos diz que a escala é algo central numa cartografia, com sua função de representação e orientação distorcem inevitavelmente a realidade (p.230). O autor chama nossa atenção para o fato de que determinados fenômenos só podem ser observados a partir de determinada escala, se mudarmos a escala, teremos que mudar o fenômeno (p.230).

É importante considerar as palavras de Sousa Santos para que tenhamos uma compreensão de que a escala muitas vezes cria a imagem que iremos ver, portanto é necessário olhar criticamente o que ela nos mostra.

Outro ponto que devemos considerar é que a análise em pequena escala tem prevalecido, o que gera um padrão de regulação, por isso é importante tensionar a escala, para que possamos conhecer os fenômenos de forma mais próxima através da ampliação da escala.

Quarto Exercício – o surdo no/do campo

*{...} madrugada Camponesa
faz escuro (já nem tanto)
vale a pena trabalhar
faz escuro, mas eu cuto
porque a manhã vai chegar.
Madrugada Camponesa – Hugo de Mello*

Ao pensarmos o sujeito surdo no território do campo, talvez nos venha à mente a imagem de um sujeito comum, como os demais sujeitos do campo. Ou mesmo, do sujeito interdito, que pela sua condição, está excluído dos processos cotidianos. Pelo viés da pesquisa, foi possível encontrá-lo. Ao contrário da segunda suposição citada, encontramos uma criança autora, que vive intensamente todas as condições nas quais sua vida está inserida.

Nossa observação se deu pelo viés da cartografia, metodologia que nos permite olhar de forma bem próxima os fenômenos no espaço. Segundo Sousa Santos (2011), os mapas são uma distorção da realidade, desta forma, necessitamos nos aproximar dos territórios para compreender os movimentos e através do trabalho de tradução, poderemos produzir zonas de inteligibilidade recíprocas e conhecer os fenômenos em sua essência.

O autor nos indica uma aproximação que leve em conta o trabalho do tradutor cosmopolita, com a intencionalidade de fazer emergir conhecimentos antes negligenciados. A partir do que observamos e vivemos, temos como nosso sujeito um aluno surdo, com 8 anos, matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental e que mora no campo.

Chegamos a Pedro através da execução da pesquisa de doutorado em andamento intitulada "Cartografia da Educação de Surdos, Deficientes Auditivos e Surdocegos na região do Capangó Capixaba". No movimento de pesquisa de campo e prospecção de dados, o caso de Pedro surge como uma pergunta forte.

Pedro, um menino comum, tem uma história de vida repleta de experiências que nos chamam a atenção. Ele é proveniente de uma família ovinente, que vive da/na terra. Sua casa fica num belo vale, rodeada por algumas árvores e com muitos cachorros. Onde Pedro mora, quase todos os vizinhos são seus parentes, o que nos mostra uma trajetória de sua família com a terra, algo que vem de muitos anos.

No dia a dia, ele vai à escola e quando chega em casa, se alimenta, troca de roupa e fica ansioso para acompanhar o pai nas atividades da roça. Uma moeda de negociação para que ele faça as coisas que lhe são exigidas, são as voltas a cavalo. Ele ama andar pela roça com a égua que ganhou de presente do pai. Por diversas vezes, já simulizou – sobre como cavalga e a satisfação é evidente em sua expressão.

Seu pai consegue se comunicar perfeitamente com ele através de gestos e expressões que foram construídos no dia a dia da família. É impressionante como se entendem. Ele sabe exatamente a hora que o pai chega em casa. Sem a existência de nenhum ruído. Pedro sai de dentro de casa e, como mágica, seu pai aparece na varanda da casa. Percebemos que isso se dá devido à vivência cotidiana dos afazeres da família.

Sua mãe preocupa-se com a casa e cuidado dos filhos, Pedro tem um irmão mais novo. Ela, com a doçura materna, também se faz entender para o filho, com gestos e expressões. É muito interessante essa relação que a família construiu com ele, deixando-o viver plenamente as experiências de uma vida ligada à terra.

Temos aqui uma família comum, que a partir do cotidiano se move em prol de sua subsistência com os saberes e práticas da terra. Segundo Sousa Santos (2010), todo conhecimento é social, por isso não deve ser hierarquizado e devemos reconhecer que existem diversas formas de produzi-lo. Partindo dessas considerações, observamos a existência de diversos saberes que circulam no dia a dia de Pedro, repletos de aprendizado e afetividade. Talvez, alguns considerem que esta criança não está incluída, ou que lhe são necessários recursos diferentes do que ele dispõe, no entanto é possível verificar quão feita de conhecimentos é a vida deste menino. Sobre isso, Sousa Santos nos diz que

A dicotomia alta cultura – cultura popular constitui o núcleo central do ideário modernista. A alta-cultura é uma cultura-sujeito enquanto a cultura popular é uma cultura-objeto, objeto das ciências emergentes, da etnologia, da folclórica, da antropologia cultural rapidamente convertidos em ciências universitárias (SOUSA SANTOS, 2013, p. 379)

É preciso levar em conta esses saberes, para que haja um reconhecimento dos mesmos e um não desperdício da experiência ali vivenciada.

A escola que Pedro frequenta, pelo censo e pela Secretaria Estadual de Educação, está na zona urbana. É uma escola com um ambiente totalmente voltado para a realidade do campo. A maioria dos alunos vive em fazendas, sítios e chácaras e os que moram “na rua¹³” também não fogem dessa vivência, pois seus familiares trabalham no meio rural em diversas atividades.

É uma escola que possui todos os anos da educação básica, possui uma articulação entre os professores e equipe pedagógica, conseguindo movimentar diversos projetos junto aos alunos e a comunidade local.

Antes de estudar nesta escola, ele frequentou por um tempo a Educação Infantil, neste espaço, ele conheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Sua mãe o levava à sede do município, distante quase quarenta quilômetros de sua casa, para fazer o atendimento com o instrutor surdo. No entanto, pelas dificuldades de locomoção, não foi possível que sua família continuasse a levá-lo.

Na escola atual, Pedro conta com uma intérprete de Libras e com o Atendimento Educacional Especializado no contra turno. Há um esforço da unidade escolar para que ele aprenda Libras, e ele já aprendeu muito, mas ainda traz consigo os sinais caseiros com os quais significou as coisas ao seu redor. Lançando mão disso, a intérprete aproveita quando ele sinaliza algum desses sinais para lhe ensinar o sinal em Libras.

Temos aqui uma criança que brinca com os colegas, ajuda a família na lida diária da roça, na condição de aprendiz, acompanhando tudo de perto, que brinca de andar a cavalo, que repara nos adultos, que tem suas predileções, que reclama das atividades da escola e diz estar cansado quando não quer fazer as atividades.

A presença de Pedro demandou diversas ações por parte da escola, desde a presença de algumas placas contendo sinais em Libras, até o aprendizado de alguns sinais por parte de todos. É muito comum presenciar os professores e gestores perguntando a intérprete como é feito esse ou aquele sinal. Há um interesse da equipe da escola em conhecer, mesmo que de forma tímida o universo da língua de sinais.

Sousa Santos (2011) nos chama a atenção para a trans-escola e as possibilidades de aprendizagem através do aprofundamento dos limites, segundo o autor, uma consciência mais aguda dos limites é condição do tipo de co-

¹³ a expressão popular local utilizada para denotar o vilarejo do distrito ou a sede da comunidade.

nhecimento prudente (p.251). Ao relacionar essa concepção de conhecimento prudente com o cotidiano da escola de Pedro percebemos um movimento que se posiciona, que não paralisa.

Nesse sentido, o autor ainda nos convida a termos uma perspectiva curiosa.

Por perspectiva curiosa entende a busca de um ângulo diferente a partir do qual as proporções e as hierarquias estabelecidas pela perspectiva normal possam ser desestabilizadas, e, consequentemente, ver subvertida a sua pretensão de uma representação da realidade natural, ordenada e fiel. (SOUSA SANTOS, 2011, p.251)

A subversão apontada por Sousa Santos pela via da perspectiva curiosa vai de encontro às subjetividades rebeldes presentes naquela escola, local no qual podemos perceber que há uma não aceitação do que está posto, de modo que há um movimento que reivindica o atendimento educacional especializado para Pedro e o intérprete de Libras, mesmo que ele ainda não a domine e, por essa posição, ele conseguiu ser atendido dentro do que está previsto na lei. Assim, percebemos que há aqui uma preocupação com o desenvolvimento acadêmico deste aluno, o que nos mostra uma tomada de posição por parte da escola.

Esse movimento veio com o tempo e com os desafios que surgiram com a presença dele na escola. Houve uma comoção, no sentido positivo de promover mudanças estruturais, que concernem desde a atenção às questões legais que assistem esse aluno a questões filosóficas, quando podemos constatar que a diretora da unidade escolar se predispõe a fazer uma Especialização *Lato Sensu* em Libras para se apropriar da língua de sinais e dos conhecimentos relativos à educação de surdos.

Há aqui uma movimentação que altera as prioridades. Segundo Sousa Santos (2011), essa é uma característica da epistemologia da visão, uma mudança de enfoque do que sabemos bem, para o que sabemos menos, “para que haja uma resolução mais fina, a fim de alcançarmos constelações de conhecimentos” (p.252).

Sabemos que esses movimentos não dão conta do aprendizado da Libras por parte de Pedro e nem do seu isolamento enquanto surdo em relação à comunidade surda. No entanto, não podemos negar a existência de um movimento existente na escola para acolher Pedro.

Quando sintetizamos a questão do aprendizado da Libras, estamos apontando que isso se dará com o tempo, através do seu desenvolvimento

enquanto filante de uma língua que pertence a outra modalidade, bem diferente da língua que circula em sua comunidade. No entanto, com a garantia dos atendimentos previstos nas legislações, apesar de ser o único surdo da escola e aparentemente de sua região, ele poderá desenvolver-se linguisticamente, para tanto, ele precisa ser alvo dessas políticas.

Em relação a estar distante da comunidade surda, temos aí algo que envolve questões que transcendem a escola e esbarram na geografia, pois o distrito que Pedro mora é muito distante da sede do município, que, por sua vez, trata-se de uma cidade do interior capixaba, algo que sinaliza um número reduzido de surdos, devido à proporção em relação ao número de habitantes da região.

Temos aqui diversas reflexões a fazer, pois Pedro precisa aprender sua língua e conhecer as potencialidades de sujeitos surdos inseridos em outros contextos, como forma de compreender os diversos movimentos da vida de que ele pode participar, incluindo manter-se no campo, dando seguimento ao que sua família já faz, se assim o quiser.

Considerações Finais

Ao propormos a discussão das questões que envolvem a educação de surdos em espaços não-hegemônicos, em especial o campo, nos colocamos na posição de pensar na multiplicidade de experiências que têm sido vivenciadas pelos surdos em todas as partes, mas que tem sido invisibilizadas pelo não-reconhecimento dos saberes desses sujeitos como conhecimento, ou mesmo porque esses sujeitos são vistos como interditos e não como autores.

Quando trazemos as discussões de Sousa Santos que apontam para um movimento que objetiva a construção de zonas de inteligibilidade, temos aí um campo propício para o resgate das experiências vividas, dentre elas, ser surdo no campo.

Reconhecemos que ser surdo no campo é muito diferente de ser surdo nos centros urbanos, pois existe a dificuldade de encontro com os pares linguísticos, além do número reduzido de surdos nesse espaço, o que inviabiliza o aprendizado da Libras, por exemplo, a partir do encontro com outros surdos. Temos aqui uma dificuldade, mas ela não deve inviabilizar a existência de políticas linguísticas para que a Libras chegue aos surdos do campo por meio da escola.

Consideramos a priori a ideia de que esse surdo que habita o campo é bem diferente daqueles que habitam as cidades, pois além das diferenças culturais, nesses espaços as políticas públicas chegam com menor intensidade. O que acarreta no isolamento desses sujeitos em relação ao restante da comunidade.

Compreendemos a importância de pensar o surdo nesses espaços outros, por entender que existe uma multiplicidade de sujeitos e que são necessárias políticas educativas que atendam a todos, não importando sua condição.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para análise de percurso. In: HILÁRIO, Erivan (org). *Educação do Campo: semiárido, agroecologia, trabalho e projeto político pedagógico*. Santa Maria da Boa Vista/PE. 2010, p. 15-39.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

MELLO, Thiago de. *Faz escuro mas eu canto*. 1965, p.28.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES, nº 135, 1999, p. 01-63. Disponível em: http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro. In: *A Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2011, 8ª edição.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortes, 2013, 14ª edição.

LEITURA E TRADUÇÃO: DUAS FACES DA MESMA TAREFA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Reading and translation: two faces
of the same task in deaf education

Neiva de Aquino Albres¹⁴

RESUMO

Este trabalho discute aspectos constitutivos do processo de leitura de português por meio da língua brasileira de Sinais (LIBRAS) por surdos, em educação bilíngue. A partir de interações discursivas em Libras, os sujeitos constroem conceitos sobre o texto em português e enunciam em Libras, como uma interação, única marcada discursivamente, no qual o eu se completa dialogicamente na(s) relação(ões) com o(s) outro(s). As discussões realizadas neste estudo apontam para a necessidade de um repensar a leitura como processo de tradu-

ABSTRACT

This paper discusses aspects comprising the Portuguese reading process through the Brazilian sign language (LIBRAS) by deaf people, in bilingual education. From discursive interactions in LIBRAS, the deaf people construct concepts of the text in Portuguese and enunciate in LIBRAS, as an interaction, only discursively marked, in which the self is complete dialogically in relationships with the others. The discussions in this

¹⁴ Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: neiva.albres@ufsc.br

ção. Pretende-se com este trabalho expor como a tradução pode ser usada de maneira positiva no ensino de português escrito para surdos.

study point to the need for a rethink the reading as translation process. The aim of this work is demonstrate how the translation can be used in a positive way in the teaching of Portuguese written for the deaf people.

PALAVRAS-CHAVE

Leitura; tradução; Surdos; educação bilíngue.

KEYWORDS

Read; Translate; Deaf people; Bilingual Education.

Situando a discussão

O conceito de leitura avançou com as contribuições de diferentes áreas. O que antes se compreendia meramente como atividade de decodificação, atualmente, se tem uma compreensão mais abrangente, como a de que ler “é fazer uso de um instrumento cultural e ideológico que permite ao sujeito refletir, elaborar o conhecimento e tomar consciência ideológica de si e do mundo que o rodeia” (ARCOVERIDE, 2006, p. 255).

A educação de surdos também tem buscado novas práticas pedagógicas, pautadas nos estudos culturais, no conhecimento construído em linguística aplicada e em uma pedagogia visual, usufruindo da tecnologia e das novas mídias.

O tema abordado neste texto surgiu do questionamento de professores de surdos sobre o processo de ensino-aprendizagem de leitura para alunos surdos em escola bilíngue. A questão central era: “Educação bilíngue: leitura em Libras ou leitura em português?”.

Desta forma, este texto tem como objetivo refletir sobre práticas pedagógicas que possibilitem aos alunos surdos a construção do português escrito mediado pela Libras e aproximar esta discussão dos estudos da tradução. Em síntese, refletir sobre práticas pedagógicas que possibilitem aos alunos surdos a construção de sentido sobre o texto em português, tendo a Libras como essencial para significação do português.

1. Leitura em segunda língua em uma perspectiva enunciativo-discursiva

A palavra *signo* só existe materializada no discurso, tornando-se enunciado, delimitado e constituído por outros enunciados em uma corrente de interação verbal impregnada pelas relações dialógicas de indivíduos histórica e socialmente determinados (BAKHTIN, 1929/2009). A interação verbal mais significativa para surdos se dá por meio da Libras, como apontam estudos recentes (LODI, 2013).

No processo de leitura, o sujeito ativo constrói conceitos sobre o texto escrito, dialoga com o autor, relaciona o discurso escrito com outros discursos, com vivências e experiências. Pode-se afirmar que a educação de surdos esteve marcada por uma pedagogia “a conta gotas”, em que primeiro se aprendia as palavras, depois as frases e só depois o texto. Contudo, a visão atual da educação aponta para o trabalho com o texto.

Nesse sentido, a compreensão leitora é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado registrada através da escrita (SILVA, 2016, p. 42).

Dessa forma, a leitura envolve a compreensão do texto de forma mais ampla, do discurso marcado por um tempo histórico e social, do autor e do sujeito que lê. Da compreensão que há diferentes tipos de discursos e cada qual marcado por algumas características.

Os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis de enunciados, determinados por condições específicas da atividade discursiva e incluem desde um bilhete curto, um diálogo cotidiano, uma carta, até uma exposição científica ou uma obra clássica literária. Sua riqueza e variedade são infinitas, porque também são inesgotáveis as formas de atividade humana (BAKHTIN, 1979/2003).

O texto escrito é repetível em sua forma, as palavras foram fixadas no papel. Entretanto, despertam no leitor várias possibilidades de sentidos e, neste aspecto, o texto é também irreproduzível. [...] Cabe ao leitor, ao ler, construir sentidos. Nessa concepção, os sentidos são produzidos na enunciação (FAVARO, 2009, p.11).

O campo da linguística aplicada apresenta evidências de que um ensino voltado para a apropriação de estratégias de leitura constitui-se em uma importante forma de instrumentalizar o aluno na busca de uma boa compre-

ensão leitora tanto na língua materna, quanto em língua(s) estrangeira(s). Indica que as estratégias são: deliberação, orientação de problema/objetivo e controle por parte do leitor; conto também as competências envolvidas no processo de compreensão: competência gramatical, sócio-linguística, discursiva e estratégica. “A questão da transferência de estratégias que funcionam na leitura em L1 [primeira língua] pode ser responsável, ao menos em parte, pelas diferenças individuais na leitura estratégica em L2 [segunda língua]” (SANTORUM; SCHERER, 2008, p.3).

Além da importância dada à intenção comunicativa e à construção de sentidos, outra importante percepção ganha luz na nova perspectiva de compreensão leitora: ler em uma língua estrangeira envolve duas ou mais línguas, por isso as análises deveriam ser translinguísticas, explorando ambas as características de língua materna (L1) e da L2 como possíveis fontes de diferenças individuais no desenvolvimento da leitura em L2 (SANTORUM; SCHERER, 2008 p.6).

Um ponto importante é que, em aulas de leitura, deve-se considerar no planejamento a escolha de passagem, texto ou livro apropriado para o nível linguístico do aluno, como tratar o vocabulário. Pesquisas indicam que leitores iniciantes ao ler um texto e encontrar uma palavra difícil ou um parágrafo confuso perdem o desejo de continuar, a leitura se torna entediante.

Assim, o professor organiza a aprendizagem desde o planejamento ao acompanhamento da leitura, ou seja, da leitura compartilhada, comprometendo-se com a pluralidade de discursos existentes e oportunizando a adequação do uso de cada um destes aos devidos contextos (FERNANDES, 2006). O professor, proficiente nas duas línguas (primeira e segunda do aprendiz), é um modelo de leitor que transita nas duas línguas e culturas e conduz o aluno no processo de construção de sentidos em Libras a partir do texto escrito em português.

A seguir, apresentamos como as reflexões aqui foram desenvolvidas, embasadas em uma perspectiva qualitativa do fazer ciência em educação.

2. Percorso da pesquisa

Qual o compromisso social e político da pesquisa acadêmica? Até que ponto as pesquisas realizadas nas instituições acadêmicas estão, de fato, voltadas para encontrar soluções para os problemas enfrentados no cotidiano, e que dizem respeito aos modos de vida individual e coletivos? (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2007).

Observa-se, a partir do que foi exposto acima, que o conhecimento que o falante tem da L1 inter-relaciona-se com as habilidades de leitura na L2 o que leva à questão de como os leitores surdos usuários de Libras leem português, uma L2. A leitura em Libras do português escrito compreenderia também um processo de tradução?

Neste estudo, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica. Utilizamos o procedimento de análise documental para construir uma reflexão sobre o ensino de leitura para surdos.

A análise de uma fonte documental é debruçar-se sobre um instrumento para a interpretação, assumido como peça fundamental para compreender determinado fenômeno; é um texto (discurso) materializado em documento. É no processo de leitura, reflexão e busca da totalidade, do questionamento e da busca pela contradição que se pode desvendar o texto como discurso profícuo para compreensão dos sentidos construídos sobre o fenômeno em questão. O documento pode ser de leis, decretos, projetos de lei; no âmbito da escola: fontes documentais do arquivo da escola, currículos, projetos de cursos, planos de aula, relatórios, diários; em diferentes mídias: textos verbo-visuais, entre outros (FORQUIN, 1993).

Selecionamos as pesquisas fundamentadas em uma abordagem histórico-cultural e/ou emunciativo-discursiva que tratem de práticas pedagógicas em sala de aula com alunos surdos. Estas pesquisas distinguem-se por terem um caráter analítico-propositivo, com vistas à transformação social e ao apontamento para inovações educativas (GÓES, 2008).

A partir desses textos, de produção intelectual, apreendemos sentidos construídos sobre a educação de surdos, a educação bilíngue, a formação de leitores surdos, mais especificamente sobre suas estratégias leitoras mediadas pela Libras.

Dentre os desafios de se fazer pesquisa com análise documental está a busca pela totalidade do contexto sócio-histórico que envolve o documento. A linguagem materializada no documento teve uma intenção, foi escrita, destinada a alguém e por alguém, ocupantes de espaços sociais distintos (ou não), expressando significados circulantes à espera de interpretação. Assim, o pesquisador, para entender o discurso, precisa compreender o contexto. Para Kramer (2007, p. 58), "a compreensão implica não só a identificação da linguagem formal e dos sinais normativos da língua, mas também os subtextos, as intenções que não se encontram explícitas".

Cabe ao pesquisador considerar a pluralidade de sentidos presentes e as consequências que aquele texto/documento pode gerar pelo lugar que ocupa nas relações sociais. Do conjunto de considerações desta ordem, emergiram eixos de análise possíveis de serem estudados, que espera, com esta análise, favorecer novas formas de compreensão do problema abordado, ofertando à comunidade acadêmica reflexões que possam gerar outras, na busca de ampliar o que se conhece sobre o objeto estudado.

Não há intenção de fechamento, de compreensão absoluta de cada documento analisado, mas intenção de conhecer significações que possam produzir ainda novas significações sobre a leitura em Libras e sua relação com o processo de tradução.

3. Leitura em L2, mediação e tradução

A Educação de surdos no Brasil desde os anos 90 passa a incorporar a língua de sinais como meio comunicação com os alunos surdos na esfera escolar, ainda com uma visão instrumental (ALBRES, 2010). A concepção de língua(gem) como código, quando desconsidera a língua de sinais, fortalece o ensino do português para surdos como um código linguístico, mas o despertar das pesquisas em neurolinguística e linguística sobre a língua de sinais favoreceu o reconhecimento linguístico da Libras (SOUZA, 1998b). Assim como a concepção da língua(gem) como atividade discursiva e constituidora da identidade dos indivíduos surdos, com bases em estudos psicológicos e linguísticos, contribuiu para o fortalecimento social e cultural dos surdos, sua denominação como comunidade e minoria linguística e a implementação da política educacional bilíngue (ALBRES e OLIVEIRA, 2013).

Pesquisas pautadas em diferentes perspectivas indicam a importância da Libras como L1 para o ensino-aprendizagem de L2. Desde abordagens cognitivistas:

A Língua de Sinais é altamente eficaz como metalinguagem para compreender o significado das palavras por meio do mapeamento semântico da estrutura profunda dessas palavras (i.e., a análise de sua composição morfológica). Também é altamente útil como modelo de mapeamento ponto a ponto para ancorar as unidades de significado (Morfemas) que compõem as palavras nas unidades de significado, os quais compõem os sinais [...] (CAPOVILLA e TEMOTEO, 2014, p.113).

A indicação do apoio da Libras para a aprendizagem do português também está instaurada em pesquisas cognitivistas.

[...] o domínio da leitura é possível para a pessoa surda se fundamentalmente ela se apoiar no fato de dominar uma língua. Não importa a língua na qual o ensino da leitura se baseie, o importante é que exista uma língua adquirida e que a pessoa seja capaz de pensar no funcionamento das duas línguas (PEREIRA; KARNOPP, 2003, p.5).

Um conjunto de pesquisadores brasileiros, pautados na abordagem enunciativo-discursiva, busca compreender as relações constitutivas da/na língua de sinais também pelas pessoas surdas relacionada ao processo de aprendizagem de leitura do português escrito (SOUZA e MENDES, 1987; SOUZA, 1998a; GESUELLI, 2000; LODI, 2004, 2005, 2006; DIZEU E CAPOLARI, 2005; LODI e MOURA, 2006; LACERDA e LODI, 2006, LODI, 2013).

Podemos, então, afirmar ser consenso de que a Libras desenvolve um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, em especial o da língua portuguesa escrita. Assim, para uma mediação pedagógica o professor utiliza a Libras e para a análise metalinguística o aprendiz também faz uso da Libras.

Mais especificamente, no processo de leitura é importante compreender o papel do leitor, pois as palavras causam uma atividade única em direção à compreensão que depende exclusivamente da capacidade do leitor, nesse momento o autor depende do leitor.

[...] nenhum leitor comparece aos textos desnudados de suas contrapalavras de modo que participam da compreensão construída tanto aquele que lê quanto aquele que escreveu, com predominância do primeiro porque no diálogo travado na leitura o autor se faz falante e se faz mudo nas muitas palavras cujos atos de significação reconhecidos são reorientados segundo diferentes direções impostas pelas contrapalavras da leitura (GERALDI, 2010, p. 279).

A leitura é um processo de nos fazer falantes, falamos em nossa mente, falamos internamente e construímos contrapalavras. As contrapalavras não são no sentido contrário, diverso, mas no sentido de ir ao encontro, de busca pelo sentido pretendido permeado pelo sentido possível de ser construído a partir da nossa subjetividade (língua, história, etc) como leitores. No processo de leitura, somos o outro do texto que estabelece conexões irrepetíveis e baseadas na língua pela qual nos constituímos (nossa primeira língua).

Pode-se dizer, desta forma, que a valorização da LIBRAS e seu uso no espaço de oficinas de leitura tiveram um papel fundamental na (re)construção do eu (surdo) de cada sujeito e, portanto, em uma transformação relativa à forma pela qual passa-

ram a se olhar e a serem olhados pelo outro. Isso porque as atividades foram desenvolvidas em grupo, considerando-se a LIBRAS como lócus de construção de sentidos, o que possibilitou uma interação de ordem discursiva com textos, com suas teóricas e com o grupo. Além disso, leituras realizadas a partir de temas envolvendo aspectos específicos da surdez e do surdo possibilitaram uma transformação dos sujeitos em suas relações sociais, nas diferentes esferas de atividade humana (LODI, 2006, p. 202).

A leitura é o processo de atribuir significado ao texto, de construir sentido. Contudo, o modelo de leitura em língua materna é diferente do leitor de uma segunda língua. Em projetos de educação bilíngue para surdos, professores relatam práticas pedagógicas de uso da Libras como instrumento de mediação para conduzir a apropriação da língua portuguesa.

[...] deve considerar a dinâmica dialógica estabelecida entre as duas línguas, possibilitando ao aprendiz a vivência da língua por meio de sua inserção em um contexto e em situações concretas. Esta aprendizagem terá na L₁ a base para a compreensão e significação dos processos socioculturais, históricos e ideológicos que permeiam a L₂, na medida em que a palavra em língua estrangeira não é considerada como sendo ideologicamente "vazia": ela transporta consigo forças e estruturas distintas daquelas subjacentes à L₁ (LODI, 2004). Compreendido dessa forma, usar outra língua significa encontrar-se num território desconhecido de signos e significações, razão pela qual o aprendiz de uma L₂ tende a transferir os signos da L₁ como se eles fossem apropriados a todo contexto, na medida em que, nos processos iniciais, há uma certa dificuldade em deslocar-se do contexto em L₁. Além disso, se os aspectos sócio-culturais em jogo e as diversas leituras e compreensões de mundo em evidência forem desconsideradas ou negligenciadas, não haverá ensino-aprendizagem de língua. (LODI, 2010, p.5)

Lodi, no decorrer de suas pesquisas, vai amadurecendo o conceito de leitura da língua portuguesa por crianças surdas usuárias de Libras, indicando ser um processo de diálogo entre línguas.

Inicialmente temos que entender que as duas línguas em jogo neste processo diferenciam-se quanto à estrutura e ao modo de funcionamento: apropriar-se da linguagem escrita exige da criança um alto grau de abstração em relação ao mundo e aos objetos, alcançado, unicamente, no decorrer do desenvolvimento da Libras. A escrita é assim entendida como uma linguagem no pensamento, nas ideias, estabelecendo, desse modo, uma relação com a linguagem interior construída no processo de apropriação da primeira língua [...] (LODI, 2013, p.172).

Para a autora, o diálogo em Libras favorece o trabalho pré-texto em português por meio de leitura de figuras, de notícias que contenham conceitos que serão generalizados para outros contextos, conduzindo os alunos a

colocar o seu conhecimento de mundo “na roda” para compartilhar e sedimentar o texto a ser trabalhado. O professor favorece o trabalho com o texto propriamente dito, quando, no processo de leitura, conduz uma discussão sobre os diversos significados das palavras e dos sentidos possíveis, sobre as partes das palavras, sobre elementos já estudados, sobre o gênero discursivo e seu funcionamento. Desta forma, o diálogo em Libras com os alunos sobre a apreensão/compreensão, sobre as interpretações construídas e as relações desses textos e o que se desenvolveu de conhecimento a partir dele, permeada pela mediação dos outros (professores e colegas) é o “ponto chave” da questão.

Professores de escolas de surdos têm adotado práticas pedagógicas similares na busca por uma educação bilíngue e pelo respeito ao surdo usuário da Libras (LODI e LACERDA, 2009).

Eu também compartilho dessa prática em minhas experiências como professora de crianças surdas e, mais recentemente, no ensino superior. Na formação de tradutores surdos, me deparei com uma prática pedagógica similar à empregada em escolas bilíngues de surdos, a prática de leitura compartilhada mediada pela Libras. O objetivo, nesse contexto, não é ensinar a ler e sim ensinar a traduzir. Dessa experiência, desenvolvi reflexões sobre o papel da tradução no processo de leitura de surdos adultos (ALBRES, 2015).

Consideramos que quando se solicita uma “leitura silenciosa” do português, por vezes, o sujeito surdo pode não utilizar da tradução, propriamente dita. O grau de elaboração e de precisão de pensamento sobre aspectos formais das línguas são diferentes de quando se solicita uma enunciação em Libras. Na “leitura silenciosa”, detém-se uma compreensão genérica do texto. Todavia, quando a atividade pedagógica solicita a leitura “com mãos em movimento” (compreensão do português e expressão em Libras), pode-se afirmar que as atividades de leitura e tradução se fundem e exigem mais elaboração linguístico-cultural do sujeito leitor.

Para Lantosa e Skliar (2001), o pensamento contemporâneo estende a definição de traduzir/interpretar a qualquer fenômeno comunicativo e transcende aspectos de técnicas de verter entre línguas. Quando esse processo envolve duas línguas e duas culturas, a perspectiva de ler como tradução se consolida.

O conceito de leitura em uma segunda língua não pressupõe necessariamente uma tradução daquilo que se lê, no sentido técnico do termo. O processo de leitura se completa quando o leitor apreende a informação que abstraiu do registrado pelo autor por meio de um texto escrito. Contudo, em

uma perspectiva filosófica, traduzir para além da técnica é compreender, é dominar a dinâmica da linguagem. Lendo-se além de palavras, todo signo interpretável que envolve a relação entre os seres é possível de ser lido.

Nessa direção também seguem as colocações de Steiner (2005, xii):

Alter Babel fundamente-se no postulado de que o ato de traduzir está implícito, formal e pragmaticamente, em todo e qualquer ato de comunicação, na emissão e recepção de todo e qualquer modo de significação. [...] Compreender é decifrar. Entender significados é traduzir. [...] A tradução entre línguas diferentes é uma aplicação particular de um modelo fundamental da comunicação humana através da linguagem [...].

Alves e Karnopp (2002) discutem algumas das práticas e processos que surdos utilizam para contar e recontar histórias a partir de textos (histórias) da cultura ouvinte, criando novos textos em Libras. Os autores configuram esse processo como uma forma de tradução e adaptação. “A construção de histórias por surdos implicam na interação, na construção de sentidos do texto, com base no diálogo com outros surdos e na tradução de uma língua e de uma cultura para outra” (KARNOPP, 2005, sp.).

Podemos ponderar, então, que a atribuição/interpretação de significados envolve a tradução, seja ela realizada por meio de signos da mesma língua, de signos de outra língua ou de sistemas de símbolos não verbais (JAKOBSON, 1975). A tradução acontece no universo da linguagem: envolve línguas e outros sistemas semióticos, aspectos sociais e culturais, que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem (RODRIGUES, 2015, sp.).

Refletindo sobre os dois contextos, penso que ensinar a ler o português em Libras pode configurar um processo complexo que envolve leitura e tradução. Buscamos sintetizar, a seguir, estudos sobre o lugar da tradução no ensino de segunda língua.

Tradicionalmente, adotou-se uma abordagem denominada Gramática tradução, em que a primeira língua era suporte para a aprendizagem da L2. “É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo” (LEFFA, 1988, p.212). Métodos dessa abordagem foram criticados em favor de métodos diretos e comunicativos, desfavorecendo o uso da língua materna e indicando o uso da segunda língua, pois o aluno deveria “pensar na segunda língua” (ALMEIDA-FILHO, 1993, 2009).

Contudo, como apontamos anteriormente, pesquisadores debruçados sobre ensino de português para surdos valorizam a mediação da primeira língua (Libras).

É a língua de sinais, como primeira língua (L1), que deve ser tomada como meio de mediação simbólica, base para a com-

preensão e significação dos processos sócio-histórico-culturais e ideológicos da segunda língua (L2). (FORMÁGIO e LACERDA, 2016, p.172).

Nesse sentido, a tradução não poderia ser concebida, de certa maneira, como um instrumento pedagógico de grande eficácia, principalmente em circunstâncias especiais, como quando a L2 é ensinada para 'fins específicos', usufruindo do conhecimento construído no método Gramática tradução?

Richards e Rodgers (2001) indicam haver características específicas que marcam o método Gramática tradução, em que a língua materna tem um papel fundamental no ensino. A primeira língua é o meio de instrução usado para explicar vocabulário e pontos gramaticais novos, bem como serve de comparação com a língua alvo. O trabalho tem seu foco na tradução de sentenças, uma vez que nessa concepção os textos seriam muito complexos para os aprendizes. Esse método deixa de ser usado pela negação da língua materna em sala de aula, mas os princípios da educação de surdos estão justamente no uso da primeira língua. Não seria profícuo retomar algumas práticas pedagógicas mais sistematizadas do uso da tradução em sala de aula para fins de aprendizagem de uma segunda língua para surdos (português-por-escrito)?

Não estou indicando a adoção de métodos gramática tradução unicamente, mesmo porque penso que já desenvolvemos uma visão mais ampla da constituição da língua com abordagens funcionalistas e enunciativo-discursivas, e também porque acredito que os professores fazem uso de estratégias pedagógicas com uma gradação de práticas que se filiam a diferentes métodos. Considero que vivemos uma época do pós-método, na qual pensar em aplicação de um único método é uma visão reducionista de uma atividade tão complexa como o ensino (SILVA, 2004).

O método gramática tradução trabalhava apenas com frases e na atualidade "há a necessidade de um trabalho contextualizado, decorrente do uso da escrita em atividades sociais significativas, propiciando à criança surda imergir neste universo e assumir um papel na dialogia da língua e do discurso" (FORMÁGIO e LACERDA, 2016, p.173). Assim, o aluno vai aprender a transitar entre ambas as línguas e interpretá-las dentro dos sentidos e da dimensão social e discursiva em que cada qual se inscreve.

Segundo Hurtado Albir (1988 apud LÁZARO, 2004), a tradução no ensino/aprendizagem de línguas pode ser interiorizada, pedagógica ou explicativa. A tradução interiorizada é usada por todos os aprendizes de língua, presente predominantemente em estágios iniciais, sem necessariamente interferências do professor. Por outro lado, a tradução pedagógica é usada como

exercícios didáticos com a principal função de favorecer a aquisição da segunda língua.

Desta forma, levantamos aspectos da tradução no ensino de língua que justifiquem, por meio de respaldo teórico, o emprego da tradução como ferramenta didática para o desenvolvimento das habilidades linguísticas indispensáveis à compreensão da L2 e, por extensão, da L1.

Considerações finais

Compreendemos que a leitura de uma segunda língua envolve a atividade de tradução, como um processo quase espontâneo, por isso, a teorização sobre o uso da tradução em atividades de ensino de leitura deve ser tratada como tema em especial a ser investigado em práticas pedagógicas na educação de surdos.

Chegamos a uma fase que a Libras já é reconhecida o seu status, mas as afirmativas de que a Libras contribui ou instrumentaliza a aprendizagem são por demais genéricas para quem está em sala de aula e precisa diariamente fazer uso de atividades pedagógicas para o ensino da leitura. Precisamos avançar em pesquisas em educação e linguística aplicada, criando subsídios para os processos envolvidos no ensino/aprendizagem de leitura de português-portuguesa para surdos.

No processo de ensino, a tradução pode configurar como um elemento constitucional, desde que devidamente trabalhado. A partir da revisão de literatura, destacamos o uso da primeira língua (Libras) e da tradução como um recurso pedagógico, que quando empregado de forma sistemática contribui significativamente no processo de aprendizagem de leitura do português. Tradução vivida que constitua o sujeito bilingue em transitar entre línguas/culturas/fenômenos ideológicos para além da simples diferença lexical ou gramatical.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. *Surdos & Inclusão Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

ALBRES, NEIVA AQUINO. Tradução intersemiótica de literatura infanto-juvenil: vivências em sala de aula. *Cadernos de Tradução* (UFSC), v. 35, p. 387-426, 2015. Disponível em: <

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p387/30719>>. Acesso em: 15 maio 2016.

ALBRES, Neiva de Aquino; OLIVEIRA, Sonia Regina Nascimento de. Concepções de linguagem e seus efeitos nas comunidades surdas. In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvania Lia Grespan (orgs.). *Libras em estudo: política linguística*. São Paulo: FENEIS, 2013. pp.39-65. Disponível em: < <http://www.feneissp.org.br/index.php/e-books>>. Acesso em: 20 abril 2016.

ALMEIDA FILHO, José Carlos. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993.

ALMEIDA FILHO, José Carlos. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas – SP: Pontes, 2009.

ALVES, Antônio C.; KARNOPP, Lodenir. O surdo como contador de histórias. In: LODI, Ana et al. *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação: 2002.

ARCOVERDE, R.D.L. Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 251-267, mai/ago. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a08v2669>>. Acesso em: 10 abril 2016.

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. (Trad) 6a ed. São Paulo: Es. Hucitec, 1992. (texto original de 1929).

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013. 120 p.

FAVARO, Cintia Minele. *A constituição de sujeitos leitores no ensino fundamental: práticas virtuais e escolares*. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009. Disponível em: < <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/BONSHPCBLCMV.pdf>>. Acesso em 10 março de 2016.

FORMAGIO, C. L. S.; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no Ensino Fundamental. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. de; SANTOS, Lara Ferreira. dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. *Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EDUFSCAR. 2016, pp.169- 240.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. pp.29-54.

GESUELLI, Zilda Maria. A intertextualidade na elaboração narrativa em língua de sinais. GÓES, M. C. R.; LACERDA, M. C. (Org.). *Subjetivismo, Surdez e Interações Sociais*. 1a. ed. São Paulo: Lovise, 2000, v. 1, pp.95-110.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto et al. (orgs.) *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 37-45.

KARNOPP, Lodenir Becker. Traduzir sinais: reflexões sobre a tradução de textos surdos. In: *Anais do 15º Congresso de Leitura do Brasil - COLE*. 05 a 08 de julho de 2005, na UNI-CAMP / PUCCampinas. ALB - Associação de Leitura do Brasil. 2005. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/KarnoppLodenirBecker.htm>. Acesso em: 20 abril 2016.

KRAMER, Sonia. Entrevista coletiva: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. (Org.). *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 57-76.

LACERDA, Cristina B. F. de; LODI, Ana Claudia Balieiro. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto de grupo e a importância da língua de sinais. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 15, n. 85-86, p. 45-53, 2006. Disponível em: <http://www.temassobredesenvolvimento.com.br/temassd/artigo_view.asp?wreg=868> Acesso em: 09 março 2016.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LÁZARO, Carmen Cuéllar. Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*. Núm. 6 - Año 2004. Disponível em: <http://www5.uva.es/hermeneus/hermeneus/06/arti02_06.pdf>. Acesso em: 09 maio 2016.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 02 maio 2016.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: o gênero contos de fadas. *DELTA*. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), São Paulo, v. 20, n. 2, p. 281-310, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502004000200005>. Acesso em: 15 maio 2016.

LODI, Ana Claudia Balieiro. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

LODI, Ana Claudia Balieiro. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 26, p. 185-204, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200005>. Acesso em: 15 maio 2016.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Princípios para a Educação de Alunos Surdos: desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. In: *Fórum permanente de Edu-*

cação Linguagem e Surdez. Uma escola duas línguas: abordagem bilíngue na educação de surdos. 2010. (Seminário do INES) Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/19211.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira. *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a libras e a educação de surdos*. São Carlos: EduFSCar, 2013. p.165-183.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MOURA, Maria Cecília de. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 1-13, 2006.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa (org.). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 7-32.

RICHARDS, J. & RODGERS, T. *Approaches and methods in language Teaching*. 2ed, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RODRIGUES, Carlos Henrique. *O que significa a tradução no ensino para surdos?* Letra A. Belo Horizonte. UFMF: FAE. 2015. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/troca-de-ideias-o-que-significa-a-traducao-no-ensino-para-surdos.html>>. Acesso em: 15 maio 2016.

SANTORUM, Karen; SCHERER, Lílian Cristine. O papel do ensino de estratégias para o desenvolvimento da leitura em segunda língua (L2). *ReVEL*. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_o_papel_do_ensino_de_estrategias.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

SILVA, G. A. A era pós-método: o professor como um intelectual. In: *Revista Linguagem e Cidadania*, v.12, 12/2004. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/02_04/Gisvaldo.htm>. Acesso em: 10 mar 2016.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. *Compreensão leitora em segunda língua de surdos sinalizantes da língua de sinais: um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue*. Tese. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. 2016.

STEINER, George. *Depois de Babel: questões de linguagem e tradução*. Tradução de

Carlos Alberto Faraco. Curitiba: Editora da UFPR, 2005.

SOUZA, R. M.; MENDES, I. R. S. A língua dos Sinais e sua Influência na Educação. *Estudos de Psicologia* (Campinas), Campinas, v. 4, n.1, p. 35-51, 1987. Disponível em: <<http://pesquisa.bvs.br/brasil/resource/pt/psi-6370>>. Acesso em: 15 maio 2016.

SOUZA, Maria Regina de Souza. *Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

SOUZA, Maria Regina de Souza. Língua de sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo. *Cadernos CEDES* (Impresso), Campinas, v. 46, n. 46, p. 57-67, 1998b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 maio 2016.

EDUCAÇÃO DE SURDOS EM MATO GROSSO DO SUL: RETRATOS ATUAIS¹⁵

Deaf Education in Mato Grosso do Sul: current pictures

Raquel Elizabeth Saes Quiles¹⁶
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda¹⁷

RESUMO

Este texto apresenta um panorama da educação de surdos no estado de Mato Grosso do Sul (MS) visando o entendimento da realidade educacional atual que tem se pautado pelo advento da educação inclusiva. Objetiva evidenciar as propostas educacionais para surdos vigentes tencionando os desafios e perspectivas prementes. A metodologia de pesquisa pautou-se em dois momentos: análise de fontes documentais

ABSTRACT

This paper presents an overview of deaf education in the state of Mato Grosso do Sul (MS) for understanding the current educational reality that has been marked by the advent of inclusive education. It aims to highlight the educational proposals for deaf tending the challenges and pressing prospects. The research methodology was based on two stages: analysis of state documentary sources in the field of special education and

¹⁵ Este texto se compõe de reflexões advindas de parte da Tese de Doutorado em andamento, sob orientação da segunda autora.

¹⁶ Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil; rquiles@bol.com.br.

¹⁷ Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, SP, Brasil; cblacerda@gmail.com

estaduais no campo da educação especial e entrevistas com três sujeitos que compõem a gestão da educação de surdos no estado. Conclui-se que a proposta de educação inclusiva para surdos em MS precisa avançar para uma abordagem bilíngue. Para tanto, revelam-se os seguintes desafios: a (re)organização dos serviços direcionados aos alunos surdos, a função dos profissionais envolvidos e a reformulação das diretrizes educacionais locais, visando uma educação que permita um espaço efetivo para a Língua de Sinais em todos os percursos e processos educacionais.

interviews with three people that make up the management of deaf education in the state. It is concluded that the inclusive education proposal for the deaf in MS needs to move to a bilingual approach. Therefore, the following challenges are revealed: the (re)organization of services directed to deaf students, the role of the professionals involved and the reshaping of local educational guidelines, aiming an education that allows an effective space for Sign Language in all the educational paths and processes.

PALAVRAS-CHAVE

Educação especial; Educação de surdos; Educação inclusiva; Educação bilíngue; Políticas públicas.

KEYWORDS

Special education; Education of the deaf; Inclusive education; Bilingual education; Public policies.

Introdução

Este texto objetiva apresentar um panorama da educação de surdos no estado de Mato Grosso do Sul (MS) visando o entendimento da realidade educacional atual que se pauta pelo advento da educação inclusiva. O objetivo central é evidenciar as propostas educacionais para surdos vigentes e em ação tencionando os desafios e perspectivas presentes. Pretende-se contribuir para a discussão das políticas públicas em educação especial no que tange especificamente à educação de surdos, a fim de somar às reflexões em torno de uma educação significativa e referenciada socialmente para esses alunos.

A metodologia de pesquisa que permitiu a síntese aqui apresentada se pautou em dois momentos distintos, porém complementares: análise de fontes documentais do estado de MS no campo da educação especial e entrevistas com atores que compõem a gestão da educação de surdos: a gestora da área de educação especial da Secretaria Estadual de Educação (SEE), a coordenadora do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e do Atendimento às

Pessoas com Surdez (CAS) e a técnica do Núcleo de Educação Especial (NUEESP) de um município do interior do estado¹⁸.

Para fins epistemológicos, inicia-se a discussão apresentando as concepções construídas em torno de alguns conceitos fundamentais para a exposição dos dados de pesquisa: políticas públicas, educação especial, educação inclusiva, educação de surdos e surdez.

A educação de surdos engendra-se no campo da educação especial, atualmente compreendida como uma modalidade transversal de ensino que perpassa a Educação Básica e o Ensino Superior. Seu papel se volta para a integração à proposta pedagógica da escola regular comum a fim de promover o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação¹⁹. Um dos principais serviços direcionado a esse grupo de alunos é o atendimento educacional especializado (AEE), que tem como função a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando as necessidades específicas (BRASIL, 2008). Isso significa que a educação especial tem se revelado como um elemento fundante para a materialização da educação inclusiva, entendida como um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos e da educação para todos.

Uma das formas de apreensão da educação de surdos, foco deste texto, perpassa o estudo das políticas públicas de educação especial empreendidas no âmbito das políticas sociais, que por sua vez podem ser compreendidas, segundo Hoffing (2001, p. 31), como as “ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado”. Neste âmbito, das políticas sociais como expressões das políticas públicas, inserem-se as políticas educacionais.

As políticas de educação especial são, portanto, políticas públicas que se organizam e se materializam através de um conjunto de ações com objetivos específicos (CARVALHO, 2008). Neste universo de possibilidades de pesquisa, focando o escopo da educação especial, encontra-se um grupo de alunos que no movimento histórico de lutas envolvendo avanços e retrocessos passa a ter alguns direitos educacionais singulares: os alunos surdos.

Com base nos estudos de Skliar (2013) entende-se o sujeito surdo a partir de uma concepção social e antropológica. Isso não significa ignorar o

¹⁸ Muitos outros sítios contribuíram para a pesquisa empírica, porém, para este texto optou-se pela escolha dos discursos desses três gestores, considerando o objetivo proposto.

¹⁹ Conforme no texto PAEE (Público-Alvo de Educação Especial), conforme a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

fato de que a surdez está localizada no campo da deficiência, já que se trata de um grupo de alunos PAEE. Porém, o que move o olhar as análises depretadas que compõem o universo de significação deste estudo são as singularidades linguísticas que devem ser politicamente reconhecidas.

Assim, entende-se a pessoa surda, conforme o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002²⁰, em seu artigo 2º, como aquela que compreende e interage com o mundo “por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005).

Esclarecidos esses conceitos fundamentais parte-se para a explicitação da organização deste texto. Em um primeiro momento apresenta-se um panorama atual da educação de surdos em MS. Em seguida tecem-se algumas considerações sobre os cantinhos que se colocam para o estado no âmbito da proposição de escolarização desses alunos. Por fim, as considerações finais evidenciam algumas pautas que se colocam como desafiadoras para a realidade focalizada.

1. Educação de surdos em MS: panorama atual

O panorama atual da proposição para o atendimento educacional das pessoas surdas em MS se coloca a partir da perspectiva da educação inclusiva, com ênfase na inserção em escolas comuns através das mediações de dois órgãos principais: os Núcleos de Educação Especial (NUESP's) e o CAS, vinculados à SED e geridos pela Coordenadoria de Educação Especial da Superintendência de Políticas de Educação.

Em uma proposição mais ampla, o campo da educação especial em MS se orienta por meio do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESEI), criado pelo Decreto nº 12.737, de 03 de abril de 2009, com a finalidade expressa no artigo 1º de:

[...] prestar atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades especiais e de possibilitar formação continuada aos profissionais da educação nas diferentes áreas da educação especial e inclusiva (MATO GROSSO DO SUL, 2009).

Perece-se que a diretriz para a educação especial no estado enfatiza o AEE e não o atendimento educacional. Desde a instalação de MS, em 1979, o

²⁰ A Lei nº 10.436/2002 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. O Decreto nº 5.626/2005 também regulamenta o artigo 18º da Lei nº 10.436, de 19 de dezembro de 2003.

atendimento educacional dos alunos PAEE ocorria prioritariamente em classes e escolas especiais. Em um constante embate entre o público e o privado o estado caminha, no que tange às propostas educacionais, para o entendimento de que a educação especial deve ser uma modalidade de apoio aos processos de inclusão do PAEE em escolas comuns. O AEE, de forma geral, tem se organizado principalmente em torno do atendimento em salas de recursos multifuncionais (SRM), no contraturno, o que conflui com a proposição da educação especial no Brasil na atualidade (QUILES, 2015).

Ficam vinculados pedagógica e administrativamente ao CEESP1 dois núcleos principais: o Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHIS) e o NUESP de Campo Grande. Os demais Núcleos de Educação Especial, criados em todos os municípios do estado e regulamentados pela Resolução SED nº 2.506, de 28 de dezembro de 2011, ficam vinculados à Coordenadoria de Educação Especial da SED.

O objetivo principal dos NUESP's, explicitado no artigo 2º do Decreto nº 12.737/2009, é o de "dar suporte e proutover a articulação e o desenvolvimento das políticas de educação especial da Secretaria de Estado de Educação" (MATO GROSSO DO SUL, 2009).

Quanto às competências do CEESP1, a maioria trata da organização dos serviços da educação especial por meio do NUESP de Campo Grande, que por sua vez tem suas atribuições em torno principalmente do AEE direcionado aos alunos PAEE, da avaliação desse público; da identificação e organização de serviços e recursos pedagógicos de acessibilidade; da orientação às famílias e do acompanhamento da prática pedagógica, tanto dos professores de classes comuns quanto dos profissionais que atuam nos atendimentos educacionais especializados, como: tradutor intérprete, guia-intérprete, instrutor mediador, classes hospitalares, itinerante domiciliar, professor de apoio em classe comum, brinquedoteca e SRM.

Chama a atenção no bojo dos profissionais listados o instrutor mediador. Considera-se importante esclarecer sobre a função deste profissional ressaltando as diferenças entre sua atuação e a do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Além disso, por ser um profissional em exercício apenas no estado de MS acredita-se que sua participação no âmbito da educação de surdos revele algumas particularidades da realidade local.

O instrutor mediador é um profissional de apoio disponibilizado para a inserção dos alunos surdos do estado de MS em classes comuns do ensino regular, não mencionado no Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta em âmbito nacional as proposições para a educação de surdos. Conforme o texto

normativo, artigo 14^o, inciso III, os profissionais para garantir a inclusão dos alunos surdos em classes comuns das escolas regulares são:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005).

Dos profissionais listados no Decreto nº 5.626/2005, o estado de MS disponibiliza, por intermédio do CAS, o professor ou instrutor de Libras e o tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Além disso, o CAS acompanha também os professores de SRM que atendem alunos surdos e os instrutores mediadores.

Conforme material fornecido pelo CAS organizado para uma 'Formação Continuada para Tradutores e Intérpretes de Libras' no ano de 2012, o instrutor mediador surgiu em 2003 no estado para apoiar alunos surdocegos que ainda se encontravam em fase de aquisição da língua. Porém, considerando que muitos alunos surdos chegam à escola sem acesso à Língua de Sinais optou-se pela presença deste profissional para apoiá-los na aquisição de sua língua viso-gestual, pois considerou-se que a atuação do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa só seria viável e adequada após o domínio da Libras pelo aluno surdo.

A coordenadora do CAS evidencia, em sua entrevista, que o instrutor mediador é um professor ouvinte que trabalha com os alunos surdos que não têm fluência na Língua Brasileira de Sinais (Libras). A entrevistada enfatiza que ele não é intérprete, mas um profissional que apoiará o aluno surdo juntamente com o professor regente da sala de aula com o fim de que o mesmo possa obter um melhor rendimento escolar. Em suas palavras:

Instrutores surdos são os que ensinam a Língua de Sinais, instrutores mediadores são professores ouvintes que trabalham com alunos surdos que não têm fluência na Língua de Sinais. Ele não é intérprete, ele é instrutor mediador. [...] Ele faz o planejamento para poder atender a necessidade daquele aluno, ele vai pegar o planejamento do professor e fazer algumas adaptações (Silvana, coordenadora do CAS)²¹.

²¹ O padrão de formatação dos discursos das entrevistadas foi elaborado pelas autoras. O sinal [...] indica supressões; o sinal () expressa alguma informação importante para o entendimento do discurso; e o sinal " " é utilizada quando a entrevistada se refere à fala de uma outra pessoa. Optou-se pelo reticente dos "vícios de linguagem", pois não eram relevantes para a compreensão dos enunciados. Todas as entrevistas foram realizadas conforme as normas da Língua Portuguesa. As entrevistas foram nomeadas com pseudônimos para garantir o anonimato. Por fim, as citações que evidenciam os dados das entrevistas estão destacadas no

O CAS orienta que este profissional deve tornar as aulas acessíveis aos surdos, a partir do planejamento do professor regente. Para a coordenadora deste Centro o instrutor mediador pode ser considerado um “codocente”. Apenas quando o aluno surdo tiver fluência em Libras ele contará com o acompanhamento do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa:

Ele substituiria o intérprete, porque não adianta colocar um intérprete onde não sabe Libras, então coloca o professor mediador. [...] Ele vai ensinar junto, eles são orientados assim: pegar aquele conteúdo que o professor está trabalhando e ali ele vai fazer algumas adaptações, procurar imagens, ele vai conversar com o professor. Na verdade, é uma co-docência, ele vai trabalhar junto com o professor para que eles possam conseguir atingir da melhor forma possível aquele aluno. [...] Depois que se transforma em intérprete (Sílvia, coordenadora do CAS).

As questões que emergem para reflexão a respeito da atuação desse profissional são: como o aluno surdo adquire fluência em Libras? Na simultaneidade da aula? O material do CAS consultado revela que o instrutor mediador deve apoiar o surdo na aquisição de sua língua e indica também a responsabilidade de deixar a aula do professor regente mais acessível ao aluno surdo. Como atender a estes dois objetivos durante as aulas? Não fica elato a partir dos elementos disponíveis o papel desse profissional. Além disso, o ensino de Libras conforme o Decreto nº 5.626/2005 deve ser conduzido, prioritariamente, por instrutores ou professores surdos e não por ouvintes, como é o caso do instrutor mediador. A preocupação do estado com a situação de crianças surdas não fluentes em Libras é pertinente e evidencia um cuidado importante na perspectiva da escolarização. Todavia, a inserção do instrutor mediador, ouvinte, tal como indicada, não parece resolver o problema da não fluência em Libras pelo aluno surdo.

Utari (2012, p. 06) oferece mais pistas a respeito do trabalho desenvolvido pelo instrutor mediador. Conforme a autora:

Esse professor de apoio aos alunos surdos e surdocegas desenvolverá o programa educacional que contemple o ensino da Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita de forma contextualizada, bem como os conteúdos de currículo escolar, fazendo uso de recursos alternativos necessários, respeitando o nível de aprendizagem do aluno e proporcionando-lhe a aquisição de conceitos que são indispensáveis para o seu sucesso acadêmico e consequentemente, sua formação enquanto cidadão.

texto com trechos e em itálico, a fim de diferenciá-los de outras citações (de autores ou de documentos). Indica-se que a pesquisa empírica foi aprovada pelo Comitê de Ética do UFRJ.

Considerando a explicação de Utuari (2012) evidencia-se que ao instrutor mediador cabe uma responsabilidade difícil de ser implementada: desenvolver um programa educacional que contemple o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua em uma sala de aula comum do ensino regular, projetada e pensada para a maioria ouvinte. Além disso, o ensino da Língua Portuguesa, conforme o Decreto nº 5.626/2005, precisa ser mediado por um profissional capacitado para esta função com a adoção de metodologias diferenciadas. Este profissional ainda não está presente nas escolas estaduais de MS.

Voltando a discussão para o NUESP, a SEID regulamenta a partir da Resolução nº 2.506/2011 os Núcleos do interior do estado. O artigo 2º desta Resolução coloca como objetivo desses espaços “promover, articular e desenvolver a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em todo o estado” (MATO GROSSO DO SUL, 2011). Assim, evidencia-se que o foco central dos atendimentos dos NUESP’s é o de apoiar a educação inclusiva.

Os serviços listados como de responsabilidade dos Núcleos no interior são praticamente os mesmos do NUESP de Campo Grande. Acrescenta-se a articulação de práticas específicas para a inclusão de alunos PAEE; a orientação às famílias quanto a importância de levar os alunos aos atendimentos especializados; a contribuição para a formação da comunidade escolar promovendo debates, palestras, estudos voltados à educação especial na perspectiva da educação inclusiva; e a promoção de ações compartilhadas com o CEESPI, o CAS e o Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CAP/DV).

A entrevista concedida pela técnica responsável pelo NUESP de um município do interior revela que este Núcleo faz um trabalho de acompanhamento com foco nos serviços especializados oferecidos nas escolas regulares para os alunos PAEE matriculados em classes comuns. Em suas palavras:

O NUESP tem a função de promover, articular, desenvolver a política da educação especial. O NUESP tem que estar acompanhando todos os atendimentos que a educação especial oferece nas escolas estaduais (Alessandra, técnica do NUESP).

Muitas das competências listadas na Resolução/SEID nº 2.506/2011 são mencionadas pela entrevistada. Os aspectos relacionados ao pedagógico dizem respeito a orientações feitas aos professores regentes:

[...] Além de estar articulando com a comunidade escolar a gente tem de identificar, organizar o serviço. Tudo tem que ter um objetivo, tem que ser

trabalhado dentro do contexto. [...] A prática pedagógica, eu costumo ir lá na escola atender o professor da sala comum. Eles vêm: "ah, eu estou com dificuldade com aquele aluno que vai lá na sala de recursos, mas quando chega na minha sala não quer fazer nada. Como que eu faço?" (Alessandra, técnica do NUESP).

Além do explicitado acima, a entrevistada aponta que também cabe ao NUESP apoiar os momentos avaliativos. Enfatiza que não tem como interferir se o aluno será aprovado ou não, mas orienta o professor da SRM que participa dos Conselhos de Classe a opinar sobre seu processo de avaliação e escolarização:

É aí avalio. Avalio o pedagógico daquele aluno ali, a aprendizagem dele para saber como é que está no final do ano. Não podemos interferir se ele vai ser aprovado ou não, de maneira nenhuma, mas o meu professor da sala de recursos pode participar do Conselho de Classe. Ele fala: "olha, eu acho que ele já tem competências para ir para o ano seguinte" (Alessandra, técnica do NUESP).

Os NUESP's do interior devem realizar um trabalho em parceria com o CEESPI e o CAS, o que não é uma tarefa fácil, já que esses dois órgãos estão instalados apenas no município de Campo Grande.

O CAS foi criado no ano de 2006, através do Decreto estadual nº 12.192, de 21 de novembro. Está vinculado, pedagógica e administrativamente, à Superintendência de Políticas de Educação da SED, por meio da Coordenadoria de Educação Especial. Importa ressaltar que no momento de sua criação no estado estão em andamento, nacionalmente, iniciativas específicas voltadas para a divulgação e formação em Libras, como o Programa "Interiorizando a Libras"²².

Conforme o artigo 2º do Decreto de sua criação, o objetivo do CAS em MS é o de "desenvolver a política de inclusão do surdo, deficiente auditi-

²² Catalane os estudos de Alves e Neves (2014), a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), com apoio do Ministério de Educação (MEC), implementa o "Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos", em 2011. Em 2014 este programa integrou o "Programa Interiorizando Libras", que promove cursos de capacitação voltados para a formação de instrutores surdos, professores regentes e tutores e intérpretes de Libras Língua Brasileira de Sinais.

vo, surdo-cego e índio surdo na Rede Estadual de Ensino, bem como capacitar e/ou orientar profissionais da educação, família e comunidade” (MATO GROSSO DO SUL, 2006).

Interessante perceber que este Decreto estadual atende às determinações do Decreto Federal nº 5.626/2005 no que se refere às nomenclaturas. Vários documentos estaduais que antecedem a este concebiam o surdo como sinônimo de deficiente auditivo e então, pela primeira vez, há uma distinção entre os dois termos, mesmo que não apresente-se ainda uma explicação sobre as diferenças entre eles.

Outra consideração importante diz respeito à determinação de inserção do surdo em classes comuns da rede estadual de ensino. Conforme dados da entrevista concedida pela gestora da área de educação especial do estado, com exceção do Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audio-comunicação (CEADA)²³, que é uma escola especializada para surdos que tem buscado se constituir bilíngue, não existe mais no estado nenhuma classe especial direcionada aos alunos surdos em funcionamento. Todos os alunos no interior, por exemplo, estão inseridos em classes comuns do ensino regular com apoio de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e/ou instrutores mediadores. Essa proposta deve ser desenvolvida desde a infância com as crianças surdas:

Eles (os alunos surdos) têm que ter todo um atendimento dentro do ensino regular. Todos. Se eles tiverem o desenvolvimento vai ser outro. Por exemplo, o instrutor na Educação Infantil é perfeito. Então, ao invés de colocar ele em uma escola especial eu coloco no ensino regular com instrutor (Vivian, gestora da área de educação especial do estado).

Voltando à explicitação sobre o CAS, o Decreto nº 12.192/2006 determina que a SED deve prover os recursos necessários ao seu funcionamento e estabelecer critérios para a lotação de pessoal. Assim, ainda no ano de 2006

²³ O CEADA foi criado em 1986 por meio do Decreto nº 3.546, de 17 de abril. Este Centro teve grande importância na educação de surdos, especialmente no aumento de sua criação. Contudo, considerando o objetivo deste texto é a afirmação de sua existência na realidade a partir da proposição de educação inclusiva optou-se por não aprofundar as reflexões em torno de sua criação. Importante destacar que a possibilidade de fechamento do CEADA tem gerado articulações interessadas da sociedade civil em defesa da garantia de um espaço educacional que tem procurado se pautar em uma abordagem bilíngue, o que merece muitas pesquisas e reflexões.

publica-se a Resolução/SED nº 2.049, de 27 de novembro, que dispõe sobre o funcionamento do CAS na perspectiva administrativa e pedagógica. Conforme o artigo 5º desta normativa, o CAS deve funcionar a partir da organização de três núcleos: de formação continuada; de avaliação e acompanhamento didático-pedagógico; e de tecnologia. Esta Resolução é revogada e em 2011 promulga-se uma nova Resolução/SED sobre o funcionamento do CAS: a de nº 2.508, de 29 de dezembro, que está em vigor até o momento. O artigo 2º expressa seus objetivos:

- a) desenvolver a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino;
- b) promover, junto às unidades escolares, articulação necessária para o desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas dos alunos com deficiência auditiva e surdocegueira (MATO GROSSO DO SUL, 2011).

É evidente o retrocesso na perspectiva terminológica. O Decreto nº 12.192/2006 denomina o público-alvo direcionado ao atendimento do CAS como surdo, deficiente auditivo, surdocego e índio surdo, o que evidencia se tratarem de grupos diferentes. Esta segunda²⁴ e vigente Resolução utiliza o termo deficiência auditiva e retira o termo surdo, acrescentando a surdocegueira. Isso demonstra que aspectos presentes nos documentos que compõem as proposições da política educacional nem sempre alcançam os documentos internos que legislam sobre elas.

O termo surdo ou pessoa surda remete atualmente a um embate político, de posicionamento no mundo, de pertencimento a uma minoria que luta pelo reconhecimento de sua língua e identidade cultural. Ou seja, quando o termo deficiência auditiva é usado como único há um apagamento das singularidades linguísticas do grupo surdo, privilegiando uma visão medicalizada da surdez.

Quanto à estrutura atual do CAS, além da Diretoria, Secretaria, Coordenação Pedagógica e os núcleos que constavam na Resolução anterior (formação continuada; avaliação e acompanhamento didático-pedagógico; e tecnologia), a Resolução/SED nº 2.508/2011 acrescenta o núcleo de Convivência, porém não explicita quais as responsabilidades de cada segmento/setor.

²⁴ A primeira Resolução que regulamentava sobre o funcionamento do CAS usa apenas o termo "quadro de surdez" (MATO GROSSO DO SUL, 2011).

Na entrevista concedida pela coordenadora do CAS fica fácil entender seu funcionamento por meio desses núcleos, como se pode constatar a seguir:

O CAS é estruturado por núcleos, são quatro núcleos. O pedagógico, o núcleo pedagógico faz a orientação pedagógica, avaliação de aluno, acompanha o professor mediador, o professor da sala de recursos, AEE. O núcleo de formação, que oferece a formação de intérpretes e cursos de Libras e todas as formações referentes ao nosso atendimento. O núcleo de tecnologia, que faz toda questão dos materiais, de vídeos que a gente utiliza nas provas, materiais para encaminhar para os municípios. E o núcleo de convivência, que organiza os eventos, os encontros, os seminários [...]. Então, essa é a estrutura básica do CAS. E aí tem o setor de interpretação, que faz parte do pedagógico, só que ele é um setor forte, por mas que não tenha o núcleo. Ele é forte pela grande quantidade de intérpretes e pela demanda de trabalho (Silvana, coordenadora do CAS).

Grande parte das competências atuais do CAS refere-se à avaliação tanto de alunos surdos quanto de profissionais para atuação nas escolas estaduais. A gestora da área de educação especial no estado enfatiza em sua entrevista que apesar da contratação dos profissionais para atuação com os alunos surdos ser realizada pela SED é o CAS que se responsabiliza pela lotação e distribuição dos profissionais:

[...] Só que o CAS, ele faz toda a distribuição, a lotação. Então... por quê? Porque como é ele que faz a avaliação, então ele me indica, eu digo para eles onde tem um aluno e ele me diz qual é o profissional mais apto do município para atuar com esse aluno. E a contratação sai aqui pela Secretaria (Vivian, gestora da área de educação especial do estado).

A avaliação dos intérpretes realizada pelo CAS legitima este Centro como órgão competente para indicar qual profissional é mais indicado para

cada demanda. No interior, as solicitações de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa são encaminhadas por meio da coordenação dos NUESP's.

Cabe ao CAS ainda o acompanhamento dos alunos matriculados nas salas comuns da rede estadual de ensino. Esta responsabilidade envolve o suporte aos profissionais que atuam diretamente com esses alunos com oferecimento de formação continuada e cursos de Libras, além da produção de materiais.

Os cursos de Libras são ministrados pelos instrutores surdos, tanto na capital do estado quanto no interior. Considerando que a maioria dos instrutores reside em Campo Grande, o CAS criou a seguinte estratégia para o atendimento no interior: os instrutores surdos²⁵ vão até os municípios a cada quinze dias para ministrarem os cursos de Libras e prestarem atendimentos nas SRM. Geralmente eles ficam uma semana e depois retornam a Campo Grande para ações de planejamento e produção de materiais. A coordenadora do CAS assevera que esta não é a situação ideal, porém considera uma estratégia viável que permite aos alunos surdos do interior algum contato com um surdo adulto qualificado:

[...] A gente criou uma estratégia para poder atender a grande maioria dos municípios, assim: quando o instrutor vai até o município para dar o curso de Libras ele aproveita e forma uma turma de surdos. Então ele, no momento em sala de recursos, aquele aluno é atendido pelo instrutor. [...] Embora não seja todo tempo, que seria o ideal, mas pelo menos em algum momento ele tem um contato com o modelo de um surdo adulto (Silvana, coordenadora do CAS).

O CAS se responsabiliza também pela formação dos instrutores surdos. Segundo a gestora, os profissionais que já estão atuando nos municípios são acompanhados semanalmente por uma coordenadora surda que os auxilia nos planejamentos, estudos e confecção de materiais. Há, ainda, a formação para os surdos que estão se preparando para atuarem nos municípios como instrutores.

²⁵ A gestora da área de educação especial do estado informa, em sua entrevista, que atualmente tem em campo de cinco instrutores surdos atuando em todo o estado.

Os professores das SRM também são acompanhados e avaliados pelo CAS, como se evidencia a seguir:

Os professores que vão atender no AEE também têm que passar por uma avaliação, porque não é só a questão pedagógica, mas tem a questão da Língua de Sinais. Então nós fazemos uma avaliação, que é diferente da de intérprete, que a gente vê, além da fluência, domínio da Língua de Sinais, a parte didática, ver se aquela pessoa tem habilidade, porque a gente sabe que para trabalhar com surdos não é da mesma forma que trabalhar com ouvintes, se ela tem esse perfil. Se ela tem, passando na avaliação a gente encaminha para trabalhar no AEE (Silvana, coordenadora do CAS).

Após a explanação das determinações legais que subsidiam o trabalho do CAS, visualizadas em ação por meio dos trechos de algumas entrevistas, afirma-se que este Centro é o que mais impacta a educação de surdos no estado por organizar, acompanhar e avaliar os serviços e profissionais em atuação (tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, instrutores mediadores, instrutores surdos e professores de SRM). Os NUESP's são fundamentais para garantir o acompanhamento direto nas escolas estaduais. Porém, ao direcionar as demandas do interior para a SED, que por sua vez as repassa para o CAS, este órgão se consolida como o legitimador da educação de surdos no estado.

2. Educação de surdos em MS: para onde caminhamos?

Como explicitado na seção anterior, a proposta para a educação das pessoas PAEE em MS, na atualidade, se pauta na educação inclusiva. Os órgãos que se responsabilizam pela implementação dessa proposta nas escolas estaduais, criados por Decretos estaduais e regulamentados por Resoluções da SED, são o CEESPI e os NUESP's. Além desses, no âmbito da educação de surdos o CAS se coloca como o principal mediador e articulador devendo dialogar com ambos. Apesar de ter sua sede em Campo Grande, se responsabiliza também pelos processos educacionais dos alunos surdos no interior do estado.

Os documentos estaduais orientam para que os surdos, em MS, estejam matriculados em classes comuns do ensino regular, com apoio de profissionais que garantam o uso da Libras como forma de comunicação e expressão. Esses profissionais são selecionados, avaliados e acompanhados pelo CAS, com a intermediação dos NUCESP's.

Essa proposta se implementa da seguinte forma: tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa ou instrutores mediadores durante as aulas, nas classes comuns; e intrutores surdos e professores de SRM no contraturno. A atuação do instrutor surdo não está garantida em todas as escolas, pois esses profissionais ainda estão em formação e os que já estão atuando não conseguem atender a toda demanda atual, especialmente no interior do estado.

Os professores regentes não têm sido alcançados nas formações propostas pelo CAS e a gestora da área de educação especial da SED admite que a não formação desse segmento impacta o trabalho do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa, como se pode evidenciar a seguir:

Nosso grande problema hoje é a formação do professor no ensino regular. Por quê? Porque o aluno passa a maior parte do tempo no ensino regular, não na sala de recursos. Então, o que acontece? O próprio professor acha que não precisa dar atenção para o surdo, porque já tem o intérprete (Vivian, gestora da área de educação especial do estado).

Essa realidade vai ao encontro do aletta feito por Arantes e Souza (2014, p. 79):

Muitos profissionais da educação não possuem uma formação inicial e continuada voltada para educação de surdos. Tal formação pode contribuir para que esse aluno esteja submetido às práticas pedagógicas e aos mecanismos diversos que negam a condição de ser o sujeito surdo, não reconhecendo suas necessidades mais elementares.

Assim, é possível afirmar que o estado de MS tem empreendido esforços para garantir o direito educacional dos alunos surdos, porém algumas lacunas se colocam como desafios. Além da falta de formação continuada dos professores regentes, há também evidências da ausência de um outro profissional: o professor de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

Este aspecto não será aprofundado neste texto, mas é de fundamental importância destacá-lo a fim de tecer os rumos atuais da educação de surdos em MS. Estudos (LODI e LACERDA, 2009; SVARTTHOLM, 2014; FERNANDES, 2012) têm indicado que a educação de surdos deve ser pautada em uma proposição bilingue, que tem como pressuposto fundamental o entendimento da Libras como língua de instrução e interlocução. Nessa perspectiva, a Língua Portuguesa é compreendida como a segunda língua dos alunos surdos, devendo ser garantida na modalidade escrita a partir de metodologias de ensino diferenciadas.

Essa proposição para a educação de surdos ainda não está presente no estado de MS, da mesma forma que ocorre no território nacional, com exceção de algumas tentativas em andamento em poucos estados brasileiros (LACERDA, ALBRES E DRAGO, 2013). Assim, essa proposta enquanto concepção de educação e de escola precisa ser construída.

Isso não significa a anulação do que já existe materializado no estado, pois o caminho percorrido historicamente, envolvendo erros e acertos, indica as condições materiais concretas que foram dando o contorno da realidade local, e é nela que novas propostas podem emergir.

Assim, a discussão sobre a construção de uma escola inclusiva para surdos pode levar a aproximações da proposta bilingue e talvez seja este o caminho para o estado de MS avançar nessa direção. O que se quer afirmar é que a forma de organização da educação de surdos expressa neste texto pode e deve ser a gênese da transformação que se almeja, pois a educação não se processa linearmente. Os saberes produzidos cotidianamente nas escolas por todos os profissionais que nelas se forjam podem conduzir a reflexões críticas sobre os processos de escolarização.

É claro que as políticas públicas em educação especial voltadas para a educação de surdos precisam avançar para além da proposição de uma educação inclusiva implementada através da matrícula em escolas comuns e AEE em SRM. Todavia, a escola enquanto materialização da educação cotidiana também tem força e legitimidade para traçar seus rumos, preferencialmente apoiada em processos coletivos e contínuos de discussões. É nesse espaço que os NUESPs e o CAS devem se articular como mediadores, juntamente com toda a equipe de gestão escolar.

A educação inclusiva, que pode avançar para se tornar também bilingue, depende da forma como a escola se organiza e estrutura os serviços, a proposta pedagógica, a organização do tempo escolar, as práticas, a estrutura física, os recursos materiais, as concepções de ensino e de aprendizagem, os

processos avaliativos, dentre outros. Muitos desses aspectos não estão claramente explicitados nos documentos estaduais, o que indica que são elementos que também são norteados pela ação concreta das escolas. Góes (2000, p. 39) evidencia esse ponto de vista em uma de suas pesquisas ao afirmar que:

[...] são vagas as recomendações para a escola comum e seus professores – não ficam especificadas diretrizes no sentido de oportunizar a construção de uma condição bilíngue do surdo ou de oferecer um ensino que, em algum aspecto, seja desenvolvido por meio da Língua de Sinais.

Isso quer dizer que não há uma “receita”. Há tentativas, reconhecimentos, avanços e retrocessos que servem de norte para o processamento do que se deseja e do que não se deseja. Se existir uma consciência coletiva de que alcançamos uma escola bilíngue para surdos será preciso construí-la promovendo um movimento dialético que pressione todas as instâncias, inclusive os órgãos gestores, nessa direção. Nesse processo, é preciso enfatizar que os próprios surdos devem ser permanentemente consultados.

Nesse sentido, concorda-se com Padilha (2007, p. 139) quando a autora afirma que:

Há uma urgência de continuar além das constatações, mesmo reconhecendo que elas são necessárias ao conhecimento da realidade e que dela precisamos para planejar ações; precisamos ir além das críticas, ainda que sem elas não se abram caminhos alternativos e com elas podemos dizer o que “não” queremos.

É percorrendo o “sim” e o “não” que se acredita ser possível caminhar a fim de avançar em direção a uma proposição bilíngue para a educação de surdos em MS.

Considerações Finais

As reflexões trazidas neste texto revelam o panorama atual da educação de surdos no estado de MS. Conclui-se que o contorno delineado a partir dos pressupostos da educação inclusiva precisa ser repensado em pelo menos três aspectos. Primeiro, a forma de organização dos serviços. Não parece ser possível garantir uma educação de qualidade para os alunos surdos apenas com a matrícula em classes comuns do ensino regular e atendimento em SRM no contraturno. Segundo, os profissionais em atuação. Além da urgência de formações para os professores regentes faz-se necessário pensar em estratégias para a ampliação da atuação dos instrutores surdos; rever a função dos instrutores mediadores; garantir a articulação e o diálogo entre os professores regentes

tes e os professores de SEM; e refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e sua implementação. Terceiro, uma reformulação das diretrizes expressas nos documentos estaduais a fim de avançar em direção a uma educação bilíngue para surdos.

Esses são alguns desafios evidenciados neste estudo. A escola como um direito do aluno surdo, amparada em uma abordagem bilíngue, emerge enquanto expressão socialmente referenciada. O caminho a ser percorrido nesta direção parece longo. Porém, acredita-se ser possível percorrê-lo.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A.; NEVES, S. L. G. *Formação de instrutores de Libras surdos*: relatos sobre a apropriação de modos de conduzir uma aula. 2014. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=369>>. Acesso em 10 jul. 2015.

ARANTES, A. C. C.; SOUZA, V. A. de. Educação de alunos surdos na perspectiva inclusiva: limites e possibilidades nas escolas públicas brasileiras. In: SILVA, L. C. da; MOURÃO, M. P.; SILVA, W. F. da (Orgs.). *Atendimento educacional para surdos: tons e cores da formação continuada de professores no exercício profissional*. Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 73-91. (Coleção: Educação especial e inclusão escolar: políticas, saberes e práticas; Série: Novas pesquisas e relatos de experiências, v. 05).

BRASIL. *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 15 abr. 2013.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 15 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: SEESP, 2008.

CARVALHO, R. E. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERNANDES, S. *Educação de surdos*. Curitiba: Intersaberes, 2012. (Série: Inclusão escolar).

GÓES, M. C. R. de. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de (Orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000, p. 29-49.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*. Campinas: CEDES, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. *Uma escola, duas línguas*: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F. de; ALBRES, N. de A.; DRAGO, S. L. dos S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos do estado de São Paulo. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 39, n. 01, p. 65-80, jan./mar. 2013.

MATO GROSSO DO SUL. *Decreto nº 3.546*, de 17 de abril de 1986. Cria o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação, com sede no município de Campo Grande-MS e dá outras providências. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/62252e7c2e33b9d804256e2d0067cdc8?OpenDocument&Highlight=2,3.546>>. Acesso em 05 abr. 2013.

MATO GROSSO DO SUL. *Decreto nº 12.192*, de 21 de novembro de 2006. Cria o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/MS. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/d158633ccc16f1420425722e00457652?OpenDocument&Highlight=2,surdez>>. Acesso em 08 abr. 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Resolução/SED nº 2.049*, de 27 de novembro de 2006. Dispõe sobre o funcionamento do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/MS, com sede no município de Campo Grande. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/f02f63bf2e35b35804257233005aba85?OpenDocument>>. Acesso em 10 mai. 2013.

MATO GROSSO DO SUL. *Decreto nº 12.737*, de 03 de abril de 2009. Cria, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), seus núcleos vinculados e os Núcleos de Educação Especial nos Municípios, e dá outras providências. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/e00e57cfff270b5f04257590004293eb?OpenDocument>>. Acesso em 07 out. 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Resolução/SED nº 2.506*, de 28 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o funcionamento dos Núcleos de Educação Especial - NUESP's, e dá outras providências. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/026249e9438507b504257a4c00512702?OpenDocument>>. Acesso em 10 jun. 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Resolução/SED nº 2.508*, de 29 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o funcionamento do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/MS, e dá outras providências. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/b701ab6f9240d07004257a4c00516af4?OpenDocument>>. Acesso em 13 mai. 2013.

PADILHA, A. M. L. O discurso da inclusão social e escolar: o sim e o não. In: JESUS, D. M. de, et al. (Orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 135-144.

QUILES, R. E. S. *Educação de surdos em Mato Grosso do Sul*. desafios da educação bilíngue e inclusiva. 2015. 328 f. Tese. (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 07-32.

SVARTHOLM, K. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos - e então? *Educar em Revista*. Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 33-50, 2014.

UTUARI, I. de C. Instrutor Mediador. In: MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. CAS. *Formação Continuada para Tradutores/Intérpretes de Libras*. Campo Grande, MS, 2012, p. 05-06.

EDUCAÇÃO DE SURDOS E AS RESISTÊNCIAS NA ATUALIDADE: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS SOBRE A EDUCAÇÃO E A FUNÇÃO DE INTÉRPRETES EDUCACIONAIS

Education of deaf and resistance today: necessary dialogue
on education and activity of educational interpreters

Vanessa Regina de Oliveira Martins²⁶
Lilian Cristine Ribeiro do Nascimento²⁷

RESUMO

Este artigo objetiva problematizar o momento atual de luta pela resignificação de práticas bilíngues no campo da educação como direito proferido nos documentos legais, dentre eles o Decreto

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyse the current status of the struggle for a new comprehension of bilingual inclusive practices in education as a right established by law – among

²⁶ Domina em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora do curso de Tradução e Interpretação em Língua Portuguesa na Universidade Federal de São Carlos – UFS-Car, São Carlos, SP, Brasil. Este trabalho se refere à pesquisa em desenvolvimento com financiamento pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) nº de processo: 2015/03574, vany-martins@fjournal.com.br

²⁷ Domina em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, SP, Brasil. Membro do grupo de pesquisa Diferenças e Subjetividades em Educação – DISE. liliana@fjournal.com.br

5.626/05. A análise se realizou a partir das práticas exercidas em uma escola-polo inclusiva bilíngue, no interior do Estado de São Paulo, com organização diferenciada, na qual a língua de sinais se faz presente não de modo instrumental. As análises foram realizadas a partir dos estudos foucaultianos recortando falas de tradutores e intérpretes de língua de sinais educacional (TILSE) no ensino fundamental II. Observamos as implicações desta estrutura escolar bilíngue, de modo geral, e com ela os favorecimentos na relação pedagógica e interpretativa entre TILSE e alunos surdos, observados apenas no ensino fundamental II, já que antes disso conta-se com professores bilíngues.

them, the Decree no. 5.626/05. The analysis was performed from the practices carried out in a bilingual -polo inclusive school in the state of São Paulo, with different organization, in which the sign language is present not instrumentally. Analyses were performed from foucaultian cutting lines of translators and educational sign language interpreters (Tilse) in elementary school. We note the implications of such bilingual school structure as well as its benefits for the pedagogical and interpretation relationship between TILSE and deaf students. Such relationship can only be observed at late primary education level because at earlier stages in the educational process the teachers themselves are bilingual.

PALAVRAS-CHAVE

Educação bilíngue, Educação de surdos, Intérprete educacional.

KEYWORDS

Bilingual education Deaf Education, Educational interpreter.

Introdução

O presente artigo se propõe a uma análise sobre algumas questões e possibilidades relativas à educação de surdos nas escolas inclusivas que trabalham com projetos de educação bilíngue para surdos, opondo-se ao modelo inclusivo, perverso, até então em funcionamento. Como afirma Lodi e Albuquerque (2016) há uma carência na discussão do conceito de inclusão para além do proposto pela Política Nacional de Educação Especial iniciada em 1994. A necessidade de olhar estas práticas (das escolas-polo com propostas inclusivas bilíngues para surdos) se faz real uma vez que em muitos municípios a abertura de escolas bilíngues de surdos (as chamadas escolas de surdos) é inviável, por alguns fatores, dentre eles: a baixa quantidade de alunos surdos; a falta de formação de profissionais para atuar nestes espaços; e ainda, pela história político-ideológico de defesa do modelo de inclusão radical que vigora

desde as discussões protagonizadas pela Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990). O documento revela a defesa da educação como direito social e humano, sendo “condição indispensável, embora não suficiente, para o progresso pessoal e social” (UNESCO, 1990, p.2), atrelada à necessidade de equiparação de oportunidades e acessibilidade aos sistemas institucionais. Na educação especial, alguns movimentos e ações iniciados na década de 90 tiveram grande repercussão, e é a partir da Declaração de Salamanca (1994), da Política Nacional de Educação Especial no Brasil (1994) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que se endossam a oferta e promoção de uma escola inclusiva com acesso às pessoas com deficiência. Este percurso reflete rapidamente uma esteira de práticas e pilares fundacionais que alicerçam saberes e fazeres docentes, baseados numa política pública que toma a inclusão como inserção de todas as diferenças no espaço escolar. Como menciona Lodi e Albuquerque (2016) há uma luta a ser travada na defesa pela ressignificação do conceito de inclusão e pela reconfiguração do espaço escolar que caminha no sentido do uso da língua de sinais, no caso da surdez, para além da instrumentalização linguística, com a abertura de salas em que estudantes surdos, nos anos iniciais. Nesta lógica problematizam a mesmidade do uso gasto e esvaziado da palavra-conceito inclusão:

Assim, pelo discurso de que “somos todos iguais”, contribui-se para o pagamento das diferenças, categoria esta de fundamental importância para se focalizar as tensões constitutivas das relações sociais [...] Inviabiliza-se, desse modo, a possibilidade de garantir a todos, mas em especial aos surdos, a equidade propagada (LODI e ALBUQUERQUE, 2016, p. 59 – grifo dos autores).

Frente a essa realidade algumas interferências devem ser feitas a fim de desenvolver uma ação junto aos alunos surdos, servindo como espaço de resistência à macro-política jorrada nas escolas: a da inclusão na qual se insere corpos diferentes e equaliza o ensino no discurso da igualdade. No caso de estudantes surdos, notam-se inúmeras escolas sem nenhum cuidado ou nenhuma intervenção que pensa práticas bilíngues e o uso da língua de sinais no contexto escolar. Algumas optam pela contratação de intérpretes, às vezes sem formação básica nem na língua de sinais nem em cursos voltado à prática docente ou interpretativa, outras atuam com professores de educação especial estando em algum período com alunos, na orientação dos professores, todavia muitos desconhecem a língua de sinais, e ainda, recorrem ao atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno. Realidades distintas, mas, que retratam uma ampla ‘pobreza’ de ações, ao invés de se instituíram práticas educacionais que viabilizem, de fato, um currículo bilíngue com o mínimo

que se tem proposto no Decreto 5.626/05, ao que se refere à acessibilidade curricular e linguística de surdos na educação.

Diante deste panorama, e para as análises, neste trabalho, serão trazidas realidades de uma rede municipal do interior de São Paulo a qual apresenta propostas de adequações no espaço escolar para reformulações de práticas bilíngues com projeto de assessoramento pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com professores-pesquisadores que vêm desenvolvendo pesquisas e formação em serviço aos profissionais que compõem o quadro da escola. Para o momento, destaque-se um aspecto do universo desta escola, nomeada por escola-polo inclusiva bilíngue de surdos: a atuação de intérpretes educacionais. Foram acompanhadas algumas situações do cotidiano escolar do ensino fundamental II, único espaço de trabalho do intérprete, pois nos anos anteriores – e isso merece destaque – o projeto prevê o ensino diretamente realizado por professores bilíngues, tendo a Libras como língua de instrução e o Português ensinado como segunda língua. Por hora centraremos as análises nesta etapa mencionada, na qual conta-se com tradutores e intérpretes de língua de sinais educacional (TILSE), bem como, nos espaços de formação coletiva no qual os TILSE participam juntamente com a equipe escolar da escola-polo inclusiva bilíngue: professores bilíngues (Libras/Português) da educação infantil e do fundamental I e II, instrutores/professores surdos e a coordenadora do projeto na rede municipal investigada. Neste espaço formativo, as dúvidas e anseios cotidianos da atuação se manifestam e podemos refletir coletivamente. Alguns conceitos serão aqui trabalhados por serem fundamentais para a construção textual: educação bilíngue, multilinguismo na educação, inclusão, instrumentalização linguística, resistências, função pedagógica atribuída ao intérprete em contexto de ensino. Estes adensamentos conceituais serão aportes para pensar as possibilidades de mudanças discursivas e de implantação de novas formas de ensino para surdos na luta por uma educação mais ética e menos opressiva, não mais centrada na língua portuguesa como língua de regência do cotidiano escolar, como vem sendo convocada. Além disso, espera-se poder, neste artigo, contribuir com reflexões sobre a função do TILSE no contexto educacional, as necessidades de ressignificações de seu trabalho pelas observações cotidianas e pelo que eles nos colocam sobre suas atividades, bem como analisar a implicação que se tem a formação anterior do aluno surdo, ou seja, as experiências linguísticas e escolares em salas bilíngues como facilitadoras do processo relacional de intérpretes no fundamental II.

Para trabalhar com a realidade escolar e as análises dos dados apresentados escolhemos como ponto de ancoragem, algumas obras e conceitos apresentados por Michel Foucault (1979, 2010) no que concerne às relações de saber-poder para pensar a constituição histórica de sujeitos, e com eles, os modos de funcionamento da maquinaria escolar, nas ações singulares de resistências possíveis ao cotidiano, por vezes, hostil. Além disso, tais desdobramentos reflexivos são frutíferos para pensar a função do TLSE emergida neste cenário de práticas bilíngues, convocando outra formação específica. Para isso é necessário observar o cotidiano de produção destes sujeitos em sua relação com os saberes circulantes.

A primeira coisa a verificar é o que eu deveria chamar de "necessidades conceituais". Eu compreendo que a conceitualização não deveria estar fundada numa teoria do objeto — o objeto conceitualizado não é o único critério de uma boa conceitualização. Temos que conhecer as condições históricas que meritam nessa conceitualização. Necessitamos de uma consciência histórica da situação presente (FOUCAULT, 2010, p. 274) — grifo do autor).

É desse lugar que partiremos com as análises, não numa realidade conceitual fechada em si mesma, mas de um ponto que possibilita dialogar com as histórias que configuram suas produções de sentidos, com uma conjuntura que articula poderes e práticas dentro de um funcionamento transitório disseminado em toda estrutura social. Conhecer o contexto político, os arquivos legais, as vozes de lutas das comunidades surdas, as práticas escolares e os saberes legitimados, inclusive sobre a língua portuguesa como língua de instrução em detrimento de outras, nos localiza nos espaços possíveis de lutas e nos vieses históricos que podem ser fraturados para se criar outra coisa. Atentar para a coerção que a inclusão promove, ajuda-nos, ainda, a entender alguns dilemas enfrentados pelos intérpretes educacionais e as armas de sobrevivência que lançam mão diariamente.

1. Educação bilíngue de surdos: por uma ampliação conceitual do que seja a circulação de línguas e culturas na escola

Na educação de surdos, o bilinguismo tem sido a concepção teórica mais almejada. Os aportes que ancoram tal modelo educacional resgatam pressupostos políticos, linguísticos e culturais no que tange as relações entre sujei-

to, língua, linguagem, reformulando a relação até então alçada sobre a surdez e educação numa concepção clínica e reabilitadora. Há posto a necessária apropriação subjetiva por meio da relação constitutiva do surdo com a língua de sinais, numa perspectiva que toma a surdez pela lógica social e cultural, assegurando, assim, a necessidade de a língua de sinais ser ensinada como primeira língua e a língua do país como segunda língua, na modalidade escrita (LACERDA e SANTOS, 2013). Para Lacerda e Lodi (2009), embora o bilinguismo tenha iniciado timidamente, como abordagem educacional pensada, desde 1990, no Brasil, é com a lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05 que as ações passam das letras para as escolas como práticas. “Assim, foi somente após esta data que, pela primeira vez, em nível nacional, iniciaram as discussões relativas à necessidade do respeito à particularidade linguística do surdo [...]” (LACERDA e LODI, 2009, p. 13). Salienta-se o fato da aquisição da língua de sinais deverem ser estabelecida numa relação o mais natural possível, conforme ocorre com as crianças ouvintes em contexto familiar, em aquisição de língua materna. Para isso, há a necessidade de se ter pares surdos e a presença de interlocutores surdos adultos e ouvintes fluentes em Língua de sinais na escola, uma vez que a ampla maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes que desconhecem a língua de sinais (LACERDA e SANTOS, 2013; MARTINS e ALBRES e SOUSA, 2015; LACERDA e SANTOS e MARTINS, 2016). “Nesta direção, advogam a implantação de uma educação bilingue para surdos, que defende que estes sujeitos devam interagir com interlocutores usuários de língua de sinais o mais precocemente possível [...]” (LACERDA e LODI, 2009, p. 12). No entanto, quando se pensam as práticas escolares que se voltam à promoção desse modelo bilingue (Libras/Português) nota-se que, por várias influências, a língua de sinais, no caso do Brasil, a língua brasileira de sinais (Libras), não consegue transito curricular de igual modo nas práticas docentes e nem na dinâmica institucional. No Plano Nacional de Educação (PNE) com metas decenais, de 2014-2024, há a proposta de, na meta 4.7:

garantir a oferta de educação bilingue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, **em escolas e classes bilingues e em escolas inclusivas**, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014 – grifo nosso).

É responsabilidade do município a garantia de instrução em Libras, uma vez que a educação bilíngue, conforme aponta a meta 4.7, se constitui tendo a língua de sinais como primeira língua. Esta deve ser realizada tanto em escolas bilíngues de surdos, como em classes bilíngues e ainda em escolas inclusivas. Nas três modalidades, a Libras está colocada como língua de instrução. Todavia, alguns entraves ainda estão postos na concepção e promoção deste modelo bilíngue por se ter a ilusão disseminada do monolinguísmo como ideário nacional, promovendo alguns agenciamentos nas escolas. É comum, por exemplo, discursar-se que a inserção de intérpretes educacionais nos anos iniciais e na educação infantil faz com que a escola se configure como espaço de instrução bilíngue em Libras, ou ainda, que a presença de intérpretes mesmo que nos anos finais garanta a aprendizagem pela Libras, excluindo as questões curriculares de adequação e o ensino da língua portuguesa como segunda língua. Teríamos inúmeras questões a destacar, mas algo que parece salutar é reforçar a necessidade de se refletir sobre propostas bilíngues em contextos de minorias, uma vez que há especificidades deste olhar, distinto de outros contextos escolares em que se veiculam outras línguas, de maior prestígio, em escolas bilíngues, Português/Inglês, por exemplo. Dessa forma, algumas questões apontadas servem como reflexões dentro do espaço escolar que se propõe bilíngue e agencia consigo inúmeras políticas e tensões que devem ser problematizadas por se tratar de uma arena de luta conceitual e práticas constantes.

Para César e Cavalcanti (2007), a língua representa relações políticas e configura identidades flexíveis, móveis e fragmentárias pelas várias composições caleidoscópicas que ela confere nos sujeitos. Todavia, a aceitação de uma língua, configura a aceitação de um sujeito e o oposto também caracteriza opressões e tensões pela rejeição de um grupo cultural. Há a constante busca pela homogeneidade linguística, excluindo as variações, as pluralidades linguísticas e as várias possibilidades de expressões criativas que ela apresenta, numa leitura multicultural. “Desse modo, a língua toma um contorno basicamente político, em que se sedimenta o nacionalismo” (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007, p. 49), um ideário que busca manutenção na medida em que se anula a hibridização linguística e cultural, e ainda, anulam-se as relações de resistência, posta nas relações de poder, que se instauram na busca de espaço das línguas minoritárias em espaços majoritários, como a educação. A discussão sobre a revisão do conceito de cultura na área da surdez, sobretudo no âmbito antropológico que a concebe, é interessante para mobilizar um terreno, por vezes, sedimentado em verdades que parecem transcendentais:

como a essencialização cultural e linguística. Bastos (2013) em sua tese de doutoramento provoca a reflexão da não cristalização da 'cultura surda' tomada no singular e evidencia a pluralidade que o encontro com o outro, ouvinte, amplia, construindo práticas sociais outras, e ainda, a própria singularização às várias formas de ser surdo. Considera as questões geográficas, a relação etária, entre outros fatores essenciais para pensar a produção cultural. Nesse olhar não polariza, ou dicotomiza a cultura do surdo da cultura do ouvinte. Ampliar a discussão sobre a surdez pela lente da pluralidade cultural é interessante e necessária. Nessa direção, César e Cavalcanti (2007) também fizeram considerações ao analisar o quanto a língua de sinais é influenciada e hibridizada pela língua portuguesa.

Tudo isso mobiliza outras práticas docentes, outro olhar sobre como as relações linguísticas e culturais, não sedimentadas em um único modo de ser surdo, acolhendo cada sujeito em suas singulares relações, dentre elas as especificidades transculturais, multilíngues e multimodais, podem ocorrer em ações híbridas (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007; MAHER, 2007; BASTOS, 2013). No entanto, o cuidado que deve se ter é de não justificar a falta de compromisso com uma educação bilíngue para minorias, no caso de surdos, oferecendo, ou argumentando a pluralidade de vivências culturais na escola. A circulação da Libras, quando se tem surdos, ocorrerá no espaço escolar, e produzirá sim multiplicidades culturais e interferências linguísticas, mas só ela não favorece a aprendizagem de alunos surdos que precisam de docentes formados para o ensino (multi)(bi)língue em salas em que se concentram surdos, na educação infantil e fundamental I, ou no ensino fundamental II, em salas com intérpretes. A aquisição de linguagem se faz por meio de modelos linguísticos filantes da língua, sendo esse aspecto caro a educação básica. Já se tem discutido em relação ao TILSE que a fluência na língua de sinais não é o único fator necessário para esse profissional atuar em espaço educacional, há que se ter envolvimento e comprometimento pedagógico. Todavia, o conhecimento da língua importa nas escolhas e na formulação de conteúdos que serão versados da língua portuguesa para a língua de sinais e vice e versa (MARTINS, 2013). Com estas considerações passamos a pensar a instrumentalização da língua de sinais como perversidade de uma lógica excludente que se quer inclusiva.

1.1 Instrumentalização da LIBRAS como estratégia de uma inclusão perversa

Quando o menos se apresenta como o mais...

Tentos chamado de instrumentalização linguística o mecanismo de uso de uma língua apenas como instrumento de mediação e não como constitutiva das relações de aprendizagens no e para o sujeito, numa relação ética consigo mesmo. Trata-se de pensar a língua como ferramenta ou como suporte que se escolhe usar como e quando lhe convém, uma ponte com objetivos para se chegar à outra finalidade: no caso, usa-se a língua de sinais com o objetivo do ensino da língua portuguesa. Esse modo de ensino não é novo na educação de surdos, tivemos uma longa história que narra metodologias que privilegiavam a oralidade no ensino de surdos. No Brasil, estas práticas se difundem em muitas escolas e hoje se transveste na centralidade da escrita – talvez menos na oralidade, uma vez que anunciar-se oralista (claramente) é ligar-se a um espaço de muito conflito, talvez até considerado ‘politicamente incorreto’. Usa-se a língua de sinais, mas as avaliações, as produções, os saberes disciplinares são enunciados na língua portuguesa escrita. Temos inúmeras questões para discutir aqui, como a pouca produção de material didático em Libras, a falta de adensamento e formação docente para ensinar nessa língua e cobrar produções textuais e reflexivas nela, favorecem esse modo de funcionamento, porém, manter a lógica de centramento na língua portuguesa é dar voltas num mesmo espaço e cair novamente na armadilha ilusória do monolingüismo e das práticas na língua nacional, língua portuguesa, mencionado no tópico anterior. Carvalho (2016) aponta a instrumentalização da Libras nas malhas da inclusão como estratégia de governamento das pessoas surdas, ou seja, no controle de seus corpos, e seus usos, numa política que quer enfraquecer as diferenças, voltando-se ou regulamentando a normativa ouvinte:

Poranto, a inclusão trata de uma estratégia política de investimento do Estado na regulação de sujeitos “normais” e, no caso desta pesquisa, sujeitos surdos, por meio de práticas de governamento específicas, inclusive sobre a Língua desses sujeitos (CARVALHO, 2016, p. 59).

O tema da governamentalidade trazida no trabalho de Carvalho, pelos estudos foucaultianos, é potente carecendo de aprofundamento para a articulação com as propostas inclusivas na atualidade, porém, a nossa questão aqui e que coaduna com a proposta é marcar o quanto a inclusão se molda

nunca perversidade e que, se não olhada de modo crítico, caminhamos com ela no discurso de que ‘menos é mais’. Em que medida ou quando isso ocorre?

Ocorre quando a pouca circulação da Libras no espaço escolar é narrada como prática bilingue ou multilingue, por exemplo, e a isso atribui-se uma educação inclusiva de qualidade. Quando as vozes dos surdos são silenciadas em suas produções culturais e linguísticas, vestindo-se de uma regulação corporal que camufla suas diferenças na igualdade de ensino, no uso ‘comum’ da língua e na instrumentalização de sua língua, por meio de um currículo menor, e instrumentalização de suas práticas, ou folclorização do surdo como alegoria da diferença na escola. Quando sua língua é apagada, sobressaindo a busca pela escrita padrão de ouvinte.

Não se cobra uma igualdade linguística para ouvintes na Libras, isso porque a inclusão é feita para caber o surdo nela. É uma inclusão de um lado para outro: do surdo na escola de ouvintes. Os projetos de escola-polo inclusiva bilingue de surdos incomodam porque mexem na lógica de produção instrumental que até então é dada ao surdo e à sua língua. Modifica não só o espaço, como a formação de quem já atua na escola e dos que entram para atuar nesse contexto. Traz a língua de sinais para dentro sem camuflar suas singularidades como constitutiva do sujeito surdo e de suas aprendizagens. Propõe o multilinguismo que afeta ambos os lados: a Libras e o português – surdos e ouvintes. Mexe no conforto e desatma a lógica da inclusão feita de modo hermético e fixo: de lá para cá (do surdo para a lógica ouvinte). Faz outra coisa e pede comprometimento e desarticulações.

2. Procedimento metodológico de investigação: trajetórias abertas

As idéias que eu gostaria de discutir aqui não representam nem uma teoria nem uma metodologia. [...] Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. Meu trabalho lida com três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos. [...]. Assim, não é o poder, mas o sujeito que constitui o tema geral da minha pesquisa. (FOUCAULT, 2010, p. 273).

Alguns caminhos vêm sendo trilhados para prosseguir com a pesquisa e para a reflexão neste artigo. O primeiro movimento foi da reflexão conceitual da inclusão para pensar a inclusão bi(multi)lingue de surdos. Para problemati-

zar um ponto de resistência das experiências colhidas no projeto observado da escola-polo inclusiva bilíngue destacamos filas de entrevistas com intérpretes educacionais em salas do 7º e 8º ano e dados colhidos da observação filmada em campo que serão trazidos como alegoria da teoria e reflexão produzida. A pesquisa iniciou-se em outubro de 2015 com financiamento e apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), porém no semestre anterior fazíamos formação em nível de extensão universitária nesta escola com intérpretes educacionais e demais profissionais, num espaço em que ouvíamos suas necessidades e traçávamos diretrizes de trabalho. Como base teórica para a reflexão do espaço escolar no fundamental II e da função do intérprete como sujeito que resiste à hostilidade e instrumentalização da língua, buscaremos subsídios em Michel Foucault (1979, 2010). Trata-se de uma pesquisa de campo, como mencionada, pesquisa essa qualitativa, com procedimento metodológico genealógico, baseada nos estudos foucaultianos, conforme expressa Foucault (1979), se caracteriza como ação de luta e investigação de vozes outrora silenciadas pelo poder e que pedem a aparição. “O genealogista é aquele que diagnostica e se concentra nas relações de poder, saber e corpo na sociedade moderna” (DREYFUS e RABINOW, 2010, p. 142), analisando as singularidades dos acontecimentos sem fixá-las de antemão.

Fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca de sua “origem”: negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será ao contrário, se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras então retiradas, como o rosto do outro [...] **o genealogista precisa da história para conjurar a quimera da origem [...] é preciso saber reconhecer os acontecimentos da história**, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal dirigidas, que dão conta dos arxismos e das hereditariedades [...] (FOUCAULT, 1979, p. 19 – grifos meus).

Trata-se, portanto, de um deslocamento de saberes e configuração de novos campos com novas subjetivações; de narrar “uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 2010, p. 273). Tornaram-se sujeitos sob quais regimes de verdades? E a que saber tais discursos estão filiados? Talvez a matriz da surdez, como formas possíveis de experiências de vida, ainda, e de algum modo, esteja associada à norma ouvinte e a inclusão só retrate esta maquinaria cruel. Problematicar tais regimes nos auxilia a produzir outras formas de ação, sobre a lógica da inclusão, por exemplo, sobre a prática do intérprete educacional

que, de outro modo, mas na mesma linha, pode cair na instrumentalização da língua e do sujeito: o intérprete que mecanicamente desloca ou instrumentaliza discursos de um lugar para outro na sala de aula.

3. Resistências escolares e a função do intérprete educacional: a escola-polo como local de reformulações criativas

Existe algum modo de resistir à sociedade disciplinar além de compreender como ela funciona e de tentar frustra-la sempre que possível? Existe um modo de tomar a resistência positiva, isto é, de dirigir-se para uma “nova economia dos corpos e prazeres”? (DREYFUS e RABINOW, 2010, p. 272).

Ao apresentar o conceito de resistência, partimos do pressuposto foucaultiano de que as relações estão sempre em situação e exercício de poder, e só ocorrem por estarem em lugares em que se tem espaço de respostas e inúmeras reações ou contra-ação, exercendo-se como “[...] um conjunto de ações sobre ações possíveis: ele opera no campo de possibilidades em que se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 288). A resistência pede sujeitos ativos que inserem suas lutas e manifestam ações as ações colocadas como verdades firmadas. As perguntas iniciais na epígrafe são produtivas quando se pensa no campo da surdez. Essas questões encontram sustento em alguns estudos que trazem o aporte teórico foucaultiano mostrando o movimento do poder disciplinar para as regulamentações e controle da vida da pessoa surda na sociedade moderna (BENVENUTO, 2007; MARTINS, 2008). Se as práticas da oralização, no auge do período em que o oralismo foi filosofia hegemônica de condução das práticas educacionais, com técnicas e exercícios que visavam disciplinar o corpo surdo, pelo saber clínico tiveram sucesso, atualmente há uma conjuntura que regulamenta as formas de vida surda e agenciam um controle maior populacional, por meio de uma tecnologia que enquadra os modos de se fazer sujeito surdo na atualidade: o implante coclear, a inclusão e suas malhas finas de controle da população surda. Não é mais o corpo individual que se quer controlar, mas todo um saber que regulamenta não o indivíduo, mas o grupo social (BENVENUTO, 2007). A isso Foucault (2000) nomeou de biopoder, o funcionamento do poder biológico de controle da vida. “Se o poder disciplinar é uma tecnologia centrada no corpo, e, portanto, um mecanismo de individualiza-

ção, o biopoder aparece como uma tecnologia exercida sobre a vida, sobre a espécie e não sobre o indivíduo” (SOUZA; GALLO, 2002, p. 45).

Uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, a integra, que a modifica parcialmente, e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia. Essa nova tecnologia não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes. (FOUCAULT, 2010, pp. 288-289).

Diante desta realidade, a resistência aparece como possibilidade de ação e de luta aos mecanismos de controle. Foucault (2010) apresenta as resistências como forma ativa de dissociar as relações de poder por meio de lutas antiautoritárias. Estabelece seis critérios que ligariam essas lutas de oposição ao poder e da “[...] administração sobre o modo de vida das pessoas” (FOUCAULT, 2010, p. 276). Esses critérios ajudam a pensar as lutas surdas e as lutas de intérpretes no campo da educação:

1. São lutas transversas [...] não estão confinadas a uma forma política e econômica particular de governo. [...]
2. O objetivo dessas lutas são os efeitos de poder como tal. [...]
3. São lutas “imedatas” [...]
4. São lutas que questionam o estatuto do indivíduo [...] torça o indivíduo a se voltar a si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo [...] são batalhas contra o “governo da individualização”.
5. São uma oposição aos efeitos de poder relacionadas ao saber [...]; lutas contra os privilégios do conhecimento. [...]
6. Finalmente, todas estas lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós? [...] e também: uma recusa científica ou administrativa que determina quem somos (FOUCAULT, 2010, pp. 277-278).

Com essa noção de luta e resistência, trazemos uma fila do THSE (tradutor e intérprete de língua de sinais educacional) da escola observada, que articula com as questões dos saberes fundados sobre a vida do outro e as lutas que determinam quem são e como devem agir THSE na educação de surdos, no ensino fundamental II, sobretudo.

Falam muita coisa do meu trabalho: você não deve fazer isso, deve fazer aquilo, você não é professor, sabe? Mas, de verdade, tem horas que a única possibilidade é quase ensinar o conteúdo, porque do jeito que o professor faz o aluno não entende, principalmente na matemática que, às vezes, até o quadro tenho que usar (TILSE A, escola-polo inclusiva bilíngue, 2016).

Há uma luta na afirmação da identidade do profissional intérprete que é notória na atualidade e importante para o cenário que tentos. Desde 2004, surgiram e continuam surgindo associações brasileiras para agrupar os profissionais tradutores e intérpretes de língua de sinais com a finalidade de pensar questões e melhorias para a área (LUXI, 2009). A busca pela prescrição da atividade tem sido a forma de afirmar e legitimar a própria atuação profissional para além do espaço assistencial que vinha sendo atribuída a eles, e a petição por formação específica e reconhecimento dela (MARTINS & NASCIMENTO, 2015). Todavia, no campo da educação, a atuação do intérprete, bem como sua função, é algo que ainda não está clara e traz controvérsias. Napier (2004), ao mencionar em suas pesquisas três categorias para a atividade interpretativa, referente ao nível de desempenho linguístico e formação dos profissionais e sua relação com a comunidade surda, faz distinção destes profissionais para o intérprete educacional, nomeado diferentemente das demais áreas mencionadas (interpretação geral e paraprofissional que atua na informalidade) como trabalhador de apoio a comunicação (*Communication Support in Education*). Aos intérpretes educacionais, ou trabalhador de apoio a comunicação, conforme a autora salienta, direcionam-se cursos específicos que versam os Estudos Surdos e a comunicação, voltada aos aspectos vinculados ao ensino e não só as técnicas tradutórias. Luxi (2009) apresenta a complexidade da atuação de intérpretes no ensino fundamental e observa em sua pesquisa que a co-docência, ou a dupla atuação parecida, entre intérpretes e professores regentes, beneficiam o processo escolar:

A inclusão escolar de alunos surdos não depende de acessibilidade do espaço físico ou adequações dos recursos pedagógicos. É preciso criar uma forma de expressar uma linguagem acessível como meio de comunicação entre surdos e todos que participam desse processo (LUXI, 2009, p. vii).

No entanto, destinar este lugar ou este entre-lugar ao intérprete ainda é tarefa complexa e poucos são os cursos de formação de intérprete de Libras que têm destinado horas para pensar a situação de possível docência compartilhada que ocorre por conta da própria inclusão posta. Na busca pela legitimação do fazer do intérprete, a prescrição, até mesmo ética, engessa

modos de funcionamento que se colocam necessários à hostilidade do ensino inclusivo, e ainda, às práticas de perversão que são necessárias para a proliferação de aprendizagens pela singularidade visual e lingüística do surdo. Em uma cena observada na sala de aula, o TILSE se desloca para a lousa, aproxima-se do professor e questiona uma dúvida da aluna surda em relação à sua explicação. O professor passa um tempo lhe explicando, sem que o TILSE faça interpretação simultânea, assim, os alunos surdos (na sala de 7º ano são três) ficam aguardando. Então, ele se aproxima dos alunos e vai reformulando a explicação, que o professor lhe deu, e o faz agora em Libras. Neste momento não faz nem a interpretação simultânea, nem a consecutiva, ou a intermitente, uma vez que o professor caminha com o conteúdo e o TILSE retoma pontos que, para ele, eram necessários para caminhar com o processo educativo e os suportes para entender o conteúdo. Sobre essa cena o intérprete argumenta:

Não sei se faço certo ou errado, mas tem horas que percebo a importância de assumir um lugar com os alunos, de direcionar, sabe? Os alunos perguntam coisas e dúvidas que às vezes o professor não entende, porque desconhece às questões lingüísticas do aluno surdo e principalmente as dificuldades que trazem em anos anteriores que não usavam a Libras na escola. Eu explico para o professor a dúvida e depois retomo com os alunos surdos. Assim é mais fácil. (TILSE, A. escola-polo inclusiva bilíngue, 2016).

Martins (2013) em sua tese de doutorado defendeu a posição-mestre como sobrevivida na inclusão a partir da leitura foucaultiana de mestria na obra *A Hermenêutica do Sujeito* (2010b). A mestria como condução no ato pedagógico é apresentada e ressignificada pela leitura e configuração de uma ética de si que ageneia o outro no processo condutivo e criativo. A pesquisadora, inclusive, apresenta uma crítica ao que vem sendo atribuído como ética no campo da interpretação em contexto de ensino. Na tese, a autora ainda aponta que o TILSE é convocado a assumir um espaço tenso e em falta, que a própria inclusão estabelece. Nenhum outro sujeito aprende na escola por processo interpretativo, senão o aluno surdo. Essa é uma realidade que deve ser problematizada, inclusive ao pensar o processo de ensino como mediação de conhecimentos e sujeitos imersos em práticas de linguagem. Nesse caso, o aluno surdo terá a condução pedagógica mediatizada pelo corpo do intérprete. A citação a seguir liga-se às questões apontadas e os cuidados a não instrumentalização do ato interpretativo

Em resumo: a necessidade do preparo de uma aula, por parte de TILSE, é da mesma ordem da demanda do professor regen-

te. Neste caso, está em jogo a mediação da interpretação face à sua conveção de ser uma mediação. Por decorrência, a instrumentalização também equivoca-se, pois, se não ignora por completo, ao menos opera uma certa minoração nos fluxos intersubjetivos presentes no ato de interpretar. Toda cadeia de expressão encontra, diante de si, um sujeito que nem sempre acolherá ou perceberá o que gostaríamos de chamar de pilogênese da significação. A singularidade de cada surdo demanda uma plasticidade dos signos que ultrapassar a mediação no ato da interpretação (CARVALHO; MARTINS, 2014, p.60).

Ao instrumentalizar a ação do TILSE, novamente a inclusão é tomada como espaço de manutenção da mesmidade ouvinte, ou na lógica do aprendizado pela língua portuguesa. O intérprete, ao se posicionar ativamente, e perverter seu "papel" numa função educativa, promove fissuras na lógica inclusiva e corrompe o que se espera em relação à mecanicização do ensino, pela ortopédica centrada em um trabalho transparente e direto de interpretação de discursos de um sujeito para outro. Ao deslocar discursos, na observação desta pesquisa, pelos participantes TILSE, os sujeitos construíram novidades na língua ao pensar em estratégias didáticas que favoreceram o aprendizado dos alunos. "Eu percebo que há uma questão assim, de afinidade e empatia com o intérprete e que isso melhora na aprendizagem do aluno surdo" (Professora de Português como segunda língua, 2016). Não é algo meramente instrumental; há ligações afetivas que amarram estes sujeitos, surdos e ouvintes, na fusão com o saber. Nas formações coletivas propostas na escola-polo inclusiva bilíngue há espaço para que os TILSE falem das suas práticas e do que, de fato, ocorre no cotidiano. Diante de suas demandas pensamos as estratégias tradutórias (de materiais) e interpretativas e a formação com os professores regentes do ensino fundamental II na marcha da parceria colaborativa, entendendo a complexidade da ação. Uma fala significativa de um dos TILSE e que estamos observando é a facilitação da relação quando os alunos surdos vieram de experiências bilíngues nos anos anteriores ao fundamental II:

Ao sinalizar eu percebo que a G. entende mais rapidamente do que as outras, ela inclusive olha para mim e me solicita questões. As outras que aprenderam Libras só depois e não tiveram tanto tempo em salas bilíngues tem mais dificuldade na sinalização. Talvez seja o modo como sinalizo. Tenho pensado nisso. (TILSE A. escola-polo inclusiva bilíngue, 2016).

Importa para o momento a ação pedagógica de condução observada. Há presente a preocupação com o processo e uma revisão em si da forma de

uso da língua de sinais no desejo de enlaxar e facilitar o processo de ensino. O espaço de discussão e formação propicia o repensar da própria prática e as questões que podem ser melhoradas no processo escolar. Evidencia-se timidamente a importância das salas bilíngües, instrução em Libras, até para a atuação posterior com TILSE, nos anos finais.

Com isso destaca-se que as lutas transversais por um sistema outro de ensino de surdo iniciam na ação micro-revolucionária nas muitas escolas, e no interior das salas de aula. Essa ação se faz na resistência de uma inclusão pela presença de corpos diferentes em espaços comuns, na proliferação de saberes e sentidos que a entrada da experiência surda pode provocar, no multilinguismo da escola e das salas de aulas que reconhecem estas forças operantes no cotidiano e nas reações contra a manutenção do igual e o apagamento das diferenças. Negar as especificidades de atuação do TILSE e a formação também singular que ela exige é manter a lógica perversa da inclusão contra a qual temos lutado arduamente. Podemos pensar com Foucault (1979) que a emergência da função do intérprete e da paradoxal atividade entre interpretar versus ensinar na posição-mestre emerge do não-lugar, nas lutas entre saberes e práticas, já que “ninguém é, portanto, responsável por uma emergência; ninguém pode se auto-gloriar dela; ela sempre se produz no interstício” (p. 24). Esse não-lugar refere-se ao espaço de encontros com o novo que nos posiciona a uma ação, refletindo lutas e contra-ações frente a novos posicionamentos e a novos saberes que querem ser alçados. Se quisermos uma inclusão outra, que não a já ‘comumente gasta’ temos que pressionar de dentro dela. Fazer valer outras vozes, operar com novas armas e, com toda certeza, refletir no cotidiano, inclusive admitindo que a inclusão bilíngüe peça outra roupagem e novas práticas para TILSE, incluindo rever a própria formação, ainda nova no cenário nacional.

Conclusão

O momento atual na esfera da educação dos surdos requer muita cautela a fim de não nos deixarmos impressionar pelas práticas que se dizem bilíngües por trazerem a língua de sinais para dentro da escola. O que queremos dizer é que o simples cumprimento da lei inserindo a língua de sinais nos espaços educacionais não garante, de fato, o respeito às peculiaridades linguísticas e os modos de aprendizagem dos sujeitos surdos. Isso porque, muitas vezes, a lógica ouvinte prevalece nas práticas e nos discursos. “Não é, portan-

to, uma mudança de conteúdo (refutação de erros antigos, nascimento de novas verdades), nem tampouco uma alteração da forma teórica (renovação do paradigma, modificação dos conjuntos sistemáticos)” (FOUCAULT, 1979, p. 5). Muda-se a forma do bolo sem, no entanto, modificar os ingredientes que compõem a massa.

O que se observa em muitos espaços educacionais atualmente é um “travestismo linguístico” (VIEIRA-MACHADO, 2010), nos quais a língua de sinais tem função apenas instrumental. É o caso do modelo de dupla docência, em que um professor bilíngue é inserido na sala de aula e é o único interlocutor do aluno surdo, sendo a prática pedagógica pensada, planejada, direcionada pelo outro professor regente para os alunos ouvintes. É caso da inserção de intérpretes em salas de aula da educação infantil e fundamental para mediar a aprendizagem dos alunos surdos em uma língua que, muitas vezes, eles desconhecem. É o caso de avaliações específicas de conteúdos escolares em sala de aula ou avaliações de larga escala e vestibulares realizados exclusivamente em Língua Portuguesa. É o caso em que o único contato do aluno surdo com a Libras ocorre no momento do AEE (Atendimento Educacional Especializado), no contraturno, algumas vezes por semana. É o caso de se contratar professores surdos para a escola e dar a eles a atribuição de ‘dicionários ambulantes’ (SILVEIRA E REZENDE, 2008), cuja função é a de fornecer aos professores ouvintes, os sinais que eles desconhecem e não de participar das decisões e planejamento educacionais. É o caso de não repensarmos a atuação e formação do TILSE pela função pedagógica exercida em todos os espaços de ensino, instrumentalizando sua atividade. Todas são manobras que mascaram a realidade de práticas anuladoras do sujeito surdo, mas que, na verdade, mantêm a lógica perversa da inclusão do surdo, onde suas reais demandas não são atendidas.

Haveria possibilidades de se ter uma inclusão ética, que respeitasse a lógica surda, suas necessidades, seus modos de aprender, sua língua? Só quem pode responder são os próprios surdos. Possibilitar a eles o lugar da escolha seria uma decisão ética de qualquer política educacional, no qual os surdos pudessem ter liberdade de trilhar caminhos mais dignos. Acreditamos que para isso é necessário transformar a escola em um espaço de encontro de surdos com outros surdos, para que através da identificação e da construção de um idioma comum, o mundo se torne mais ‘morada do humano’ e menos espaço de ‘angústia infinito’ na sensação da eterna insatisfação e “profundo vazio sem nome” (LUZ, 2013, p.50). A formação de profissionais nas escolas bilíngues e o repensar das práticas de todos, incluindo a função do TILSE, na reconfigu-

ração do cenário escolar, como vem ocorrendo nas escolas-polo inclusivas bilíngues, configuram-se como resistências ao sistema inclusivo, e ações em busca de um espaço mais acolhedor ao surdo, pois, mais do que garantir uma alta qualificação técnica, é necessário, produzir seres humanos capazes de mais diálogo e menos sobreposição. Talvez assim, a escola possa um dia se dizer verdadeiramente “inclusiva”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO: Espanha, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>
Acesso em: 04/04/2016

BRASIL. *Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 07/04/2016.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de jun. de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 19/04/2016.

BENVENUTO, A. O surdo e o inaudito. Á escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, J. & KOHAN, W. (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CARVALHO, A.F.de; MARTINS, V.R.O. Posição-mestre e função-educador: relações ativas no ato da interpretação da língua brasileira de sinais em contexto de ensino. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, vol. 7(2), pp. 51-70, 2014.

CARVALHO, D.J. *Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão*. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES): Vitória, 2016.

CÉSAR, A.L; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. IN: CAVALCANTI, M.C; BORTONI-RICARDO, S.M. (ORGS.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2010, p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito. Curso dado no Collège de France (1981-1982)*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

LACERDA, C.B.F.de; LODI, A.C.B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Org). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

LACERDA. C. B. F. de; SANTOS, L. F. (orgs). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EDUFSCar, 2013.

LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F dos; MARTINS, V.R.O. (orgs). *Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos*. São Carlos: Edufscar, 2016.

LODI, A.C.B; ALBUQUERQUE, G.K.T.S.de. Sala Libras língua de instrução: Inclusão ou exclusão educacional/social? IN: LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F dos; MARTINS, V.R.de O (orgs). *Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos*. São Carlos: Edufscar, 2016

MAHER, T.M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. IN: CAVALCANTI, M.C; BORTONI-RICARDO, S.M. (ORGS.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2007.

MARTINS, V.R.O. *Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais: Relações de poder e (re) criações do sujeito*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas/SP, 2008.

MARTINS, V.R.O. *Posição-mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional*. Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas/SP, 2013.

MARTINS, V.R.O; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. IN: RODRIGUES, C.H; QUADROS, R.M.de. (ORGs). *Cadernos de Tradução*. V. 35. N. 2. DLLE, UFSC: Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p78/30709>>. Acesso em: 25/04/2016.

MARTINS, V.R.O.; ALBRES, N.de.A; SOUSA, W.P.de.A. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. In: *Pro-posições*. V. 26. N. 3. Campinas, 2015, pp. 103-124. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n3/0103-7307-pp-26-03-0103.pdf>> Acesso em: 19/04/2016.

NAPIER, Jemina. Sing Language Interpreter, Testing, Anda Accreditation: Na International Comparison. In: *American Annals of the Deaf*. Vol. 149, N° 4, 2004.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2010.

SILVEIRA, Carolina Hessel; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Os discursos sobre a Educação de Surdos na Revista Nova Escola. In: QUADROS, Ronice Muller de (org). *Estudos Surdos III*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

SOUZA, R.M.deS. & GALLO, S. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. In: *Educação & Sociedade*. N°79, 2002. PP. 39-63.

TUXI, P. *A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

UNESCO. Declaração de Jomtien. Conferência de mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. *Formação de professores surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas*. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, RS: p. 45-68, maio/agosto de 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1600/1483>. Acesso em: 13 abr.2016.

DISCURSOS E PROCESSOS DE NORMALIZAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS POR MEIO DE PRÓTESES AUDITIVAS NAS POLÍTICAS DE GOVERNO DA ATUALIDADE

Discourses and processes of normalization of deaf subjects
through auditory prostheses in current governmental policies

Bianca Ribeiro Pontin
Adriana da Silva Thoma

RESUMO

Quais discursos sobre surdez, surdos e próteses auditivas estão presentes nas políticas de governo da atualidade e como esses discursos produzem processos de normalização do sujeito surdo? Para responder essa pergunta, assumimos a perspectiva de Michel Foucault sobre discurso e processos de normalização e analisamos um manual de perguntas e respostas sobre o implante coclear, além de três outros documentos do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde. Os excertos dos materiais foram agrupados a partir de recorrências, as quais nos permitiram construir as seguintes unidades temáticas, apresentadas como questionamentos:

ABSTRACT

Which discourses about deafness, the deaf and auditory prostheses are present in the current governmental policies, and how do such discourses produce processes of normalization of the deaf subject? In order to answer these questions, we have both adopted Michel Foucault's perspective of discourse and processes of normalization, and analyzed a question and answer handbook about cochlear implant, as well as other three documents by

1) *Cumprindo legalmente?* 2) *Liberdade de escolha?* e 3) *Possibilidades de sucesso para quem?* Na construção dessas unidades, buscamos mostrar que os discursos analisados constituem sujeitos novos, assim como contribuem para a condução e normalização dos sujeitos surdos na Contemporaneidade por meio de estratégias disciplinares e biopolíticas.

the Ministry of Education and the Ministry of Health. The excerpts from the materials have been grouped in accordance with their recurrences, which have enabled us to construct the following thematic units, here presented as questions: 1) *Complying with the law?* 2) *Freedom of choice?* and 3) *Whose possibilities of success?* By constructing such units, we have attempted to evidence that the analyzed discourses constitute new subjects, besides contributing to the conduction and normalization of deaf subjects in Contemporaneity by means of disciplinary and bio-political strategies.

PALAVRAS-CHAVE

Sujeito Surdo; Próteses Auditivas; Discurso; Normalização.

KEYWORDS

Deaf Subject; Auditory Prostheses; Discourse; Normalization.

Introdução

*Quais discursos sobre surdez, surdos e próteses auditivas estão presentes nas políticas de governo da atualidade e como esses discursos produzem processos de normalização do sujeito surdo?*²⁸

A temática das próteses auditivas, mais especificamente do Implante Coclear (IC)²⁹, no contexto educacional é bastante recente. Trata-se de um

²⁸ Pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida pela primeira autora do artigo sob a orientação da segunda. Essa pesquisa dá continuidade a uma realizada no curso de especialização em Estudos Culturais na UERGS, intitulada *Discursos sobre a surdez, os surdos e o implante coclear: análise do material de informações para os pais de crianças surdas candidatas ao implante* (PONTE, 2013). Essas pesquisas são desenvolvidas junto ao Grupo de Pesquisa SENSAS: Sujeitos, Excluídos, Narrativas, Alteridades, Identidades e Subjetividades, que tem como objetivo realizar estudos e produzir pesquisas sobre práticas educacionais, experiências docentes e formação de professores, articuladas a temas como identidades, diferença e alteridade.

²⁹ Logo as próteses auditivas com maior investimento pelas políticas de governo da atualidade, este é o Implante Coclear (IC), considerado como o único hábitus que tem sido elaborado pela área médica como uma tecnologia que pode “trazer” a deficiência, fazer ouvir e incluir os surdos na sociedade ouvinte.

tema contemporâneo e amplo, partindo de inovações tecnológicas que têm cada vez mais alcance nesta era de *ciborguização* do humano³⁰, tema que abrange não apenas a medicina, mas também o espaço da escola.

Viver a condição da surdez pode ser uma escolha, mas é antes uma questão de constituição que ocorre pela produção discursiva. Para decidir como viver a condição da surdez, é preciso ter opções: porém, muitas crianças com diagnóstico de deficiência auditiva não podem escolher porque estão sob a custódia de seus pais, que escolhem por elas e fazem isso a partir de discursos que, em geral, valorizam a audição.

As inovações tecnológicas têm trazido benefícios para os surdos, como, por exemplo, internet, comunicação instantânea virtual, legendas na TV, etc. Nesse sentido, o IC, do ponto de vista médico e político, tem sido um investimento para os surdos; no entanto, para muitos defensores da língua de sinais e da cultura surda, o IC é visto como uma forma de genocídio³¹.

Considerando esse contexto, acreditamos ser importante conhecer os discursos veiculados em documentos produzidos pelo Ministério da Saúde e Ministério da Educação com foco na inclusão, naquilo que propõe para efetivar a participação plena de todos por meio de tecnologias acessíveis, formações de professores, criação de políticas públicas, etc. Tais documentos, que chegam às escolas, aos professores e aos alunos para orientar sobre o uso das tecnologias, também colocam em funcionamento estratégias de normalização disciplinar e biopolítica dos sujeitos surdos na atualidade, uma vez que as identidades das crianças surdas que realizam a cirurgia do IC ou utilizam próteses auditivas são construídas por esses discursos, que buscam normalizar seus corpos e inseri-los no conjunto da população ouvinte.

Nesta pesquisa, situada no campo dos Estudos Surdos, em suas conexões com os Estudos Culturais e os Estudos Foucaultianos em educação, utilizamos como ferramenta teórico-metodológica a noção de discurso como prática, conforme Foucault, articulando-a com o conceito de normalização (disciplinar e biopolítica)³². Para as análises aqui propostas, são considerados os seguintes materiais:

³⁰ Segundo Heller (2008), o conceito de ciborguização problematiza apenas a hibridação de carne e metal, mas também as complexas questões fronteiriças sobre onde termina o humano e onde começa a tecnologia.

³¹ A oposição do uso da Língua de Sinais como forma de eliminar a criança surda. O tema gerador foi relacionado por Gesser (2006, p. 11) ao relatório a resolução no Congresso de Milão de 1880 sobre a proibição do uso da Língua de Sinais pelos surdos com a anuência de Heller em relação aos judeus.

³² Segundo Castro (2009, p. 109), "há que se entender por 'biopolítica' a noção, pela qual, a partir do século XVIII, se buscou normalizar os problemas colocados para a política governamental, pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, etc. [...] Essa nova forma do poder se apresenta, então: [...] Da propagação de nascimentos, de óbitos, das taxas de

MATERIAL	INFORMAÇÕES	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	ABREVIÇÃO
Manual de perguntas e respostas sobre o sistema de implante coclear da empresa Cochlear	Elaborado em parceria com a empresa importadora Politec Saúde e distribuído aos pais pelo Hospital de Clínicas – Porto Alegre/RS	Cópia semelhante encontrada em: http://www.politec-saude.com.br/produtos/implante-coclear/224/	Manual IC
Documento Orientador do Projeto: Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva	Elaborado pelo MEC/SECADI/UFSCAR Ano: 2013	Fotocópia	DocOr
Nota técnica nº 28/2013, 21 de março de 2013 Assunto: Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva. SECADI/MEC	Distribuída para as Secretarias da Educação dos Estados e Municípios do país sobre a utilização do Sistema de FM		NT28
Relatório nº 58 da CONITEC – Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no SUS	Elaborado pelo Ministério da Saúde – Departamento de Gestão e Incorporação de Tecnologias em Saúde da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos – DGITS/SCTIE. Ano: 2013	www.adap.org.br/site/index.php/arquivos?download=6:sistema-de-fm	Rel MS

Nas primeiras leituras dos materiais, foram selecionados enunciados e sua recorrência identificando como “condutores” para as práticas de normalização. Selecionados os excertos, foi possível perceber que os discursos presentes nos documentos buscam produzir condutas para a inclusão escolar mediante aparatos e estratégias de cuidado aos sujeitos caracterizados como alunos

reprodução da fecundidade da população. Em uma palavra, da demografia. 2) Das enfermidades endêmicas: da natureza, extensão, da duração, da morbosidade das enfermidades remanes em população da higiene pública. 3) Da velhice, das enfermidades que deixam o indivíduo sem o meio de trabalho. Também, então, dos seguros miseráveis e colônias, da aposentadoria. 4) Das relações entre o meio produtivo, com o clima. O urbanismo e a ecologia”. Assim, no governo do hospitalino, o governo não age somente no indivíduo, mas sobre um “grupo com múltiplas cabeças” chamado população.

da educação especial. Por meio desses discursos, as tecnologias de poder disciplinar articuladas a tecnologias biopolíticas são colocadas em funcionamento a fim de promover a participação, aprendizagem, autonomia e competência dos alunos surdos.

No *Manual de perguntas e respostas* sobre o IC que é distribuído para as famílias de crianças candidatas ao IC nos hospitais, o fabricante oferece um guia de orientação para os professores trabalharem com os alunos implantados na escola, como podemos ver no excerto abaixo:

Quais os profissionais fazem parte da equipe de implante [...]?³³
 Para as crianças, um fonoaudiólogo, o professor e seus pais são importantes membros da Equipe.
 O apoio aos clientes, oferecido pela [...]³⁴ inclui:
 Serviço de bibliografia/material educacional. Nossos funcionários poderão fornecer bibliografia e formação de apoio educacional a escolas, familiares e interessados.
 Todas as crianças com implante coclear necessitam capacitação e reabilitação auditiva. Um amplo programa educacional e de reabilitação melhorarão o benefício da criança com implante [...]. O programa deverá estimular o interesse em escutar e falar e deverá integrar essas habilidades em todas as atividades diárias. Isto exige que terapeutas, professores e familiares trabalhem conjuntamente para incrementar as habilidades introduzidas durante a terapia. Com esse tipo de cooperação, a criança poderá ter um grande sucesso com o implante [...].
 O programa terapêutico/escolar/educacional mais eficaz será aquele que focalize o desenvolvimento das habilidades auditivas do seu filho/a através do implante para a comunicação e o aprendizado verbal. (...) o programa educacional/escolar que você escolher deverá ter um membro da equipe de implante trabalhando nele e ajudando os professores e outros especialistas em reabilitação. (Manual IC, p. 26)

Perguntamos: como o professor poderá integrar-se como membro da equipe? Como e quais informações e/ou orientação o professor receberá, tanto por parte da equipe do IC quanto por parte das políticas educacionais para esses alunos? Nesse e em outros excertos, vemos que os discursos dão ênfase às vantagens de a criança com deficiência auditiva usar o IC para ter uma vida satisfatória e de sucesso, necessitando, para isso, do comprometimento dos médicos, terapeutas, pais e professores em trabalhar somente com habilidades auditivas.

Tais preocupações da empresa investem no corpo individual, agindo por um poder disciplinar na capacitação e reabilitação auditiva, mediante um programa terapêutico e educacional/escolar desenvolvido por uma equipe constituída de professores, terapeutas e familiares trabalhando em conjunto,

³³ Marca do produto.

³⁴ Empresa que vende o produto. Site: <www.cocllear.com>

diariamente. Nesse programa, as crianças são colocadas sob vigilância e controle permanente, com o objetivo de que sua audição seja normalizada, corrigida. Não há uma abordagem sobre a língua de sinais, sendo essa língua banida do processo, nem há aprendizagem como foco. A escola, estando de acordo com a política de inclusão escolar para surdos, segue essa lógica de normalização.

As próteses auditivas, nessa perspectiva, são consideradas como recursos de acessibilidade, e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) os profissionais especializados podem ter diferentes formações para trabalhar com os alunos surdos, alguns com fluência em Libras³⁵, outros especialistas em tecnologia de informação e comunicação assistiva, além daqueles cuja formação está voltada para o cuidado das próteses auditivas, implante coclear, etc.

Em 2013, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Saúde, passou a distribuir para algumas escolas o Sistema de FM (Frequência Modulada)³⁶ como tecnologia assistiva complementar para alunos usuários de próteses auditivas.

O Kit Sistema FM Pessoal possibilita a acessibilidade da criança e/ou jovem com deficiência auditiva conforme instituído na Lei nº 5296 de 2/12/2004, no qual relata que para o deficiente auditivo, a tecnologia assistiva diz respeito às ajudas técnicas, ou seja, aos produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptada ou especialmente projetada para melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida. Além disso, refere-se aos elementos que permitem compensar limitações funcionais sensoriais, com o objetivo de permitir a superação das barreiras comunicativas e de possibilitar sua plena inclusão social (Decreto Lei nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999). (Rel MS, p. 4)

Discursos, processos de normalização e produção de identidades

As verdades são inventadas e colocadas em operação a cada dia e podem ser questionadas. Não há uma conclusão definitiva a se chegar pelas análises do material, mas sim capturas pelas quais reconhecer os discursos e

³⁵ O AEE propõe que a criança surda seja aprendida na língua materna ao da sala comum para o ensino de Libras, posteriormente para o ensino em Libras e, na sequência, para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

³⁶ O Sistema de FM consiste em um microfone ligado a um transmissor de frequência modulada portátil usado pelo professor, que capta sua voz e transmite diretamente ao receptor de FM conectado ao Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) e/ou IC do estudante, permitindo-lhe ouvir a fala do professor de forma mais clara, eliminando o ruído negativo da sala e reverberação, tipos de ambiente escolar, e superando a distância entre o sinal de fala do professor e a criança.

(re)pensá-los, pois é por meio deles que os sujeitos são subjetivados e têm suas condutas reguladas.

Pelos discursos em circulação nos materiais analisados, os pais, os familiares e professores são subjetivados a serem responsáveis pelo cuidado, manutenção e disciplina da criança surda, com isso atuando na produção de sujeitos surdos normalizados segundo padrões ouvintes. Em outras palavras, o discurso constitui subjetividades e estas conduzem as condutas e práticas que devem ser assumidas para que o resultado esperado seja alcançado.

Para fins didáticos e metodológicos, construímos unidades a partir das recorrências de enunciados nos materiais³⁷, o que nos possibilita compreender melhor como os sujeitos surdos estão sendo conduzidos nos processos de normalização. Ao lermos e releermos os documentos e deles extrairmos aquilo que nos “saltou aos olhos” a partir da posição de sujeito que ocupamos no mundo³⁸, foi possível construir três grupos discursivos, apresentados na forma de perguntas e desenvolvidos a seguir.

Cumprindo legalmente?

Nesta unidade, apresentamos alguns discursos legais presentes nos documentos e colocados em circulação para fazer funcionar as políticas de governo para a inclusão escolar, a acessibilidade e os direitos humanos.

O Estado conduz a vida dos sujeitos surdos com base na compreensão dos direitos humanos. Nesse sentido, temos que:

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), promulgada com status de emenda constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009, trata de princípios, de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, dispondo que a não existência de acessibilidade significa discriminação. Seu propósito é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade. (DocOr, p. 3)

[...] Com base nesse documento internacional, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para assegurar que os estudantes com deficiência auditiva exerçam seu direito à comunicação, à liberdade de expressão e opinião e ao direito de receber e compartilhar informações e ideias. (DocOr, p. 4)

³⁷ Fazer agrupamentos temáticos não significa entender que as unidades são fixas e passíveis de uma única interpretação. Muitos enunciados estão entrelaçados, mostrando a existência de uma interdiscursividade.

³⁸ A primeira autora do texto é surda, surda ouvinte e professora de Libras. A segunda é ouvinte, professora e pesquisadora na área da educação de surdos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006), ratificada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelo Decreto Executivo nº 6949/2009, em seu art. 24, afirma o compromisso dos Estados Partes com a efetivação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e orienta para que sejam adotadas as medidas de apoio necessárias ao atendimento das especificidades individuais dos estudantes, a fim de alcançar a meta de inclusão plena.

O art. 9º da Convenção estabelece o direito das pessoas com deficiência de viverem com autonomia e participarem plenamente de todos os aspectos da vida. Para tanto, os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação.

O Decreto nº 5296/2004 garante ao estudante com deficiência auditiva o direito à acessibilidade nas comunicações e informações, devendo ser eliminado qualquer obstáculo à expressão, comunicação e informação por meio da disponibilização de recursos de tecnologia assistiva. (NT28, p. 1)

Por esses enunciados, é possível entender que o Sistema FM se expandiu no país por meio do poder público, em cumprimento à lei para a promoção da acessibilidade e inclusão de todas as pessoas com deficiência em diferentes espaços. Quanto à Libras, a legislação³⁹ garante o seu uso na educação como direito, mas ainda falta o seu reconhecimento no momento dos diagnósticos médicos e encaminhamentos pelos profissionais da saúde, os quais acabam interferindo nas práticas escolares.

Além do Decreto 5296/2004 mencionado, que trata sobre estudantes com deficiência, os professores do AEE passam a ter as seguintes atribuições, apresentadas no Documento Orientador para o uso do Sistema FM:

A Resolução CNE/CEB, nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, em seu Art. 13, define que são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multi-

³⁹A Lei nº 11.430 considera essa língua como "a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundo de comunidades de pessoas surdas no Brasil." (BRASIL, 2012, art. 1º, parágrafo único).

funcionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

(DocOr, p. 4)

Vemos que o professor do AEE opera a normalização dos alunos por meio de uma técnica disciplinar, que é a vigilância; o professor conhece as características dos alunos e faz o atendimento complementar para superar as dificuldades. O professor tem a responsabilidade de fazer aliança com outros professores e demais profissionais da escola, família e hospital no que se refere ao manejo dos recursos tecnológicos e assistivos, pois o Sistema de FM pode ser usado também fora da sala de aula.

No investimento que o Estado vem elaborando na população, é necessário eliminar todas as possíveis barreiras, entre elas, as do processo de ensino e aprendizagem. Pela perspectiva da política governamental, o sistema FM torna-se mais um recurso que visa a diminuir algum possível risco da exclusão do aluno surdo do sistema regular de ensino. O grande promotor da participação do aluno surdo é o professor, que deverá estar munido das ferramentas necessárias à participação do aluno surdo junto aos demais alunos ouvintes. O professor deve, ainda, receber formação continuada, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como se mostra a seguir:

Com base em tais princípios, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008, objetivando a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, define como estratégias para garantia do acesso, participação e aprendizagem, dos estudantes público alvo da Educação Especial, a formação continuada de professores; a oferta do atendimento educacional especializado; a garantia das condições de acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, informações, nos mobiliários, materiais didáticos e nos transportes; articulação intersetorial entre as políticas públicas; diálogo com a família e possibilidade de aprender ao longo de toda vida. (NT28, p.1 e 2)

No incremento de políticas em prol da participação efetiva de todos, é necessário que a articulação se estabeleça em todos os setores, desde a família e as instituições até as políticas públicas. É pela articulação entre os mais variados setores da população que se podem conceber e produzir melhores condições de participação para todos.

A formação dos docentes para o AEE é uma das estratégias inclusivas, pois convoca os professores a efetivarem mudanças na escola comum, remodelando suas práticas a fim de oferecer as condições necessárias para que os direitos de aprendizagem dos alunos sejam garantidos. Quanto ao número de estudantes surdos e/ou com deficiência auditiva, é informado que:

De acordo com dados do Censo Escolar MEC/INEP/2011, existem 36.772 matrículas de estudantes com deficiência auditiva, sendo que 31.190, ou seja, 85%, estão matriculados em classes comuns do ensino regular.

Uma parcela desses estudantes utiliza próteses auditivas, aparelho de amplificação sonora individual – AASI ou implante coclear – IC, que facilitam o processo de aquisição da língua oral, que pode ser beneficiado pelo uso de sistema de FM, com efeitos adicionais sobre a qualidade da audição.

Para buscar atender aos direitos das pessoas com deficiência, o governo federal lançou o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, por meio do Decreto 7.612. O excerto a seguir consta no Relatório do Ministério da Saúde para demonstrar a importância da implementação do Sistema de FM.

Vivenciamos atualmente um novo momento histórico com a implantação do programa “Viver sem Limites” (2011), organizado em quatro eixos: acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade da pessoa com deficiência, no qual prevê a ampliação do direito à educação, a ampliação das ações de prevenção aos deficientes, a implantação de Centros de Referências para oferecer apoio às pessoas com deficiência em situação de risco e disponibiliza ações conjuntas entre União, Estado e Município. (Rel MS, p. 4)

Consideramos esse programa como estratégia biopolítica, pois tem como objetivos maximizar a colocação de todos os sujeitos na escola, minimizar os riscos do analfabetismo, prevenir os riscos da deficiência, quebrar qualquer tipo de barreiras, etc.

Nesse sentido, o Relatório do Ministério da Saúde diz:

Compreendendo que o sistema educacional inclusivo (Decreto Lei no 3.298, de 20 de dezembro de 1999) deva proporcionar oportunidades que atendam às necessidades educacionais e sociais especiais e particulares de uma ampla variedade de pessoas; considerando a grande heterogeneidade do aluno com deficiência auditiva; considerando que sala de aula costuma ser lugar muito ruidoso tornando difícil para qualquer estudante ouvir e entender o conteúdo que o professor está passando, garantir a acessibilidade auditiva, ou seja, a audibilidade do que é ensinado em sala de aula, é de fundamental importância para uma inclusão social mais igualitária. (Rel MS, p. 7)

Para o sistema educacional ser reconhecido como inclusivo, é necessário proporcionar aos estudantes um aprendizado de qualidade, o que, segundo esse discurso, pode ser viabilizado com a implementação do Sistema de FM. Normalmente, a sala de aula costuma ser lugar muito ruidoso se o professor deixar. Esse enunciado mais uma vez, serve como retórica para convencer a urgência da implantação do sistema FM pelo SUS.

Liberdade de escolha?

Nesta seção, mostramos os discursos que subjetivam e conduzem os pais, familiares e professores para a colocação do IC, assim como para a implantação e manutenção do Sistema de FM. É possível perceber nesses discursos que os sujeitos, ainda que nem todos, têm à sua frente um leque de opções, mas são seduzidos e direcionados a escolher de acordo com as verdades assumidas pelas políticas de governo.

Nas primeiras páginas do Manual sobre o IC, lemos explicações técnicas sobre o IC, além de argumentos sobre as vantagens de se fazer a cirurgia, como nos excertos a seguir:

O implante oferece ao usuário capacidades auditivas importantes e melhora da comunicação. Um implante coclear é um tratamento seguro, confiável e eficaz para a perda severa ou profunda da audição em adultos e para perdas profundas nas crianças. (Manual IC, p. 5)

Cada usuário de implante tem suas próprias necessidades de audição. Ninguém pode saber, até que o implante for feito, quais estratégias lhe fornecerão a melhor audição. Assim, Nucleus 24 fornece uma variedade de escolha de estratégias de codificação de fala com uma grande flexibilidade para suas necessidades, já que cada estratégia fornece uma estimulação de eletrodos de maneira diferente. (Manual IC, p. 14)

Depois de apresentar o IC, os pais são encorajados a fazerem uma experiência sem terem certeza do resultado. Como o SUS oferece o IC, cabe aos pais e/ou familiares desfrutar desse benefício oferecendo a "cura" para as crianças. Em que momento a criança deve ser implantada? Excertos a seguir tratam da questão da urgência.

Devo obter implante agora?

Em geral, quanto menos tempo você ou seu filho/a estiverem privados de som, maiores serão as possibilidades de êxito. Nas crianças, a demora da implantação do aparelho poderá significar que ela perca um importante período da vida, quando o cérebro é mais receptivo à aprendizagem linguística.

O sistema de implantes coclear Nucleus 24 é uma opção médica comprovada que poderá ajudar a pessoa a se comunicar melhor, interagir com outras pessoas e aproveitar oportunidades educacionais, laborais e sociais que de outra forma poderiam se perder. O usuário do sistema de implante Nucleus poderá experimentar os benefícios do implante agora e desfrutar os avanços tecnológicos sempre que lhes acontecerem. (Manual IC, p. 34)

As pesquisas demonstram que algumas crianças com perda profunda e precoce da audição alcançam um benefício significativo com o sistema Nucleus, desde que implantadas cedo. Em geral, estas crianças foram inscritas em programas educacionais de reabilitação que insistem no uso da audição para a comunicação e a aprendizagem. Seus familiares também participam em sessões que dão muita importância à audição.

[...] A motivação e dedicação do usuário e de seus familiares e amigos é importante. A dedicação inclui o uso permanente do sistema de implante, o compromisso de comparecer aos retornos e, para as crianças, o uso das estratégias de reabilitação/educacionais para desenvolver habilidades auditivas em situações da vida diária.

[...] Os núcleos educacionais que dão importância ao desenvolvimento de habilidades auditivas terão um efeito positivo na evolução da fala e na linguagem das crianças. (Manual IC, p. 20)

Nesses excertos, observamos que os pais e familiares são convencidos a investir na criança o mais cedo possível para que não se tenha prejuízo na intervenção educacional e social. Também são convocados a participar de

sessões de fonoaudiologia, a vigiar as crianças, verificando o uso do implante, a comparecer nos retornos durante a reabilitação, bem como a fazer uso das estratégias aprendidas na reabilitação clínica e escolar para desenvolver habilidades auditivas em situações da vida diária. Até os programas escolares têm sido informados de que a habilidade a ser trabalhada é enfatizada apenas na audição.

Como existe a chamada comunidade surda, onde transitam pessoas usuárias da língua de sinais, esse assunto é pautado no Manual, como mostramos a seguir:

Para os pais: O que pensar quando as pessoas opinam que meu filho/a deve ficar surdo/a e integrar-se à comunidade dos surdos?

É importante aceitar e compreender que seu filho/a é surdo/a e que jamais terá audição normal.

Isto o ajudará a concentrar a sua atenção nas várias opções disponíveis para seu filho/a com relação aos meios de comunicação, estabelecimentos de ensino e estilo de vida social.

Existem vários meios de comunicação disponíveis, tais como a linguagem falada, linguagem de sinais e a comunicação total (comunicação verbal e sinais simultaneamente). Nós o aconselhamos a consultar pessoas que representam os diferentes pontos de vista, por exemplo, os adultos e crianças que usam os implantes cocleares Nucleus e a fala, as pessoas surdas que usam a comunicação total, as que usam a linguagem de sinais e as pessoas que se opõem aos implantes. Essas consultas o ajudarão a compreender as diferentes opiniões.

Suas respostas às seguintes perguntas também o ajudarão a tomar decisões adequadas para seu filho/a.

- Qual o método de comunicação que eu desejo usar com meu filho/a?
- Adapta-se melhor ao nosso estilo de vida e situação familiar?
- Será esse método o que dará a meu filho/a os fundamentos necessários para uma vida satisfatória e de sucesso?
- Que ambiente educacional (aulas para estudantes com deficiência da audição, escola para surdos, sala de aula de escolas regulares) se adaptará às necessidades de meu filho e qual está disponível em nossa cidade?

Baseado nessas consultas, você poderá fazer a sua escolha pessoal e com a devida fundamentação, sobre o método de comunicação mais adequado a seu filho/a. (Manual IC, p. 21)

O Manual diz que a criança surda, mesmo implantada, não terá audição normal. A empresa Cochlear, à primeira vista, parece demonstrar neutralidade, mas, sutilmente, faz com que os pais se tornem responsáveis e assumam as escolhas feitas. Primeiro, aconselha-se os pais a consultar surdos implantados ou não. Para contatar surdos sinalizantes, é necessário intérpre-

te/tradutor e localizar pessoas surdas, o que pode ocorrer apenas visitando associações, escolas, instituições surdas, etc. Já para contatar os implantados, o site da empresa Cochlear coloca à disposição contatos e vídeos de quem já fez o IC. A empresa continua conduzindo os pais para ajudá-los a tomar a decisão e elabora perguntas em que constam palavras como: *desejo, estilo de vida, situação familiar, vida satisfatória, sucesso*. Tais palavras coincidem com os sonhos e a realidade dos pais, assim como favorecem a empresa na aceitação e consumo do IC.

Interessante é quando a empresa questiona sobre a existência da escola de surdos na sua própria cidade, pois na atualidade a existência de escolas surdas é pequena em números. Por outro lado, hoje em dia, com a proposta da educação inclusiva, a língua oral é a que predomina nas escolas e turmas em que os surdos estão sendo matriculados.

Encontramos também informações mescladas com números, conduzindo os pais a fazerem parte do percentual de sucesso.

Qual a opinião dos usuários adultos?

Em estudos clínicos em adultos com surdez pós-lingual, 90% dos participantes informaram uma melhora da sua capacidade de comunicação ao usarem o implante, sem necessidade de ler os lábios. Três quartos dos participantes informaram uma capacidade de comunicação mais efetiva durante um jantar, viajando de carro com sua família e ao pedirem a comida no restaurante. Além disso, embora alguns poucos usuários desfrutem a música antes do implante, a maioria informou que, com o sistema Nucleus 24, haviam restabelecido a sua capacidade de escutar e desfrutar música. Em termos de satisfação geral, a maioria dos participantes considera que a qualidade de suas vidas melhorou com o implante Nucleus. (Manual IC, p. 18)

Embora nenhum implante cochlear tenha a capacidade de restaurar a audição normal, os ensaios clínicos em adultos usuários do implante conseguiram um reconhecimento de sentenças de 80% ou mais ainda, duas semanas depois da estimulação inicial. Quase todos os usuários adultos do implante, após três meses, mostraram melhoras importantes no reconhecimento de palavras e frases tanto em silêncio como no ruído, comparando-se à sua capacidade com aparelhos auditivos. Três meses depois do implante, aproximadamente metade dos usuários mostraram reconhecimento de palavras em frases de 70% ao telefone. Se considerarmos que o desenvolvimento com um implante mostra melhoras com o tempo, estes altos níveis de compreensão de fala pouco tempo depois do implante significam resultados promissores para o futuro. (Manual IC, p. 19)

Não constam estudos com surdez pré-lingual, e nenhum resultado pode ser generalizado. Os pais, desconhecendo os termos médicos, acabam sendo seduzidos em termos retóricos. Os enunciados fazem crer que o IC dá o poder de compra, o benefício de consumir, de estar no meio social, de ir

mais longe. O imediatismo também entra mostrando os rápidos resultados: 80% em apenas duas semanas, junto com a promessa de melhorias progressivas. Nota-se também que há uma interdiscursividade que associa o discurso científico ao discurso comercial e de propaganda, por exemplo. Os discursos científicos são também hibridizados, pois o material apresenta informações organizadas a partir do fabricante do artefato e de especialistas do campo médico. Há um “jogo” entre empresa, hospital e família.

O material produz no sujeito o desejo de possuir audição, como podemos ver também a seguir, com os enunciados que tratam de questões emocionais e de segurança:

Que qualidade de audição tem alcançado outras pessoas depois de receber um implante coclear?

Depois de vários anos, milhares de usuários de implantes referem como pode ser agradável ouvir sons, tais como a fala de um bebê e o barulho das folhas. Eles se sentem mais seguros por serem capazes de detectar o som de uma sirene e o assobio de um alarme contra fogo. A sua vida é mais fácil a partir do momento que reconhecem o apito do forno de micro-ondas e o zumbido da secadora da roupa. Eles definitivamente escutam. (Manual IC, p. 18).

O excerto abaixo foi extraído do *Documento Orientador do Projeto Uso de Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva*⁴⁰, que foi o ponto inicial para a implantação do sistema FM como ferramenta de acessibilidade em escolas públicas para alunos com deficiência auditiva, usuários de próteses auditivas.

O Projeto visa definir os critérios de indicação, a avaliação do benefício e proposta de formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como multiplicadores deste conhecimento.

Poderão integrar o projeto, escolas públicas com salas de recursos multifuncionais implantadas e com matrículas de estudantes com deficiência auditiva, usuários de aparelho de amplificação sonora ou com implante coclear, que estejam nos anos iniciais do ensino fundamental. (DocOr, p. 3).

Verifica-se que as escolas que têm estudantes com deficiência auditiva são capturadas para entrar no projeto, a fim de promover a formação continuada.

⁴⁰ Trabalho em parceria entre MEC, MEC/AD1 e Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) em maio de 2012.

ada dos professores, multiplicando os conhecimentos desses sobre as questões que envolvem o FM e assim difundindo o projeto. Porém, “há um paradoxo quando se fala sobre a surdez” (LOPES; THOMA, 2014), pois o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, definindo:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005). (Grifos nossos)

O Decreto reconhece que os surdos, além de terem deficiência auditiva, usam a língua de sinais como forma de comunicação, mas, para fins de definir melhor a quem o Decreto se destina, classifica os sujeitos a partir de graus de perda de audição.

No que se refere a alunos que estejam nos anos iniciais do ensino fundamental, o investimento deve dar-se o mais cedo possível para que eles não tenham nenhum prejuízo se comparados aos ouvintes. Ou seja, temos com clareza o investimento na produção de sujeitos aptos à competição. Sobre os investimentos iniciais, o projeto objetiva começar pela formação dos professores e implantação dos recursos, como mostra o objetivo a seguir:

Promover a formação continuada de professores do atendimento educacional especializado e gestores das escolas públicas envolvidas no projeto, sobre o uso de recursos tecnológicos, em especial do sistema de FM, que favoreça o desenvolvimento acadêmico do estudante com deficiência auditiva;
Disponibilizar às escolas envolvidas no projeto, o conjunto de recursos necessários à implementação da pesquisa. (DocOr, p.5).

Pelo aumento do número de matrículas de alunos surdos nas escolas comuns, tornam-se necessários estudos, ou seja, o “teste piloto”, a formação de professores para atuarem com “sujeitos especiais”, utilizando-se não só de recursos pedagógicos, mas de recursos tecnológicos, o que constitui um serviço que faz parte da escola. Essa formação faz com que os professores sejam responsáveis pelo andamento do projeto da escola inclusiva.

Os discursos que compõem o material de formação para os docentes podem instituir-lhes modos de agir e, com isso, produzem o professor do AEE. Os professores do AEE são conduzidos pela política neoliberal com discursos ligados às estratégias de normalização dos alunos surdos, como, por exemplo, desenvolver práticas para um bom aprendizado dos alunos com autonomia. Em outras palavras, a escola inclusiva pode ser pensada como um dispositivo biopolítico de controle ou como o resultado de uma prática neoliberal que opera na condução dos sujeitos em si e em relação a outros, operando com gerenciamento de riscos, a fim de promover a participação permanente na escola e na sociedade inclusiva. A formação de professores para o AEE é uma das estratégias desse dispositivo para conduzir as condutas docentes e normalizar os alunos surdos.

Por sua vez, as escolas indicaram os estudantes, de acordo com os seguintes critérios: (1) ser usuário de AASI e/ou IC compatível com Sistema de FM e em boas condições de funcionamento; (2) Não possuir Sistema de FM; (3) Reconhecer palavras auditivamente; (4) Ter domínio da linguagem oral ou estar em fase de desenvolvimento; (5) Cursar o 1º, 2º ou 3º anos do Ensino Fundamental.

O projeto envolveu: 106 escolas da rede pública estadual, municipal e do Distrito Federal, contemplando as cinco regiões do País; 202 crianças com deficiência auditiva e 99 professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE. (NT28, p. 2)

Não encontramos maiores informações e/ou detalhes sobre as escolas e alunos participantes, e a Nota Técnica apresentou o resultado da pesquisa como sendo uma comprovação da eficácia do uso do Sistema de FM, como mencionado a seguir:

A pesquisa comprovou a eficácia do uso do Sistema de FM por estudantes usuários de AASI e IC, para a promoção de acessibilidade no contexto escolar, ampliando as condições de comunicação e a interação entre os estudantes e os professores. O uso do Sistema de FM agrega uma melhora na comunicação entre os estudantes que o utilizam e os demais estudantes, professores e pais, pois, ao melhorar sua interação/comunicação oral, estes desenvolvem mais rapidamente as competências sociais, resultando em exposição maior à língua oral. (NT28, p. 3).

Nas demandas contemporâneas, cada sujeito é convocado a promover em si condições adequadas à sua participação: tanto o aluno surdo deve utilizar as próteses, quanto aos professores cabe a busca pela formação e aplicabilidade dos recursos.

Nos próximos excertos, apresentamos discursos que, no nosso entendimento, capturam os sujeitos nessa rede discursiva. Acreditamos que os professores não têm como fugir da formação para o AEE, em que as escolas são selecionadas por terem alunos surdos e, assim, os professores são capturados para aprender a gerir a vida dos sujeitos que utilizam próteses auditivas, incitando-os aos processos de normalização.

Formação dos professores do atendimento educacional especializado sobre o uso pedagógico do Sistema de FM, visando à identificação dos potenciais estudantes usuários do Sistema de FM, no contexto escolar, a partir dos seguintes critérios: usuário de aparelho de amplificação sonora individual e/ou com implante coclear, com domínio da língua oral ou em fase de sua aquisição e com desempenho em avaliação de habilidades de reconhecimento de fala no silêncio. No caso de crianças em fase de aquisição da língua oral, quando não for possível a realização do IPRF⁴¹, ou a utilização de testes com palavras devido à idade, deve ser considerado o limiar de detecção de Voz (LDV) igual ou inferior a 40 (com AASI ou IC); [também deve haver] o acompanhamento dos estudantes usuários deste Sistema, bem como a orientação das famílias e professores, para sua manutenção e uso efetivo em todas as atividades escolares. (NT28, p. 3).

Considerando a relevância da ampliação dessa ação, recomenda-se articulação entre a área da educação com a área da saúde, a fim de identificar potenciais usuários desse recurso de tecnologia assistiva e viabilizar sua concessão por meio do Sistema Único de Saúde – SUS. Enquanto isso, sugere-se a continuidade do processo de formação continuada dos professores do atendimento educacional especializado das escolas que implementarão tal medida de apoio. (NT28, p. 4).

Formação de professores

[...] o Ministério da Educação assegura que irá promover a formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado sobre o uso de recursos tecnológicos, que favoreça o desenvolvimento acadêmico do estudante com deficiência auditiva (Nota Técnica do Ministério da Educação Anexa). (Rel MS, p. 12).

Observa-se que esse investimento se torna mais produtivo quando ocorre a articulação entre diferentes áreas do conhecimento: saúde e educação. A formação do professor do AEE funciona como gerenciamento dos riscos da não-aprendizagem, da falta de autonomia, etc. Então, os professores

⁴¹ Índice Percentual de Reconhecimento de Fala.

são responsáveis por superar a incapacidade por meio da formação para o AFE, que lhes dará os conhecimentos necessários para saberem atuar com sujeitos surdos, minimizando os limites causados pela surdez, o que caracteriza uma prática em conformidade com a educação inclusiva. Nesse sentido, percebemos que os surdos são capturados e tomados como objetos de poder e saber por cursos de formação de professores para operar o atendimento. Nesses cursos, o professor é orientado para a correta utilização dos recursos tecnológicos para o bom aproveitamento escolar.

O MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), atende à Nota Técnica nº 120/2012 do Ministério da Saúde, assegurando a formação dos professores. Com isso, virão novas cartilhas, novas publicações, novos casos de sucesso envolvendo a surdez e o Sistema de FM. Para ampliar a ação de incluir o Sistema de FM, pesquisar, aprimorar, o Ministério da Educação solicita a articulação do Ministério da Saúde na educação. Mais uma vez, a participação da área da saúde, desconhecendo o lado cultural dos surdos, continua presente na normalização surda.

A Nota Técnica informa também que, para subsidiar o processo de implementação do Sistema de FM na escola, é possível acessar materiais como: 1) Manual: A criança com deficiência auditiva na escola: Sistema de FM; 2) Curso *online* sobre o uso do Sistema de FM na escola, disponível em: <http://cursosfm.fob.usp.br>; 3) Folheto de acesso rápido: Guia para utilização do Sistema de FM. Então, se a formação não ocorre presencialmente, os professores podem buscar novos saberes mediante alternativas, como cursos *online*, folhetos, manual. Consideramos esses artefatos como estratégias para que os conhecimentos cheguem aos professores de alguma forma, conduzindo-os aos processos de normalização.

Possibilidades de sucesso para quem?

Nesta seção, mostramos uma mescla de enunciados de propaganda, concorrência, sucesso, etc., reunidas sob a pergunta: *Possibilidades de sucesso para quem?* Esses discursos também colaboraram para a expansão dos usuários de AASI, IC e o Sistema de FM.

Para os pais

A perda severa da audição nas primeiras etapas da vida tem um forte efeito no desenvolvimento de uma criança. A incapacidade de ouvir os sons vocais elimina uma grande parte da informação necessária para o desenvolvimento da linguagem verbal e suas habilidades da fala. Em geral, quanto maior for a perda da audição, maior o atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem oral. A forma de fala da criança pode tornar-se mais difícil de entender à medida que ela cresce. Além disso, a linguagem escrita poderá ser diferente à das pessoas que ouvem, especialmente se a criança perdeu a audição antes ou durante o período no qual aprendia a falar. As habilidades acadêmicas também poderão ser prejudicadas pelo atraso no desenvolvimento linguístico. (Manual IC, p. 17).

Comumente, a linguagem é desenvolvida junto com a língua. O *input* linguístico de qualquer criança pode dar-se pela língua oral ou pela língua de sinais. O excerto acima mostra a invisibilidade da língua de sinais e faz com que os pais pensem no futuro em relação à linguagem e habilidade acadêmica. Cabe lembrar que a habilidade acadêmica varia de pessoa para pessoa; hoje em dia, há surdos entrando nas faculdades, cursos de especialização, mestrado e doutorado usando a língua de sinais e a língua escrita.

Isso evidencia o poder disciplinar que age sobre o corpo individual da criança surda, levando-a a fazer o IC para evitar riscos, como os de não aprender a falar e se comunicar como a maioria ouvinte, de não aprender a ler e escrever a língua portuguesa, de tornar-se um sujeito dependente no futuro, de não ser produtiva em uma sociedade que espera a participação econômica de todos, etc.

Qual é a melhora das crianças depois dos primeiros seis meses de uso do sistema Nucleus 24?

Avanços importantes no reconhecimento de sons e na compreensão da fala, segundo a informação que deram seus pais. Depois de seis meses de uso, a maioria das crianças responderam seus nomes no silêncio e reconheceram espontaneamente sons comuns em sala de aula. Aproximadamente a metade das crianças também respondeu a seus nomes em ambiente ruidoso. Para as crianças maiores, cujas habilidades de percepção de fala puderam ser testadas, mais de um terço delas mostrou melhora importante nas quatro provas de reconhecimento de palavras de contexto aberto. A maioria das crianças com implante coclear Nucleus continua a melhorar durante anos após o implante. (Manual IC, p. 19).

Maioria das crianças, metade das crianças, mais de um terço. Traversini e Bello (2009), em sua discussão sobre números e estatísticas, dizem que a estatística é caracterizada como um saber que opera para governar a popula-

ção. Então, a estatística é usada como tecnologia de governmentação que produz verdades e molda as realidades das sociedades por meio da quantificação. Em outras palavras, o saber estatístico funciona como uma tecnologia para orientação de condutas. Produz sedutor efeito e confiabilidade, pois as porcentagens de sucesso que constam no Manual influenciam e orientam o sujeito a querer fazer parte desses números.

São apontados resultados positivos, como, por exemplo: “continua a melhorar”, mostrando que não há piora, apenas uma melhora constante. Quanto aos “reconhecimentos das sentenças em ambientes sonoros, ruidosos”, é comum não ouvirmos bem em ambientes ruidosos, e esse implante parece fazer milagre.

Trechos como “avanços importantes, como dizem os pais” buscam fazer com que estes se identifiquem e fiquem confiantes com o sucesso demonstrado por outros pais. Pais que desejam o melhor para o filho trocam experiências com outros pais, identificam-se, unem-se por uma boa causa. Rezende (2012) relata a história de duas mães de crianças implantadas que fizeram movimentos e articulações com políticos e médicos em Manaus para alertar outras mães e convencê-las a optar pela cirurgia. Dessa mobilização das mães, nasceu a obrigatoriedade do Teste de Orelhinha por parte do poder público.

No Manual, encontramos ainda outros excertos que envolvem a urgência e os pais.

Devo esperar até saber como desenvolve-se meu filho/a com um aparelho auditivo?
 Sim. Seu filho/a deve receber aparelhos auditivos logo que a perda sensorineural da audição for diagnosticada. O audiologista da equipe de implante assegurará que seu filho/a tenha a oportunidade de usar aparelhos auditivos adequados, junto a um programa intenso de reabilitação auditiva, a fim de determinar se os aparelhos lhe darão suficiente informação auditiva para o desenvolvimento da fala e a linguagem verbal. Como as habilidades da fala e da linguagem verbal desenvolvem-se mais facilmente quando a criança escuta a linguagem falada durante os primeiros anos de vida, a decisão precoce sobre o uso de um sistema Nucleus pode permitir que seu filho/a obtenha grandes vantagens no período crítico do desenvolvimento da linguagem verbal. (Manual IC, p. 21).

Para os pais:

Apoio familiar/escolar. A vontade de seu filho/a de usar o aparelho o dia inteiro, o compromisso da família de comparecer aos retornos marcados, de cuidar do sistema de implante e de ajudar a seu filho/a a transferir as habilidades auditivas para as situações da vida diária, contribuirão em grande parte para o sucesso do seu filho/a. Os terapeutas e educadores, junto com você e seu audiologista, devem proporcionar a seu filho/a os modelos auditivos e materiais adequados ao desenvolvimento das habilidades auditivas.

Os pais deverão ajudar seu filho/a a se comunicar com a equipe de implantes Nucleus. (Manual IC, p. 22).

O programa intenso de reabilitação auditiva é um tipo de poder disciplinar porque investe em processos de normalização no corpo da criança, sendo colocada uma série de regras, como, por exemplo: usar o implante o dia inteiro, frequentar várias sessões de fonoaudiologia para trabalhar com reconhecimento de sons, vocabulário, etc. e praticar somente habilidades auditivas em todos os cotidianos e situações. Nota-se que a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança implantada é dos pais, juntamente com programas de intensa reabilitação auditiva com educadores e terapeutas. Visualizamos, ainda, o enunciado enfatizando que é necessária a vontade de a criança usar o aparelho o dia inteiro. Mas perguntamos: vontade da criança ou dos pais?

O ensino médio também se coloca como de extrema importância para a inclusão dos estudantes no mercado de trabalho, visto que nesta fase, os conhecimentos adquiridos corroborarão para a escolha e consolidação da profissionalização.

Sendo assim, concluímos ser fundamental a concessão do Sistema FM para estudantes do Ensino Fundamental I e II e/ou Ensino Médio, período em que esta tecnologia assistiva contribuirá para o desenvolvimento social e intelectual, promovendo um ambiente mais propício para uma vida saudável e inclusão social. (Rel MS, p. 23 e 24).

Nesses excertos, encontramos uma justificativa biopolítica – o governo investindo na formação da pessoa com deficiência auditiva com o objetivo de incluir o sujeito no mercado de trabalho no futuro. A sequência que se acredita haver aqui é: ouvir, escutar, ter conhecimentos, ter comunicação básica, trabalhar e poder consumir. Para consumir, é preciso ter desejos, é preciso ter poder de comunicação para troca de informações.

Com o diagnóstico precoce e a inclusão de OPMs⁴² para deficiência auditiva na Tabela de procedimentos do SUS, um grande contingente de crianças com deficiência auditiva passou a ter acesso gratuito aos dispositivos sensoriais como o AASI e o IC podendo chegar à escola usufruindo desses dispositivos, favorecendo seu aprendizado no contexto escolar (DELGADO-PINHEIRO et al., 2009). (Rel MS, p. 1)

No caso da criança com deficiência auditiva, a acessibilidade à educação deve ser assegurada para um melhor aproveitamento do conteúdo escolar. O Sistema FM é considerado uma alternativa dentre outros materiais e recursos da tecnologia assistiva utilizados por alunos com deficiência auditiva, visando auxiliar a integração educativa-escolar. Para alguns autores, o Sistema FM é a mais importante e essencial ferramenta educacional já desenvolvida para os indivíduos com deficiência auditiva, pois é o meio mais efetivo para favorecer a relação sinal/ruído, principalmente em ambiente educacional (ROSS, 1992; ROSS, 2004; BLASCA; FERRARI; JACOB, 2006). (Rel MS, p.2)

No Brasil, os dispositivos sensoriais (AASI e IC) já são disponibilizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS), e o uso do Sistema FM dinâmico seria um importante passo na acessibilidade acadêmica das crianças e/ou jovens com deficiência auditiva. (Rel MS, p. 3)

Recomenda-se que o Kit Sistema FM Pessoal seja disponibilizado para criança e/ou jovem com deficiência auditiva sensorioneural de grau leve, moderado, severo e profundo e que estejam matriculados no Ensino Fundamental I ou II e/ou Ensino Médio. (Rel MS, p. 3).

O que nos instiga é a questão da aparelhagem entre professor e aluno. O professor usa o equipamento para emitir a fala, mas o aluno não poderá ouvir a fala dos colegas e interagir com eles? Como se daria a interação completa na sala de aula?

Percebemos, nos enunciados analisados, que a escola e os professores do AEE devem preocupar-se com os alunos surdos no sentido de atuar na alfabetização e letramento, produzir sujeitos surdos capazes de aprender os conteúdos escolares por intermédio da audibilidade e também mediante a leitura e escrita em Língua Portuguesa. As habilidades cognitivas e linguísticas são privilegiadas e priorizadas para que sejam superadas as dificuldades a partir de uma intervenção normalizadora. Visualizamos docentes atuando para produzir alunos autônomos, capazes de aprender por meio da audição e oralidade, caracterizando, assim, a normalização biopolítica, que busca potencializar a vida dos sujeitos, tornando-os mais produtivos.

⁴² Órteses, próteses e marmas implantáveis

Considerações finais

Neste artigo, procuramos mostrar que os discursos que constituem os documentos analisados mobilizam e conduzem os sujeitos aos processos de normalização e que esses processos de normalização produzem novos sujeitos mediante estratégias disciplinares e biopolíticas. Em outras palavras, esses discursos atuam na produção de sujeitos surdos implantados, que não são nem surdos nem ouvintes, que vivem em um espaço de fronteira. Nos processos de construção de identidades, há relações, disputas com outros discursos, outros procedimentos, outras soluções para a possibilidade da construção de identidade surda. Retomamos as palavras de Andrade (2012), para quem os discursos estão imbricados em relações de poder e é por meio dessas relações que se produzem conhecimentos e saberes que determinados grupos buscam definir como verdadeiros, normais e hegemônicos.

Os discursos presentes nos materiais analisados assumem efeito de verdade e instituem um modelo de aluno surdo como futuro cidadão, um modelo de sujeito que deve ser alcançado pelas intervenções da governamentalidade neoliberal, pois o considerado deficiente é capacitado a superar sua deficiência. Esses discursos fabricam a escola, os professores, a equipe, os alunos e a família numa racionalidade biopolítica. No entanto, é preferível pensar que o efeito de subjetivação não é garantido, definitivo, pois estamos em processo a todo o momento, e nesse processo acontecem mudanças devido a múltiplas composições, múltiplos discursos de diferentes campos de saber.

A produção do sujeito se dá por meio da linguagem, com o poder discursivo que nomeia, classifica e categoriza. A escola e a clínica são espaços que nomeiam e produzem o sujeito. Os enunciados estão imbricados em relações de poder-saber ou também inscritos em certos regimes de verdade, e essas verdades produzem sentidos e formam sujeitos de determinados tipos.

Em nossas análises, vimos que há uma invisibilidade da língua de sinais e da cultura surda nos materiais analisados e também uma responsabilização das famílias pelo sucesso ou insucesso do IC e demais próteses auditivas. O que chama a atenção é que na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência está determinado que os Estados-Partes devem facilitar o uso da língua de sinais e incentivar a cultura surda, inclusive ajudando na formação da identidade linguística da comunidade surda. Isso está previsto no Artigo 24 da Convenção, onde lemos: "b. Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda". No Artigo 30, expressa-se que:

4. As pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda.

Acreditamos que a educação inclusiva e/ou as subjetividades inclusivas vão produzir modos de ser surdo sem as marcas surdas – sujeitos com um jeito novo de viver a experiência da surdez. Na escola inclusiva, existem vários materiais de orientação oferecidos pelo MEC sobre como atender pessoas com surdez: por um lado, há o uso do Sistema de FM e, por outro, o uso da Libras. Então, seguimos perguntando: o que os professores e a escola farão com a educação escolarizada da criança implantada? Como será construída a identidade dessa criança?

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: CORDE, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192
- BRASIL. MEC/SEESP. *Lei 10.436* de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm
- BRASIL. MEC/SEESP. *Decreto nº 5626/05*. Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. 2005 [on-line]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acessado em 26 de fevereiro de 2014.
- BRASIL. *Viver sem Limite*. Plano Nacional dos Direitos da pessoa com deficiência. 2011 [on-line]. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br>. Acessado em 10 de Abril de 2013.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. XAVIER, Ingrid Müller. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LOPES, Maura Corcini ; THOMA, Adriana da Silva . Subjectivation, normalisation et constitution de l'éthos sourd: politiques publiques et paradoxes contemporains. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, v. 01, p. 105-116, 2013. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2013-4-page-105.htm>
- PONTIN, Bianca Ribeiro. *Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade*. Porto Alegre, UFRGS, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

REZENDE, Patricia Luiza Ferreira. *Implante Coclear: normalização e resistência surda*. Editora CRV. Curitiba, 2012

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo Lopez. *O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar*. In: Educação & Realidade. v. 34, n.2, maio/agosto 2009. p. 135-152. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8267>

RESSONÂNCIAS DA INCLUSÃO: A SURDEZ COMO DIFERENÇA – POSSIBILIDADE(S) DE MUDANÇA NO CONTEXTO INCLUSIVO

Resonances of inclusion: deafness as a difference –
possibility(es) of change in the inclusive context

Keila Cardoso Teixeira⁴³

RESUMO

Neste estudo, procuro evidenciar uma determinada discursividade sob a qual se efetuam a constituição do indivíduo surdo e a institucionalização da surdez, considerando que nunca somos autores do nosso próprio discurso, pois ele é uma amálgama de vários discursos em que estão impressos outros que o constituíram. Desse modo, a pesquisa é uma construção teórica resultante das tensões, das resistências, das escolhas que se efetuaram na trajetória de vida de quem a produziu e dos sujeitos que

ABSTRACT

In this study, I have attempted to show a certain discursivity under which the constitution of the deaf individual and the institutionalization of deafness have taken place, by considering that we are never authors of our own discourse, as it is an amalgam of several discourses on which other discourses that constituted it are printed. Thus, this research is a theoretical construction resulting from tensions, resistances, and choices made in the path of life of both the one who produced it and the subjects

⁴³ Autora em formação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Brasil. Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação do Centro de Educação da UFES. Membro do grupo de pesquisa Letras e Liberação de surdos (GILESS - CNPq/UFES). keila@keila.org.br

nela se narram. Objetiva localizar pelo/no discurso de uma surda sobre sua trajetória de vida o modo como têm se constituído a institucionalização da surdez e a fixação do sujeito surdo na norma ouvinte, destacando o papel central da escola. Recorremos à proposta genealógica de Foucault para trazer os saberes locais, desqualificados, e por meio deles chegar ao saberes qualificados e seus efeitos sobre a vida dos sujeitos surdos, conduzindo, assim, a três situações: a entrada no saber-poder da medicina – que traz a surdez como deficiência; a institucionalização da surdez nos desdobramentos das práticas de poder, como a ideia de normalização do indivíduo; e aquilo que, quem sabe, poderíamos chamar de escape ou “espaço de respiro” num “jogo” de adaptação e resistência.

that narrate about themselves in it. It aims to spot through / in a deaf woman's discourse about her life path, the way the institutionalization of deafness and the fixation of the deaf subject on the listening standard have been constituted, by highlighting the central role of the school. We have used Foucault's genealogical proposal to both evidence local, disqualified knowledges, and reach through them the qualified knowledges and their effects on the lives of deaf people. This has led us to three situations: insertion into the knowledge-power of medicine - which regards deafness as disability; the institutionalization of deafness in the unfolding of power practices, such as the idea of normalization of the individual; and, perhaps, something we might call escape or "breathing space" in a "game" of adaptation and resistance.

PALAVRAS-CHAVE

Surdez - Normalidade - (A)Normalidade – Foucault.

KEYWORDS

Deafness - Normality - (Ab)Normality - Foucault

Os surdos são marcados pela normalização, desde a criação dos asilos, hospitais e internatos até a de instituições denominadas de reabilitação, centros terapêuticos de estimulação da audição e fala, centros educacionais, escolas especiais, etc., com o objetivo de deixar essas pessoas em um lugar visível para que sejam observados todos os seus “passos”. Da escola especial à inclusão escolar, passando pela classe especial e sala de recursos, encontramos na educação e na pedagogia a utilização de tais dispositivos para o esquadramento desses indivíduos.

A possibilidade de se constituir surda, para Regiane, está ancorada em seu modo de subjetivação, na relação consigo ao produzir efeitos sobre si mesma. “Fazer a experiência de si mesmo num jogo de verdade no qual está

em relação consigo mesmo”⁴⁴; são esses os desdobramentos de que fala Deleuze⁴⁵ ao comparar as quatro dobras, históricas, variáveis, múltiplas, que determinam o ser-si.

No risco de operar sob os códigos e regras do saber e do poder, elas constituem os modos irreduzíveis de subjetivação. Nesses modos de subjetivação produzidos por Regiane na relação com o mundo por meio da família e da escola é que fomos encontrá-la.

A. Na escola

(...) a escola é o lugar do som, mas um som que muitas vezes aponta para o silêncio que ali é imposto ou, pelo menos, exigido. A escola não silencia porque, como lugar do som, seu silêncio é denunciador, é produtor de sentido. (EIZOURIK e COMERLATO, 1995, p.14)

Chego à escola, lugar em que me inserevo. Procuro evidenciar aqui as práticas de subjetivação encontradas por Regiane, por sua família. A tomada de posição, a insistência em ser aceita na escola, os reforços escolares, as formas de comunicação desenvolvidas entre Regiane e seus pares ou com seus professores. Quero também discutir em que momento e por que a educação escolar se torna, para Regiane, um lugar de resistência, de luta pela inclusão de surdos nesta escola – a regular, a dos normais.

Para Veiga-Neto (2001), a escola é o “locus”, o lugar em que se manifesta de maneira contundente a relação poder-saber na sociedade moderna. Para Regiane, a escola tomou-se o lugar de pautar a diferença. Por isso, quisemos abordar esse processo de constituição do surdo (no caso, Regiane) e da surdez como deficiência, a escolarização e a instituição escolar.

Focalizar a escola significa admitir que ela compõe os espaços sociais frequentados pelo sujeito surdo, seja como escola especial ou sala especial, sob o título de integração ou de inclusão. Estando lá ou sendo excluído dela, a escola (instituição) e a pedagogia (ciência) participam do assujeitamento do

⁴⁴ Generali, apud LARROSA, 2000, p.22

⁴⁵ Deleuze (apud CORAZZA, 2011, p.334) afirma que, tanto os quatro rios do inferno, existem quatro dobras no processo de subjetivação. São elas: 1) dobra-fina – parte de nós mesmas submetida às doutrinas morais; 2) dobra de assujeitamento – máquina pela qual reconhecemos a força das doutrinas morais; 3) dobra do saber ou da verdade – as formas criadas para os rituais e as transformações desejadas; 4) a conexão entre o verdadeiro com o nosso ser, o nosso ser com a verdade, que será útil para formulação de um saber de um conhecimento; 5) dobra da subjetivação – sem a finalidade de todo esse processo, de todas estas dobras, é a parte do dentro que se multiplica em esboços normalizadores e delimitadores de todos os processos de transformação.

indivíduo surdo. É na escola, ainda, que esses indivíduos se narram e se constituem sujeitos.

No segundo grau, piorou: de novo ninguém nunca tinha visto surdo. Comecei a estudar, no 1º ano, na minha sala, tinha gêmeos. Eu perguntei se poderia sentar perto, eles falaram “tudo bem”. Ai eles escreviam porque a professora falava, falava, falava, eu não entendia nada e eu copiava. Na hora de fazer prova, a mesma coisa. Eu guardava as palavras e na prova procurava a palavra igual e respondia. (Regiane)

A escola é esse lugar onde estamos um bom tempo de nossas vidas e no qual passamos por dispositivos, pelas estratégias e táticas de assujeitamento, de individualização. Se onde há poder, há resistência, a professora fala, eu não entendo, mas copio o que não sei – porque sei que não precisa saber, basta encontrar a palavra igual e responder. No tempo em que nos informa, ela nos de-forma e se torna referência para muitas coisas. Essas muitas coisas seriam “o que excede a escola”, que nomeamos de conhecimento, saber.

Ao dizer dos lugares que desempenham papel central no processo de individualização dentro da multiplicidade, Foucault (2000) salienta que a escola, por meio do exame, controla seus alunos não somente no contexto didático-pedagógico, mas, sobretudo, no aspecto político, pois o exame acaba por constituir-se na tecnologia mesma da transmissão do saber.

Repeti o 2º ano na mesma escola, me esforcei e comecei de novo, mas outra vez o mesmo professor. Fiquei nervosa, tive paciência, mas de novo não passei na matéria, fiquei de recuperação, não passei, fiquei de dependência (DP). Fui para o 3º ano e de novo o mesmo professor na matéria. Conversei com a diretora, falei se poderia trocar, porque falava muito e rápido, eu não conseguia acompanhar leitura labial é difícil, já fiz prova três vezes com o mesmo professor. A diretora aceitou, tive aula com outro professor, esse explicava mais claro, me mostrava as coisas, perguntava se eu entendi. Na aula, tinha cinco alunos que ficaram de dependência, e o jeito de esse professor explicar era diferente, bem melhor, eu participava mais da aula. Consegui, passei. Tive professores também que, às vezes, na prova, tinha alguma palavra errada e avisavam oral-

mente para toda sala, os colegas de sala falavam: "precisa avisar a Regiane, ela é surda". E os professores respondiam: "ah, deixa pra lá". Eu percebia, tinha professores que não me respeitavam. Eu sentia muito, perdia a vontade de fazer as coisas. (Regiane)

Para Gallo (1997), o nascimento da ciência da educação – a Pedagogia – deveu-se ao advento da tecnologia dos exames, que permitiu a ordenação dos alunos por meio da quantificação do processo de aprendizagem. As tecnologias individualizantes, utilizadas na escola, são uma verdadeira anatomia política que subjetiva as relações de poder nela vigentes.

Ao narrar-se nesse percurso para ser aceita na escola regular, Regiane lembra do reforço escolar. Trabalho dobrado para estar em uma sala de aula e lá ser tratada como se não fizesse parte dela, além de exames para decidir como seria ordenada e quantificada.

Esse momento da vida escolar de Regiane é o período em que legalmente as escolas não eram obrigadas a "aceitar" "deficientes". Essa aceitação, como é o caso de Regiane, passava por uma longa conversa e acertos entre família e direção da escola. Não existia obrigação legal da parte da escola, mas havia a possibilidade de a escola considerar a matrícula do aluno, analisando cada caso e o comprometimento da família em acompanhar o filho. Temos aqui, nos depoimentos de Regiane, a confluência de dois períodos da educação especial: a política de integração (da qual Regiane fala) e as políticas de inclusão (nas quais Regiane fala). Tal fato tem uma importância fundamental em nossa discussão porque, ao trazemos para este momento histórico a discursividade de Regiane (como ela se narra hoje), ao relembrarmos sua história de vida (que está sendo) e ao localizarmos os processos de normalização aos quais ela está submetida (a institucionalização da surdez), trazemos também as marcas de sua militância.

Por isso, não é de se estranhar a não-aceitação de sua matrícula na escola por parte da direção ou mesmo a exigência de que ela se adaptasse aos normais de sua escola, já que não cabia à escola oferecer essa acessibilidade. Para alunos como Regiane, existia a escola especial:

Então, me levaram para o médico. Foram três. (...) o 3º, médico particular, também falou: "ela é deficiente auditiva". Minha mãe falou: "Como? Eu nunca vi?". O médico disse: "Calma". O médico

falou: "Calma, tem uma escola de deficientes auditivos para crianças". (Regiane)

O contexto atual distingue-se muito do período em que Regiane frequentava a escola regular. A política de integração surgiu para propiciar a integração social, superando a segregação. Como toda política é quase sempre indefinida, a integração teve diferentes interpretações. Cada instituição tinha sua leitura do termo *integração escolar*. Então, se para uns a integração escolar significava a aceitação na rede regular de ensino, para outros o acesso, ainda que fosse à escola especial, era considerado integração escolar. Na escola regular, era exigida uma adaptação por parte dos alunos ao sistema escolar; eles tinham que se adequar à escola, e esta tinha como tarefa normalizá-los.

Hoje, o governo brasileiro vem participando de um debate mundial que pressupõe "a educação das pessoas portadoras de deficiência", e, a partir da Conferência de Salamanca, realizada em 1994, o país tem avançado na formulação de políticas que contemplem as diretrizes apontadas nesse documento.⁴⁶ Tais diretrizes têm se configurado na política educacional de inclusão⁴⁷. Essa política inverte a lógica da integração, propondo que a escola se transforme, e não mais que o aluno se adapte a ela. A inclusão, como é postulada hoje, não abrange somente os nomeados como deficientes, e sim aqueles excluídos do sistema escolar. Portanto, as escolas inclusivas devem garantir a presença de todos, construindo uma educação que considere as diferenças, as necessidades de cada um de seus alunos.

Ressaltamos, contudo, que, na alteração de uma ordem política e econômica que condiciona a aprovação dessa proposta, está implicada uma correlação de forças, um exercício de contrapoderes que foi modificando a realidade da integração. Não estão aqui os dominados e lá os que dominam. O descontentamento da mãe de Regiane em ver a filha sempre na mesma série, a luta de muitos surdos em fazer-se em presença na escola regular, mi-

⁴⁶ Algumas referências de legislação:

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linhas de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: CIO/CIO, 1994.

BRASIL. Plano nacional de educação para todos. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-9394/96. Brasília: Diário Oficial, 1996.

⁴⁷ É evidente que esse debate e as políticas dele decorrentes estão condicionadas a determinantes políticos e econômicos do neoliberalismo. Portanto, uma leitura racionalizada, as políticas de inclusão talvez sejam um mecanismo de fazer para parecer e exercer um controle mais eficaz. São também as forças vãs, os desalinhamentos da norma.

to antes da autorização para frequentar tal escola, são exemplos de como, lá onde se manifestam a discursividade que exclui e o poder disciplinar, evidenciava-se o outro termo nas relações de poder: as resistências.

Depois, eu comecei na escola de D. A., mas repete duas vezes a primeira série, repete duas vezes a segunda série, repete. Minha mãe falou: "Não entendo. Por que isso?". Percebi que todo mundo passava de ano, minha irmã, meus primos, só eu repetia. Quando pensava que fosse mudar de série, repetia. Eu também não aceito isso. Fui estudar na escola de ouvinte. Minha mãe procurou nove escolas. Eu tinha que fazer prova, e foi só na última escola que a diretora aceitou, falou que nunca viu nem sabia o que era D.A. Minha mãe explicou. Ela disse: "Tudo bem, vamos fazer experimentar". Aí tive que fazer um teste, não sabia o que era aquilo. Fiz a prova, tirei nota sete, fui bem. A diretora falou "tudo bem", aceitou. Falaram para fazer a 2ª série: "Ah, não! De novo repetir! Não, quero ir para a 3ª série". Fiz outro teste e consegui, pulei de alegria.

O embate de ter que se adaptar à escola regular foi constante na vida de alguns surdos, quando a opção da família foi matriculá-los e arcar com as consequências. Era preferível estar numa escola regular e repetir a série a estar numa escola especial e ficar sempre no mesmo lugar. Estar numa escola regular era aproximar-se da normalidade. Faz mais sentido repetir a série numa escola regular do que numa escola especial. Até em nomeá-las, isso soa diferente: escola especial/escola regular/escola normal.

O debate sobre a integração, inclusão escolar e escolarização não é o centro da pesquisa, porém, faz parte desses desdobramentos, das bordas dessa história de vida e dos depoimentos de Regiane. As tentativas de integração escolar de Regiane sempre soam, como bem expressa Veiga-Neto (2001), como uma operação de ordenamento, aproximação-estranhamento, ancorada na diáde normal-anormal. Ao discutir as políticas de inclusão escolar no campo da Educação, o autor aponta a ambiguidade existente nessas políticas:

(...) De medo mais específico, quero fazer algumas reflexões de fundo sobre o caráter ambíguo que tais políticas podem assumir, particularmente quando se trata de decidir se os anormais – divididos nas cada vez mais numerosas categorias que a Modernidade tem incansável e incessantemente inventado: os síndromicos, deficientes e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os poucos

inteligentes, os estranhos, os "outros", o refugo comum – podem, ou mesmo devem, ser misturados, nas escolas, com os normais – cada vez mais parecidos com nós mesmos e, bem por isso, cada vez mais especiais, melhores, mais raros... (VEIÇA-NETO, 2001 p.23).

Nas dificuldades enfrentadas com tais políticas de inclusão, além da resistência por parte de alguns educadores, Veiga-Neto (2001) salienta rumores encontrados tanto nos discursos sobre os que devem ser incluídos quanto nos discursos sobre a surdez e suas práticas. Se, de um lado, há a polarização dos que dizem estar a favor ou contra a inclusão, de outro, há aqueles que adotam a política da diversidade.

Entretanto, ao transformar-se a diferença em diversidade (diversidade sempre considerada a partir do normal), não se evidencia o fato de que os surdos não são variáveis do ouvinte, e sim mais alguns dos tantos sujeitos que povoam o tecido social.

(...) o discurso em favor da igualdade pode vir a ser tão colonialista quanto o discurso em favor da diferença, quando falta uma análise crítica do valor e da profundidade de diversidade. (GNERRE, 1998, p.107)

Diferentes não são diversos, não são variáveis do ouvinte – e, por não serem variáveis do ouvinte, do normal, esses sujeitos apresentam peculiaridades que chantamos identidades culturais, as quais as políticas inclusivas não conseguem contemplar, por não serem questões simples de ser resolvidas. A surdez não é algo que vai passar porque um dia vão escutar. Os surdos são sujeitos que significam o mundo de outra maneira, que aprendem de outra maneira, e essa maneira de aprender não seria somente diversa, mas diferente.

Podemos observar essas dificuldades apontadas por Veiga-Neto no depoimento de Regiane, que, mesmo passando por todos esses "espaços sociais" (escola especial, escola regular, faculdade, universidade), sempre esbarra em questões relativas à constituição de seu grupo, os surdos. São questões tão específicas e diferentes que não basta estar nesses locais normalizadores para elas se diluírem, pois sempre haverá referência às identidades culturais. Enquanto não levamos em consideração essas identidades, maneiras de ver e experimentar o mundo, continuamos, como afirma Veiga-Neto, realizando o movimento de criar novos anormais.

Reafirmamos, por isso, nosso propósito em discutir as escolhas feitas historicamente na forma de discurso sobre a surdez e o surdo, reportando-nos também agora ao lugar de quem sempre foi narrado, nesse momento narrando-se, tornando-se autor de sua própria história, e não mais coautor ou colaborador. Isso talvez nos evidencie o quanto são incertos os discursos que

compõem a história desses sujeitos, as escolhas feitas para significar essa diferença, as representações de verdade na história da educação dos surdos, o que foi fruto de relações construídas social e discursivamente.

(...) Entendê-las como contingentes – isso é, entendê-las como resultado de múltiplos arranjos históricos cuja textura, uma vez conhecida, pode eventualmente ser alterada, redirecionada, rompida – não faz delas um obstáculo menos poderoso para as transformações sociais que se queira fazer. (VEIGA-NETO, 2001, p.25)

Mas ninguém estava preocupado contigo. Eu era surda, como ia fazer? Ninguém queria saber... Tive professores que até perguntavam "você entendeu?" ou "conseguiu entender?". Outros, nem aí. (Regiane)

Os surdos muitas vezes estão na sala sem ser vistos e, mesmo sendo vistos, não são “olhados”, não são parte, estão ali somente para aprender a conviver conosco – os ouvintes, normais. O que temos como resultado são surdos adultos que passaram pelos bancos escolares; muitos não chegaram a terminar o ensino médio, mas estão aí, num movimento de resistência e adaptação a essas práticas de ensino. Mesmo percebendo que esse local não os acolhe efetivamente, lá permanecem, com o intuito de incomodar e estabelecendo estratégias de permanência nesse local.

A escola era boa, mas as pessoas não sabiam o que era surdo: “como, um surdo?!, como um surdo estuda aqui?!” O mais difícil era Português. As outras matérias, tudo bem, mas Português era mais difícil. No outro horário, eu tinha reforço escolar. Meu pai pagava a mais, tinha todo dia. Na 4ª série, três vezes por semana; na 5ª série, duas vezes por semana; na 6ª série, uma vez por semana; na 7ª série, eu estudava sozinha; na 8ª série, também. Já tinha me acostumado, mas eu conseguia decorar porque, o que era, eu não sabia... Era mais cópia, eu lia o texto, guardava as palavras e, na prova, lembrava da palavra igual e copiava, mas, o que era, eu não sabia. Aí me formei. (Regiane)

Desde muito cedo, o surdo tem que lidar com a dinâmica de ser aceito na sociedade dos ouvintes. A dupla jornada acompanhava-o por muitos anos. Quando bebê, as idas à terapia; na infância, continuando as terapias

{fonoaudiologia); depois, as escolas (especial e regular) e, em alguns casos, ao chegar em casa, reforço escolar. Devido à sua condição, o surdo deve sempre fazer mais que os ouvintes. O fato de não saber falar e não escrever tem um valor muito grande numa sociedade em que o “escrever bem” é privilégio de poucos.

Regiane demonstra que, constantemente, o surdo e sua família precisam estar “dispostos” a explicar-se, a “falar” o que é a surdez, a lidar com essa estrangeirice que é um surdo estar no mesmo espaço dos ditos normais. Estrangeirice que é sempre explicada, quando não pelos especialistas (*experts*), pelo próprio estrangeiro, sempre justificando a sua presença em meio aos tidos como normais.

A maneira encontrada por Regiane para conseguir estar dentro da escola foi a de ser copista, contrariando nossos argumentos de que a escola está aberta e de que lida com as individualidades. É fato que nós também somos herdeiros desse processo de “decoreba e copismo”, mas com o surdo isso só se agrava e se constitui numa dupla exclusão, pois, quando o surdo faz esse movimento de adaptação, ele passa despercebido, já que a escola tem outros tantos com os quais se preocupar: os que apresentam distúrbios de comportamento e tantos outros nomes. Não pretendo julgar se a escola está certa ou não, mas este é um claro exemplo de possibilidades, de atitudes que o corpo se propõe a ter, e vejo que esse condicionamento é feito o tempo todo.

Quando Regiane fala: “olha, nós estamos num mundo e estamos no mundo de uma forma diferente”, ela traz a nossa discursividade para reivindicar a nossa “questionável” escola. Quando fala da escola ou quando pensa na escola, é uma escola muito semelhante ao modelo de nossas escolas que ela traz. Regiane busca uma mudança de método, pois ela vê na escola um problema prático de como ensinar o surdo a superar as suas dificuldades.

É esse problema, para ela, reside no debate sobre a educação bilíngue. Não significa abolir o ensino da língua portuguesa, mas é ter o direito de aprender na língua de sinais, que para a comunidade surda abrange todos os aspectos ligados à linguagem e, portanto, é uma língua completa, para depois aprender a língua portuguesa.

Grande problema para o surdo é o ensino de português. Há muito tempo atrás, já era oral dentro das escolas especiais, também o português e o oral, fono, vários setores que atendiam o surdo, sempre esteve presente o método dos ouvintes, o oralismo. (...) Surdo precisa aprender melhor sua 2ª língua,

que é o português: e ouvinte também precisa avançar na língua de sinais, igual para os dois. (Regiane)

A proposta de educação bilíngue busca contemplar o direito linguístico da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua da qual tenha domínio. Além disso, aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição de surdez precisam ser considerados em uma proposta séria de ensino à comunidade surda (Skliat, 1998).

Ao considerar-se a proposta de uma educação bilíngue, parte-se do pressuposto de que os educadores envolvidos nessa proposta têm domínio das línguas de sinais e portuguesa, conhecem o funcionamento de cada uma delas e seus diferentes usos sociais. Tal domínio é fundamental para possibilitar que o surdo tenha acesso aos conhecimentos de mundo e possa trabalhá-los, tanto na língua de sinais quanto em português.

Em momento algum de seu depoimento, Regiane anula o valor do português, e um dos comentários que ela faz com relação a isso é que gostaria de ter aprendido melhor a escrever em língua portuguesa do que pronunciá-la. Foram inúmeras as situações de sua vida em que lhe foi exigido certo conhecimento com relação à escrita dessa língua, e o conhecimento que ela tinha era muito restrito. Mesmo afirmando que nunca será 100% em português, ela assume que tanto o surdo quanto o ouvinte têm capacidade para a aprendizagem dessas línguas: língua portuguesa-língua brasileira de sinais, língua brasileira de sinais-língua portuguesa.

Do mesmo jeito que ouvinte nunca vai ser 100% LIBRAS, o surdo também nunca vai ser 100% português. Eu nunca vou escrever perfeito, perfeito, nunca. Às vezes, consigo 60% ou 70%, já o ouvinte consegue ser 100% português, mas língua de sinais ouvinte 100% é impossível, não consegue. O ouvinte tem capacidade, o surdo tem capacidade, então, precisa dividir um pouco de cada um. Isso é importante, a convivência do surdo com o ouvinte, ouvinte com o surdo, uma troca. (Regiane)

Sinalizar para a necessidade de uma educação escolar que contemple sua especificidade – a surdez – não se trata, para Regiane, de uma busca pela perfeição, e sim de igualdade de oportunidades diferente de condições. Em seu depoimento, Regiane afirma que não se trata de uma busca incessante para escrever e comportar-se como se fosse um ouvinte. Porém, ressalva quais

capacidades os dois possuem no que diz respeito à língua e questiona por que, então, não favorecer esse conhecimento, essa aprendizagem. O que se torna evidente em seu depoimento é que sempre o surdo precisa adequar-se; nunca se fala em um movimento contrário, em que o ouvinte também possa aprender a língua de sinais.

Eu entendo que o ouvinte nasce, natural, está certo o ouvinte, ele não conhece, ele sempre ouviu, ele vê televisão, ele ouve as coisas. E, com o surdo, como isso acontece? Como, o que vai fazer? Encontro com surdo, nunca aprendeu, não sabe como se comunicar com o surdo, aí é pior para o ouvinte, o surdo tenta olhar para entender mas não consegue. Precisa divulgar, precisa explicar o que é surdez, o que é o cego, para assumir a cultura, a cultura da sociedade, cultura do ouvinte, cultura do surdo, comportamento, o jeito das pessoas, tudo; é muito importante isso para o ouvinte conhecer e saber que tem pessoas que são diferentes, não ficar revoltado e falar que não pode, não pode ficar junto deles, mas é conhecer, ter capacidade de conhecer e trocar. (Regiane)

É na nossa discursividade (aprovação da LIBRAS, políticas de inclusão, políticas da diferença) que Regiane encontra os caminhos de desmistificação da língua de sinais, para que não fique restrita somente aos surdos e profissionais que atuam na área, tornando pública a discussão sobre a surdez e a convivência com esses diferentes.

Outra coisa também, que é muito importante, é incluir a língua de sinais no currículo das escolas comuns, regulares, porque tem inglês, por que não tem língua de sinais? Já tem a lei da língua de sinais no Brasil. Inglês é fora do país, agora, dentro do Brasil, tem essa língua. Então, precisava colocar no infantil, fundamental e médio, língua de sinais para todo mundo aprender e não esquecer, já que tem inclusão, para ninguém esquecer, para os ouvintes não esquecerem. (Regiane)

E a reivindicação por uma educação escolar bilíngue não é de Regiane, nem começou agora. Esse movimento instalou-se já em 1857, com a criação da primeira escola de surdos no Brasil – o Instituto Nacional de Edu-

cação de Surdos – passando pela década de 70 do século XX, quando se iniciam as pesquisas sobre a legitimidade da língua de sinais, até o debate sobre a legalização da LIBRAS no Brasil, na década de 90. Se ainda recuperarmos na história toda a trajetória das propostas educacionais para surdos (oralismo, comunicação total, bimotoalístico e bilinguístico), veremos que nos deparamos já há algum tempo com uma comunidade surda insistindo em nos dizer – ora num discurso conciliatório, ora num discurso que reivindica o reconhecimento político da surdez como diferença – que a educação bilíngue pode ser uma das portas de entrada no mundo da alteridade em direção a “*uma mudança nas representações políticas e culturais sobre esses sujeitos*”. (SKLIAR, 2001, p.18)

A proposta bilíngue tem que acontecer já, já, agora, não só no papel, tem que ser na prática. No hospital, faz exame, já sabe que é surdo, encaminhá para educação, não encaminhá para médico, médico, médico, fono, médico. Não precisa consentir, encaminhá para educação, para escola, orientar a família como estimular e trabalhar a língua de sinais como primeira língua e depois aprender a segunda língua, que, no caso do Brasil, é o português. (Regiane)

Não é pretensão dessa pesquisa resolver problemas, nem postular verdades e culpados ou muito menos dar resultados de questões. Mas analisar o presente, destrinchar o que está posto, identificar possibilidades e trazer as tensões presentes nesse processo. Repensar esse espaço é resignificá-lo enquanto possibilidade de encontro da comunidade linguística, de discussão curricular.

A proposta é investir na potência de um processo de ensino que parte da diferença entre os alunos para encontrar possíveis semelhanças entre eles. Tal inversão epistemológica nos permitirá a convivência entre pessoas que se reúnem na escola para aprender – seja os conhecimentos escolares, seja as formas de vida de um grupo específico, sem ferir a integridade do grupo e sem violentar os indivíduos que compõem os grupos presentes na escola.

Vale a pena recuperar a manifestação dessa então denominada normalidade na escola ou, melhor dizendo, compreender como essa normalidade é ali fabricada. Se, ao sofrer poderes, o sujeito também os exerce, como é fazer-se (a)normal na escola?

O que altera é a existência de uma possibilidade para retirar os sujeitos do discurso da educação especial e encará-la como diferença construída historicamente, politicamente e culturalmente. Trata-se de reconhecer que a apropriação do mundo, para determinada comunidade, se dá em outra língua e se constitui numa alteridade.

REFERÊNCIAS

- CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.
- DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã: diálogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- EIZIRIK, Marisa Faermann; COMERLATO, Denise. *A escola (in) visível: jogos de poder/saber/verdade*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995.
- Educação & Realidade* v.24 nº 1, Porto Alegre UFRGS, jan. /jun. 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal,1998a.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998b.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 23ª ed. São Paulo: Editora Vozes, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GNERRE, Mauricio. *Linguagem, escrita e poder*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: Problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, C. (org.). *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade* v.24 nº 2.UFRGS, jul. /dez. 1999.
- SOUZA, R.M. *Que palavra que te falta?* São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SOUZA, R.M; GALLO, Sílvio. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)* nº 79, Dossiê "Diferenças", São Paulo: Cedes, 2002.

Artigos de Demanda Contínua

Continued demand paper



PEDAGOGIAS CULTURAIS SURDAS: EDUCADORES SURDOS REFLETINDO SOBRE PRÁTICAS E CONCEPÇÕES

Deaf Cultural Pedagogies: deaf educators
reflecting about practices and concepts

Janie Cristine Cantarelli do Amaral⁴⁸

Paddy Ladd⁴⁹

Matheus Trindade Velasques⁵⁰

Maribel González⁵¹

RESUMO

Apesar dos mais de duzentos e cinquenta anos de história, a educação de surdos ainda não tem uma tradição de pesquisa sobre o trabalho dos docentes surdos. Atualmente, as experiências que se autodescrevem como abordagens bilíngues nos meios educativos para surdos apontam para uma necessidade

ABSTRACT

Despite having over two hundred and fifty years of history, deaf education still lacks a tradition of research on the work of deaf teachers. Nowadays, the experiences that describe themselves as bilingual approaches in educational settings for deaf people indicate the need to investigate the linguis-

⁴⁸ Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Pelotas, RS, Brasil; janiecristineamaral@gmail.com

⁴⁹ University College London, Londres, Reino Unido; p.ladd@ucl.ac.uk

⁵⁰ Instituto Federal Catarinense – IFC, Florianópolis, SC, Brasil; matheusvelasques@southern.edu.br

⁵¹ Universidade de Bristol, Bristol, Reino Unido; gonzalezmaribel@gmail.com

de investigação das funções linguística, cultural e pedagógica dos profissionais surdos que atuam nestas instituições. Nesse sentido, apresentamos, por meio deste artigo, um projeto de pesquisa a nível sul-americano recém delineado que procura analisar concepções e práticas pedagógicas culturais surdas provindas de espaços formais e informais em que a comunidade surda circula. O objetivo será atingido a partir da validação de dados coletados em estudos reconhecidos da área sobre o tema e novas coletas por entrevista a fim de mapear práticas pedagógicas ainda não identificadas e reconhecidas, para, logo após, disseminá-las por vários meios, inclusive digitais.

tic, cultural and pedagogical functions of deaf professionals who work in these institutions. In this sense, this paper introduces a new South American research project that seeks to analyze deaf concepts and deaf pedagogical cultural practices from formal and informal spaces which the deaf community shares with their peers. This will be achieved based on data collected in acknowledged studies in the area and new data collection based on interviews in order to map pedagogical practices not yet identified and recognized, to later on, disseminate them through various means, including digital ones.

PALAVRAS-CHAVE

Educação de Surdos; Pedagogias Culturais; Educadores; Tecnologia.

KEYWORDS

Deaf Education; Cultural Pedagogies; Educators; Technology.

Introdução

Escrevemos este artigo com o intuito de apresentar aos leitores brasileiros e sul-americanos o estágio atual de nosso esforço coletivo para o desenvolvimento de pesquisa no campo das pedagogias surdas e agora vislumbrando a construção futura de políticas educacionais de direito e preservação linguísticas e culturais. Narramos aqui as motivações que nos levaram a adentrar nesta área e explicitamos as novas relações de pesquisa estabelecidas entre surdos e ouvintes, pesquisadores consolidados e pesquisadores jovens sul-americanos através de um projeto de pesquisa sistematizado no Brasil, mas imbuído do empreendimento de identificar, mapear e preservar as práticas culturais pedagógicas surdas em toda a América Latina na próxima década. A escolha de apresentar este artigo de divulgação e articulação primeiramente ao INES é simbólica e retrata o reconhecimento à história dos surdos brasileiros

e da sua caminhada para aprimorar cada vez mais sua educação e sua inserção social preservando sua língua e culturas, como também a necessidade de que tenhamos no Brasil, país de estatura continental, primeiramente, a experiência de congregação de esforços vindos dos seus vários estados.

1. Uma história da educação sem as mãos e as marcas surdas

Embora com uma história de mais de duzentos e cinquenta anos, a educação de surdos, nacional e internacional, ainda não tem uma tradição de pesquisa sobre o trabalho dos docentes surdos. Com o advento da diminuição das proibições de uso das línguas de sinais, surgiram tentativas de sua implementação nos meios educacionais em diversas partes do mundo, principalmente a partir dos anos 80. Atualmente, as experiências que se auto descrevem como abordagens bilíngues nos meios educativos para surdos, com seus avanços e limitações, apontam para uma necessidade de investigação das funções linguística, cultural e pedagógica dos profissionais surdos que atuam nestas instituições. (MARSCHARK, M., & SPENCER, P.E. 2009; COOPER, 2012).

Do que a literatura apresenta, nos mais diversos recantos do globo, tais profissionais ainda não estão satisfatoriamente integrados, autônomos e amplamente aproveitados na maior parte dos espaços educacionais para surdos que buscam desenvolver uma abordagem bilíngue de ensino autenticamente cultural. Junto da reflexão sobre o eixo da cultura e da interculturalidade, como lastros da educação bilíngue e da educação dos surdos em geral (GONÇALVES, LADD E VELASQUES, 2010; LADD E GONÇALVES, 2012⁵²), soma-se agora o consistente estudo feito no Chile por González (2017)⁵³ para sua obtenção do doutorado no mesmo círculo acadêmico onde Ladd e Gonçalves se encontraram e iniciaram seus estudos em 2000. Tais esforços somados a outros jovens pesquisadores brasileiros surdos e ouvintes (REIS, 2006; 2016 E LAVEIRA, 2014) parecem oferecer elementos interessantes para se repensar o que se tinha como abordagem bilíngue na educação sem uma atenção maior aos aspectos culturais e interculturais e a presença e

⁵² Ladd, P., & Gonçalves, J. (2012). A final frontier? How Deaf cultures and Deaf pedagogies can revolutionize Deaf education. In L. Terasz & M. Vennemann (Eds.), *Working with the Deaf Community: Deaf Education, Mental Health & Interpreting* (pp. 19-33). Dublin: Inclusion.org.ie publishing.

⁵³ Tese de Doutorado em estágio final sendo desenvolvida no Centro de Estudos Surdos da Universidade de Brasília.

atuação de profissionais surdos nos meios educacionais onde crianças e adultos surdos se educam. (PICKERGILL, 1998; MARSCHARK, M., & SPENCER, P.E. 2009; COOPER, 2012).

Precisamos de uma abordagem que incorpore os valores e práticas desta população e se comprometa com uma perspectiva de ensino em que o eixo da cultura educacional seja o mais próximo das práticas surdas de aprender e ensinar, mas que, ainda, línguas e culturas possam efetivamente trocar de lugar no espaço em que se dá a aprendizagem, sem submissão ou menor valia e cada uma possa aprender o que necessita da outra produtivamente, contribuindo para a formação integral dos surdos como sujeitos e cidadãos, e para a preservação da sua língua, culturas e comunidades.

Historicamente, os ouvintes têm direcionado as práticas e políticas educacionais da educação de surdos. Esta, na maioria dos espaços, é conduzida por ouvintes profissionais de ensino, professores ouvintes, gestores e políticos ouvintes que escolhem o que e como ensinar às populações surdas. Conforme Dunn (2008), a conhecida opressão colonialista sobre os surdos tomou forma articulada historicamente a partir das manifestações do Oralismo extremo praticado desde a Antiguidade e século XVIII, principal disseminador e motivador do processo de colonização desta comunidade linguística e cultural, até tempos atuais, com manifestações veladas em processos mais contemporâneos que ainda não permitem que surdos tenham uma voz efetiva em seus espaços e ambientes educativos. Manifestações surdas pós-coloniais criativas e emancipadas culturalmente ainda transitam e dividem espaço com velhas práticas de opressão e retração, desde outora conhecidas desta comunidade nas instituições educacionais onde estas populações transitam (LANE, 1992; DUNN, 2008).

Um exemplo crítico reflexivo sobre esta opressão pedagógica foi apontado pelos pesquisadores ingleses Kyle e Allsop (1997) ao questionarem por quê crianças surdas com capacidade cognitiva e habilidade para se comunicarem são ainda forçadas a terem sua educação na língua oral na maioria dos ambientes educativos frequentados por surdos no mundo.

Nenhuma comunidade ouvinte toleraria que suas crianças fossem educadas por quem não consegue comunicar-se com elas ou entendê-las. No entanto, espera-se que crianças surdas com habilidades cognitivas irrestritas frequentem escolas exatamente nestas condições. (KYLE E ALLSOP 1997, p. 7)⁵⁴

⁵⁴ Tradução nossa.

2. Recordando Paulo Freire e a perspectiva sul-americana

O conceito de educador que lidamos em nossas pesquisas (GONÇALVES, 2009 E GONZÁLEZ, 2017) segue a linha freireana. Cada vez mais círculos de pesquisadores internacionais conseguem compreender que a riqueza do legado freireano não é rigor teórico, mas a epistemologia cultural comprometida que emana sozinha das reflexões desprezenciosas daquele pensador crítico. Para as gerações mais novas, é importante frisar que Freire jamais atribuiu a si o papel de teórico ou se definiu como tal, isso lhe foi impingido pela força do seu pensamento.

Freire fez da sua vida o compromisso de combater ao modelo tradicional de ensino acultural e alienante que denominou "bancário". Ele advogou por todo seu trabalho por uma prática holística de ensino que aproximasse a escola da vida. Neste sentido, sob esta definição, não seriam apenas professores convencionais que ganham o reconhecimento social de educadores, mas anciãos da comunidade, líderes culturais, ativistas e outros que possuam habilidades para compartilhar conhecimento com a comunidade. Para se tornarem agentes de mudança, os educadores devem primeiro entender as "vozes" e, na experiência surda, é preciso ler as "mãos" de seus alunos e comunidades. Freire defendia que os educadores devem, idealmente, vir do mesmo grupo cultural que seus alunos a fim de ajudar a remover a opressão, preservando a cultura. Segundo ele, não se pode, a não ser de forma ingênua, esperar resultados positivos de um programa educacional que rejeita a visão particular de mundo que as pessoas envolvidas nele têm, ou estão tendo naquele momento. Ao se fazer isso, mesmo que seja feito com as melhores intenções que se possa ter, isto será sempre uma invasão cultural. (FREIRE, 1982: 102)

Um outro aspecto da visão freireana, extremamente relevante para as pedagogias surdas, é o papel do diálogo na pedagogia – na visão de Freire, a aprendizagem se dá sempre no diálogo e quanto mais próximo for possível estar em uma perspectiva coletiva, mais adequado será para o desenvolvimento da conscientização, o que não se define somente como "o conhecimento ou o próprio reconhecimento dos fatos, mas também as opções, decisões e compromissos que alguém faz com base nesse conhecimento" (FREIRE, 1982: 5). Essa ênfase no coletivo, no entanto, não é à custa do indivíduo. Mudança é sempre vista para começar e terminar com o indivíduo, e o potencial de discordar com o coletivo é visto como essencial para o desenvolvimento saudável. No meio educativo surdo, a prática dialógica e o compro-

misso coletivo é primordial para o estabelecimento da troca e da preservação linguístico-cultural do grupo.

Finalmente, essa abordagem contém dimensões espirituais e políticas – a crença de que faltam muitas coisas na educação tradicional e alienante para se conseguir resgatar o homem contemporâneo e melhorar sua sociedade – e que, inclusive, para começar, é necessário compreender a totalidade da experiência humana, incluindo sua espiritualidade (KANPOL e YEO, 1997). A alegria e a esperança oferecidas por possibilidades transformadoras também são vistas como oportunidades espirituais para desafiar a opressão e alienação e dar força aos indivíduos e suas comunidades. Estas podem envolver dimensões culturais e de melhoramento humano tão necessárias nos dias de hoje e, de diversas maneiras, por todo o globo, incluindo as comunidades surdas que se encontram nele.

3. Pesquisas pelo mundo

Internacionalmente, pesquisas sobre o papel dos educadores surdos em instituições educacionais e práticas pedagógicas que estão atualmente em desenvolvimento têm ganhado mais espaço nos diferentes meios acadêmicos (DE CLERCK, 2010; COOPER, 2012) na última década. Estas investigações têm sido realizadas em países do norte da Europa, Estados Unidos e Brasil. Este desenvolvimento nos permite pensar que é possível vislumbrar o estabelecimento e disseminação de práticas pedagógicas a longo prazo, também para ouvintes em um contexto educacional verdadeiramente bilíngue e intercultural. González (2017) fez uma revisão exaustiva dos últimos investimentos investigatórios na área, no seu estudo de doutorado. Segundo a pesquisadora, a maior parte dos estudos tem sido desenvolvida por meio de abordagens qualitativas e usando métodos etnográficos, embora algumas dessas pesquisas incluam estudos de levantamento também. Em relação aos ambientes, alguns desses foram realizados em escolas regulares com experiências inclusivas, a maior parte nas escolas de surdos. Os participantes são adultos surdos trabalhando como auxiliares de ensino, ou como professores.

Ainda segundo González (2017), a maior parte dos estudos sobre educadores surdos foram liderados por pesquisadores surdos no papel de pesquisadores principais, orientadores ou membros do grupo de pesquisadores com um papel crítico e respeitado dentro do grupo. Os pontos levantados nestes estudos são semelhantes e geralmente interligados.

Ladd e Gonçalves (2012) exploraram as pedagogias culturais surdas e suas práticas pedagógicas no Reino Unido e no Brasil, respectivamente. Ladd desenvolveu seu trabalho entre 2003 e 2005 entre o Reino Unido e os EUA. Gonçalves entre 2002 e 2007 trabalhando com educadores surdos do sul do Brasil.

Mekee (2003) se concentrou em analisar o papel dos educadores surdos em relação ao seu trabalho com alunos surdos. Ele explorou o tema na Nova Zelândia entrevistando oito surdos adultos que atuavam em escolas regulares com programas de inclusão, não necessariamente tinham treinamento ou qualificação.

González aponta também Silo (1996), que pesquisou o papel dos educadores surdos no Reino Unido ao final dos anos 1980, mas foi Santini (2001) que aprofundou este trabalho em escolas bilíngues. Os estudos do norte americano Santini sobre o trabalho dos assistentes surdos de ensino no Reino Unido estão entre as primeiras aproximações neste campo realizadas por uma pessoa surda nesta área na Europa. Ele desenvolveu seus estudos de mestrado enquanto Gonçalves (2009) pesquisava sobre as comunidades surdas brasileiras, ambos dividiam espaço no Centro de Estudos Surdos da Universidade de Bristol naquela década, ao lado de Mike Gulliver, Sarah Batterbury e Donna West, a última década frutífera daquele centro. Uma das principais conclusões do estudo de Santini foi a de que mais pesquisas precisavam ser feitas para explorar os resultados e os efeitos de ter pessoas surdas ensinando seus pares. Seu estudo apontou os benefícios de se ter professores surdos na educação para ajudar as crianças surdas emocional e linguisticamente, bem como em termos de formação de identidade. Santini também argumentou que ter uma pessoa surda como parte da experiência educacional de um aluno surdo aumenta suas chances de ser bem-sucedido no sistema educacional.

Estudos conduzidos por Ertug, (2001) nos EUA e por Morgan (2004) e, mais recentemente nos EUA, Reino Unido e México, por Sutton-Spence e Ramsey (2010), descrevem o papel dos educadores surdos na aprendizagem das crianças surdas e no seu desenvolvimento linguístico.

Estas proposições sobre os educadores surdos delineadas nestes estudos são reconhecidas em nível acadêmico, mas ainda não ao nível do sistema de ensino. A própria difusão e consolidação da língua de sinais como língua mediática do ensino de surdos ainda apresenta atrasos de implementação inaceitáveis nos vários cantos do mundo, dos mais desenvolvidos aos menos. Estudos feitos na Finlândia, região do globo em que se conseguiu atingir os melhores níveis de provimento linguístico para surdos no mundo, apontavam

há dez anos atrás problemas persistentes de escassez da situação linguístico-comunicacional nos ambientes de educação formal de surdos que ainda existem naquele país, situação ainda pior em países como o nosso e que persiste na maior parte dos ambientes educacionais para surdos em todo mundo até os dias de hoje. Segundo Brentari:

(...) há na Finlândia uma carência de professores que saibam sinalizar, e muitas crianças surdas não são educadas na Língua de Sinais Finlandesa apesar da lei educacional que menciona a possibilidade da língua de educação formal ser a língua de sinais. (2007, p. 112)⁵⁵

As línguas de sinais já figuram como um instrumento eficiente para melhorar a educação das populações surdas em diversos países do globo, com suas línguas de sinais particulares, precisa-se fazer disto uma prática universal e irrestrita nos vários ambientes e instituições no mundo onde há alunos surdos. Além disso, disseminação de práticas e pedagogias culturais relevantes para esta comunidade precisam ser identificadas, registradas e disseminadas para que línguas e culturas que circundam estas populações sejam preservadas e uma educação genuinamente eficiente e formadora possa ser construída pelas comunidades surdas, através dos seus líderes acadêmicos e dos seus professores em prática de ensino, surdos e ouvintes. Para tanto, busca-se, agora, ampliar o provimento deste serviço com mais professores, surdos e ouvintes, habilitados e com mais capacitação linguística e cultural, em ambas línguas, para atuarem na educação de surdos.

A transição desta mudança de perspectiva, da invalidação e falta de reconhecimento do papel e trabalho dos educadores surdos, para a criação de ambientes genuinamente bilíngues e interculturais, requer a consideração de vários aspectos em diferentes níveis. Segundo González (2017), Hirnas e Luna (2007) para que um modelo de educação intercultural seja eficaz é necessário articular os eixos de relevância cultural, coexistência entre culturas e sentimento de pertencimento de cada indivíduo envolvido em relação às culturas e línguas envolvidas no projeto educativo para estudantes.

A fim de melhorar as práticas bilíngues em atuação, que não tenham o reconhecimento e estímulo para com as práticas culturais e experiências interculturais (MARSCHARK, M., & SPENCER, P.E., 2009), faz-se necessário, primeiro, investigar em quais aspectos o domínio das línguas de sinais e o exercício de práticas pedagógicas culturais por seus usuários nativos, os surdos, influenciam a educação de surdos. A intenção é verificar a variação para a

⁵⁵ Tradução nossa.

melhoria do provimento da educação desta minoria linguística e a qualificação dos seus espaços linguísticos e culturais de aprendizagem, para o qual o projeto de pesquisa descrito neste artigo contribuirá direta e indiretamente.

Dentre várias aplicações de pesquisas sobre pedagogias surdas, de aproximações sobre questões pedagógicas e cognitivas das línguas de sinais, está o fato de que elas podem, também, auxiliar na formação de profissionais ouvintes para atuarem na educação de surdos no futuro, além da legitimação das práticas linguístico-culturais e interculturais surdas que já constroem aprendizagem nos seus meios.

A Universidade Federal de Pelotas, através da articulação da professora Janie Amaral, congrega com o Chile, através da parceria com a pesquisadora Maribel González, o esforço primeiro para mapear as pedagogias surdas a nível sul-americano, como descreveremos abaixo. O estudo desenvolvido por González é de extrema relevância e inclui concepções e práticas docentes de educadores surdos chilenos (GONZÁLEZ, 2017).

A união de pesquisadores da área sob orientação de surdos pesquisadores líderes mundiais como Paddy Ladd, Gladis Perlin e Marianne Stumpf, através deste empreendimento de pesquisa articulado pelo Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, a ser desenvolvido nos próximos três anos, tomará, também, por base a revisão dos aspectos pedagógicos elencados nas pesquisas de Flavianne Reis (Universidade Federal de Uberlândia - UFU) e Cristiane Taveira (Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES), as quais integrarão essa investigação como pesquisadoras colaboradoras através dos estudos que produziram sobre pedagogias na educação de surdos. A integração destes quatro esforços na área, considerando o ponto de partida Gonçalves (2009), e suas reflexões e extensivo trabalho com Dr. Paddy Ladd, em contextos diferentes e perspectivas complementares, será muito profícua para o avanço dos estudos na área.

Acredita-se que a parceria com a USP, por meio de uma desejada consultoria do Dr. Felipe Barbosa e integração com o LISCO, será o enriquecimento reflexivo que necessitamos neste momento da investigação. Na UFPel, contamos com a colaboração e consultoria da Prof. Dra. Tatiana Lebedeff, pesquisadora de longa experiência na educação de surdos, agora dedicada também à pesquisa das relações das comunidades surdas com novas tecnologias.

Pesquisas em estudos surdos que associam cultura e educação e, em especial, sobre pedagogias surdas estão somente no seu início. Dessa forma, é de suma importância que façamos mais pesquisas com as comunidades surdas

e com surdos que trabalham em educação em vários e diferentes contextos culturais, a fim de aumentar a nossa compreensão das epistemologias genuinamente surdas em educação e das práticas pedagógicas realizadas por estes indivíduos. Estas devem ser reconhecidas, valorizadas e apoiadas para que as línguas de sinais e as culturas surdas sejam preservadas e incentivadas.

No que tange à integração cultural e profissional das pessoas surdas nos mundos surdo e ouvinte, tais pesquisas podem ser muito informativas e orientadoras. Em geral, estudos desta área são essenciais para a melhoria da qualidade de vida da comunidade surda e para o sucesso de seus membros nos vários ambientes educacionais e sociais que compartilham com outros surdos ou ouvintes. Além disso, a riqueza linguístico-cultural, descoberta através destas pesquisas, tem uma contribuição que ultrapassa os espaços da educação de surdos, mostrando que a pedagogia cultural surda tem muito, também, a ensinar a nós, ouvintes.

4. A nova fase dos estudos sobre pedagogias

O Projeto de Pesquisa que nosso grupo propõe intitula-se “Pedagogias Culturais Surdas: educadores surdos refletindo sobre práticas, concepções e possibilidades através da tecnologia”, tendo como Coordenadora Geral a Prof. Dra. Janie Cristine Cantarelli do Amaral, da Universidade Federal de Pelotas, e como Coordenador Adjunto o Prof. Me. Mathews Trindade Velasques, do Instituto Federal Catarinense, contando com colaboradores surdos e ouvintes de instituições dentro e fora do Brasil.

O objetivo geral que norteia esta pesquisa é analisar concepções e práticas pedagógicas culturais surdas provindas de espaços formais e informais em que a comunidade surda circula, revisitando dados coletados e descritos por Gonçalves (2009), Reis (2006 e 2016), Taveira (2014) e González (2017), com o intuito de revalidar aspectos apontados nestes estudos e mapear práticas pedagógicas ainda não identificadas e reconhecidas, para, logo após, disseminá-las por vários meios, inclusive digitais.

Ao se desenvolver o objetivo maior estaremos contemplando também as seguintes metas específicas:

- (a) Examinar as práticas pedagógicas surdas apontadas nos estudos selecionados a fim de organizá-las em categorias para apresentá-las aos grupos de discussão e revalidá-las;

(b) Entrevistar educadores surdos a fim de revalidar os dados coletados nos estudos selecionados e mapear possíveis novas práticas.

(c) Construir canais de disseminação das pedagogias surdas organizadas neste estudo para profissionais surdos e ouvintes atuantes em educação de surdos através da organização de eventos e por meios digitais;

(d) Promover oficinas para a construção de práticas pedagógicas que culminem na produção de materiais por intermédio da tecnologia da informação delineados a partir de um tema específico.

A metodologia nesta nova fase dos estudos seguirá aquela descrita em Gonçalves (2009) e González (2017), obedecendo a orientação da etnografia aplicada a educação (CARSPACKEN, 1996; BEIJAARD, MEIJER & VERLOOP, 2004; BLOMMAERT & JIE, 2010; BLOMBERG, & KARASTI, 2012). Fetterman define etnografia como “a arte e a ciência de descrever um grupo ou uma cultura” (1998, p. 1). Fielding oferece uma definição metodológica:

Etnografia é uma mistura curiosa de técnicas de investigação. É parte essencial ter uma interação social compreendida com os sujeitos de estudo no campo. Faz-se observações diretas de eventos relevantes entrevistas formais e uma grande quantidade de entrevistas informais. Pode-se incluir algumas estratégias essenciais, coletas de documentos e artefatos. Todas estratégias devem contribuir para manter uma perspectiva sempre aberta em relação as revelações que o estudo possa fazer. (2000, p. 148)⁵⁶

As abordagens etnográficas em pesquisas relacionadas com comunidades linguísticas minoritárias, pesquisadas por indivíduos que não a tem como língua materna, particularmente, devem se esforçar para representarem as línguas, culturas e comunidades dentro de suas próprias estruturas de referência, mais do que daquelas impostas de fora para dentro. O fato de que um dos coordenadores da pesquisa é surdo, uma colaboradora pesquisadora também é surda, dois assistentes de pesquisa também são surdos, o conselho consultivo tem dois participantes surdos, e, finalmente, o fato de que todos nossos participantes informantes são surdos deverão minimizar este desequilíbrio.

O objetivo etnográfico de entender e interpretar o comportamento linguístico, pedagógico e cultural é um desafio ainda mais significativo, prin-

⁵⁶ Tradução nossa.

principalmente em comunidades minoritárias. Trabalhar em campo como pesquisador para transformar essa experiência cultural em novo conhecimento pedagógico é uma atividade complexa. Uma dificuldade particular com pesquisa etnográfica é que os membros de uma cultura normalmente não conseguem dar explicações racionais sobre suas crenças e práticas. Tal fato requer que a experiência precise ser recriada através da reflexividade (HAMMERSLEY & ATKINSON, 1991).

Por outro lado, pesquisadores estranhos à cultura se arriscam ao forçar interpretações sobre os dados e, não excepcionalmente, podem falhar ao tentar representar as estruturas culturais originais do(s) grupo(s) envolvidos. Outro equívoco epistemológico, ao se estudar fenômenos culturais primordialmente, é imaginar que seja possível entender as manifestações do grupo estudado integralmente.

González (2017) nos recorda que os etnógrafos não mais fingem serem membros dos grupos que estudam ou falam por eles, mas reconhecem, em vez disso, que qualquer tentativa de representação está necessariamente alicerçada em sua própria subjetividade social e histórica (HELLER, 2008).

Na verdade, o mais perto que um pesquisador pode chegar do seu objeto de estudo, neste caso, é uma percepção ou representação próxima da determinada cultura, ainda que seja um membro dela (HALL, 1998). Esta visão de etnografia se identifica com as perspectivas dos estudos culturais, já que as “interpretações” são entendidas como representações e sujeitas às variações trazidas tanto pelos olhos do observador, quanto pelo próprio objeto ou fenômeno social observado. A cultura e a educação, enquanto práticas culturais, também não podem ser capturadas ou ter características estáticas, e se encontram em permanente estado de “diferenças” no meio e espaço temporal em que se encontram, recorda González (2017).

Com isso em mente, o etnógrafo tenta interpretar as práticas culturais e sociais do dia-a-dia, específicas ou gerais, que o grupo estudado utiliza (GREEN, SKUKAUSKAITÉ e BAKER, 2012), sem jamais tomar para si qualquer domínio sobre essas.

As informações coletadas através das novas entrevistas que este tudo propõe sempre serão entendidas como uma fotografia representacional do momento, jamais como uma verdade ou representação de uma suposta realidade, como nos moldes da antiga etnografia (FIELDING, 2000). Por isso a revisita ao campo (GONCALVES, 2009) e o contraste desses dados com comunidades surdas diversas no Brasil (REIS, 2006 e 2016; Taveira, 2014) e fora dele (GONZÁLEZ, 2017) são tão pertinentes.

5. Estratégias e instrumentos

As estratégias e instrumentos que serão empregados na pesquisa propostas pelo nosso grupo são:

(a) Análise comparativa dos estudos

Os quatro estudos serão analisados contrastiva e comparativamente a fim de reunir o maior número de pedagogias e estratégias em forma de banco de dados. Seminários periódicos entre os pesquisadores que aplicarão entrevistas presenciais e online serão desenvolvidos para a análise e discussão desses dados. Um banco de informações será organizado a partir destes esforços.

(b) Entrevistas

As entrevistas individuais e o contato permanente com os educadores participantes serão feitos presencialmente, por email, comunicação via messenger e skype, conforme adequado às necessidades dos informantes e as dos entrevistadores. As entrevistas, pelas motivações epistemológicas do estudo, serão conduzidas por colaboradores surdos da pesquisa, primordialmente, ou pelas pesquisadoras ouvintes colaboradoras e bilíngues. Os colaboradores surdos são educadores e pesquisadores que já integraram edições anteriores, como informantes, ou novos pesquisadores surdos que serão treinados pela equipe neste novo empreendimento investigatório. Teremos educadores do Chile, do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas e São Paulo integrando a pesquisa como informantes. Sempre que possível a entrevista ou discussão será gravada em mídia digital pelo assistente surdo ou aplicador ouvinte. Ela poderá ser conduzida em língua portuguesa se for comunicação escrita e Língua de Sinais se for contato via Messenger ou Skype com câmara (CLAN-DININ & CONNELLY, 1996; ISON, 2009).

(c) Seleção de Novos Informantes

A seleção dos novos participantes, educadores surdos colaboradores, será feita através de indicação vinda de escolas e institutos surdos das regiões e cidades em que os primeiros estudos foram desenvolvidos e também de São Paulo. O contato e treinamento será feito com cada educador que receberá uma explanação detalhada sobre o projeto pelos pesquisadores colaboradores da pesquisa. Os surdos informantes, ao aceitarem o convite de participação, receberão um documento que será preenchido por cada participante com seus dados e consentimento.

(d) Experimento

Duas oficinas com educadores surdos serão organizadas para produção de estratégias e materiais educacionais para o projeto “A juventude, os Direitos Humanos e as violências: produzindo conhecimento para o exercício dos Direitos de Cidadania” (OLIVEIRA et al, 2017). Os pesquisadores Merzani, Velasques e Amaral integram também o grupo desta pesquisa maior e coordenam as atividades desta vinculadas as comunidades surdas do Brasil.

(e) Diário de observações

Cada pesquisador e ou assistente terá seu diário de pesquisa de observações e notas, a partir de seu contato formal e informal com os espaços educativos em que surdos atuam como educadores. Tais registros serão discutidos periodicamente durante o desenvolvimento da pesquisa e colaborarão para a análise final dos dados. Registros de eventos e situações pedagógicas relevantes para pesquisa poderão ser feitos digitalmente, conforme a relevância e a necessidade.

(f) Análise e Grupos de Discussão

O estudo das novas narrativas e pedagogias será feito através de análise temática (BOYALZIS, 1998). Após a primeira análise dos dados, um grupo de discussão será organizado com os informantes educadores (BALCH & MERTENS, 1999), assistentes de pesquisa surdos e colaboradores. Nas fases posteriores, uma série de seminários de discussão com os colegas pesquisadores colaboradores da pesquisa atual será conduzido para a análise dos dados novos. Ao final da análise, teremos os dados das quatro pesquisas anteriores revisados por suas pesquisadoras e contrastados entre si e com os novos dados obtidos neste último estudo de coleta através de entrevistas e contato com a comunidade.

(g) Escrita de artigos e disseminação dos dados

Temos a previsão de escrita de pelo menos três artigos com base neste estudo previstos para até o início de 2018 e sucessivamente nos próximos anos. O processo de disseminação dos dados e das pedagogias será desenvolvido pelo grupo de pesquisa PLEID – Políticas Linguísticas, Educação e Interculturalidade (CNPQ) que envolve pesquisadores que atuam no Brasil e no exterior e todos que atuarão nesta pesquisa como colaboradores e ou coordenadores.

Concluindo com um sinal para o futuro

Narramos ao longo deste trabalho o esforço empreendido por nosso grupo para o desenvolvimento de pesquisa no campo das pedagogias surdas e agora vislumbrando a construção de políticas educacionais de direito e preservação linguísticas e culturais, projeto a ser desenvolvido ao final deste. As motivações científicas e políticas que nos levaram a adentrar nesta área foram explicitadas e as novas relações de pesquisa estabelecidas entre pesquisadores surdos e ouvintes aqui reunidos demonstram o elo de comprometimento da equipe envolvida com as demandas atuais da educação de surdos.

A necessidade da valorização do trabalho dos educadores surdos é reconhecida em nível acadêmico, mas ainda não ao nível do sistema de ensino. É necessário que pesquisas sucedidas por empreendimentos de organização política conduzam as transformações necessárias para a incorporação efetiva das pedagogias surdas e do trabalho docente surdo nos meios educacionais para surdos.

O futuro da educação de surdos exige esse comprometimento e pacto entre surdos e ouvintes para um avanço cultural comprometido e consciente dos profissionais envolvidos nela. Dentre várias aplicações de pesquisas sobre pedagogias surdas, está o fato de que elas podem, também, auxiliar na formação de profissionais ouvintes para atuarem na educação de surdos no futuro, além da legitimação das práticas linguístico-culturais e interculturais surdas que já constroem aprendizagem nos seus meios.

Esperamos que mais trabalhos nesse sentido sejam propostos nos anos que seguem a fim de, efetivamente, termos uma educação de surdos que incorpore em sua práxis cotidiana práticas pedagógicas que são nativas da própria comunidade surda. Com isso, a comunidade surda terá validado seu esforço de gerações em obter o protagonismo nas decisões concernentes ao seu próprio rumo e decisões centrais como o uso das línguas de sinais e a educação bilíngue, cultural e multicultural, tão necessária às trocas com a comunidade ouvinte.

REFERÊNCIAS

- BARAB, S.; *et al.* Reflections from the Field. *Critical Design Ethnography: Designing for Change*. *Anthropology & Education Quarterly*, v.35, p.254–268. 2004.
- BATTISTE, M. *Research ethics for protecting indigenous knowledge and heritage*. 1.ed. Los Angeles: Sage Publications, 2008.
- BALCH, G.; MERTENS, D. *Focus group design and group dynamics: Lessons from deaf and hard of hearing participants*. *The American Journal of Evaluation*, v.20, p.265-277, jun. 1999.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, Leiden, v.20, p.107-128, 2. jul. 2003.
- BLOMMAERT, J.; JIE, D. Ethnographic fieldwork: A beginner's guide. *Multilingual Matters*, Bristol. jun. 2010.
- BLOMBERG, J.; KARASTI, H. Ethnography: Positioning Ethnography within Participatory Design. In SIMONSEN, J.; ROBERTSON, T.; *et al.* *Routledge International Handbook of Participatory Design*. Nova Iorque, p.86-116. jan. 2012.
- BOYATZIS, R. *Thematic analysis and code development: Transforming qualitative information*. Londres: Sage publications, 1998.
- BRENTARY, D. *Sign Language*. Cambridge: University Press, 2007.
- BULMER, M. The ethics of Social Research. In: NIGEL, G (ed.) *Researching Social Life*. 3.ed. Los Angeles: Sage publications, 1993, p. 45-57.
- CLANDIMIN, J.; CONELLY, M. Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories. *Stories of Teachers. School Stories. Stories of Schools*.v.25, p.24-30, 3.
- CARSPECKEN, P. *Critical Ethnography in Educational Research. A theoretical and practical guide*. Londres: Routledge, 1996.
- COOPER, R. Can it be a good thing do be deaf? In: PAUL P.; *et al.* *Deaf epistemologies: Multiple perspectives on the acquisition of knowledge*. 1.ed. Washington DC: Gallaudet University Press, 2012, p.236-254.
- CLERCK, G. Deaf epistemologies as a critique and alternative to the practice of science: An anthropological perspective. *American Annals of the Deaf*, v. 154, p. 435-446, 5. dez. 2010.
- DUNN, L. The burden of racism and audism. In: BAUMAN, H-D. L. (Ed.), *Open your eyes: Deaf studies talking*. *University of Minnesota Press*, Minneapolis, p. 235-250. 2008.
- ERTING, L. (no prelo). *Book Sharing the Deaf Way: An Ethnographic Study in a Bilingual Pre-school for Deaf Children*. 2001. 39 f. Tese. University of Maryland, Maryland.
- FETTERMAN, D. *Ethnography: Step by Step*. 2.ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2010.
- FIELDING, N. Ethnography. In: GILBERT, N. (ed). *Researching Social Life*. 3.ed. Los Angeles: Sage publications, 1993, p. 145-163.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.
- GONÇALVES, J. *The role of Gaucho culture and Deaf pedagogy in rethinking Deaf education*. Reino Unido: University of Bristol. 2009.

- GONÇALVES, J.; LADD, P. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, L.; *et al.* Cultura surda na contemporaneidade: negociações, iterrorências e provocações. Canoas: ULBRA. 2011, p.295-329.
- LADD, P.; GONÇALVES, J. A final frontier? How Deaf cultures and Deaf pedagogies can revolutionize Deaf education. In: LEESON, L.; *et al.* Working with the Deaf Community: Deaf Education, Mental Health & Interpreting. Dublin: Interresourcegroup Publishing. 2012. p. 9-33.
- GONÇALVES, J.; LADD, P.; VELASQUES, M. *Intercultural negotiations between majority and minority cultures as manifested in the educational discourses of the South Brazilian Gaucho Deaf community.* In: COELHO, O.; KLEIN, M. et al., Cartografias da Surdez: Comunidades, línguas, práticas e pedagogia. Portugal: CIEE/Livpsic, 2013. p. 315-326.
- GONZÁLEZ, M. *Being and becoming a deaf educator: the construction of Deaf educators roles and Pedagogies in Chilean Deaf Schools.* Universidade de Bristol, 2017. No prelo.
- GREEN, J.; SKUKAUSKAITE, A; BAKER, D. *Ethnography as epistemology: An introduction to educational ethnography.* In: ARTHUR, J. et. al. (Org.). London: Sage Publications, 2012.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography: Principles in practice.* 2. Ed. Londres : Routledge, 1995.
- HAMMERSLEY, Martyn. Introduction: Reflexivity and Naturalism. In: HAMMERSLEY, M. (Ed.). *The Ethnography of Schooling: Methodological Issues.* Driffield: Nafferton, 1983, p. 45-60.
- HALL, S. Introduction. In: HALL, S. (Ed.). *Representation: cultural representations and signifying practices.* London: Sage em associação com The Open University, 1997, p. 1-11.
- HELLER, M. Doing Ethnography. In: WEY, L; MOYER, M. G. (Eds.). *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism.* Oxford: Blackwell Publishing, 2008.
- ISON, N. L. Having their say: Email interviews for research data collection with people who have verbal communication impairment. *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 12, 1º sem. 2009. Disponível em: [<http://dx.doi.org/10.1080/13645570902752365>]. Acesso em: 05 mar. 2017.
- KYLE, G.; ALLSOP, L; Sign on Europe. Bristol: CDS and Brussels. 1997.
- LANE, H. *The mask of benevolence: disabling the deaf community.* 1.ed. Nova Iorç: Knopf, 1992.
- LUNA, L.; HIRMAS, C. *Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile: análisis para una propuesta de convivencia [Curricular approaches of intercultural education in Chile: analysis for a proposal convivencia].* In: *VI Latin American Congress of Intercultural Bilingual Education*, 2007, Santiago, Chile. Anais...Chile, 2001.
- MARSCHARK, M.; SPENCER, P. E. *Evidence of best practice models and outcomes in the education of deaf and hard-of-hearing children: an international review.* 2009. p. 1-294.
- MCKEE, R. *Report on a survey of Deaf paraprofessionals' perspectives on mainstream learning contexts for Deaf students in New Zealand.* Victoria University of Wellington, New Zealand, 2003.
- MORGAN, D. D. *Deaf teachers' practices supporting and enabling pre-school deaf children's development of a participative identity.* 2004. 225 f. Tese. (Doutorado em Educação), Universidade de Ilinois, Urbana-Champaign.
- OLIVEIRA, W. F. et al. *A juventude, os Direitos Humanos e as violências: produzindo conhecimento para o exercício dos Direitos de Cidadania.* Projeto de pesquisa submetido ao CNPQ. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. 2017.

PICKERSGILL, M. Bilingualism-current policy and practice. In: GREGORY, S et al. (Eds.). *Issues in deaf education*. 1.ed. Nova Iorc: David Fulton, 1998, p. 88-97.

REIS, F. *Pedagogia dos Surdos. Professor Surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica*. 2006, 128 f. Tese. (Mestrado em Educação e Processos Inclusivos), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. "Professores Surdos: Identificação ou Modelo?". In: QUADROS, R.; PERLIN, G. (Org.). *Estudos Surdos II*. 1.ed. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007, p. 86-99.

_____. *A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos*. 2015, 279 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.

SANTINI, J. *The role models: multicultural politics at bilingual deaf schools in Britain*. Bristol University, United Kingdom. No prelo.

SILO, J. A. *Deaf teachers of the Deaf*. Open University, United Kingdom. No prelo.

SUTTON-SPENCE, R.; RAMSEY, C. What we should teach deaf children: deaf teachers' folk models in Britain, the USA and Mexico. *Deafness & Education International*, v. 12, n.03, p. 149-176, 2º sem. 2010.

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 Ciências Humanas - Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

WOODWARD, J. How you gonna get to heaven if you can't talk with Jesus: The educational establishment vs. the Deaf community. In: *34th Annual Meeting of the Society for Applied Anthropology*. Amsterdã: Royal Tropical Institute, 1982.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS SURDAS

Digital technologies and language practices:
reflections on an experience with deaf children

Janaina Cabello⁵⁷
Aryane Nogueira⁵⁸

RESUMO

Este trabalho traz reflexões advindas de uma pesquisa cujo objetivo foi discutir sobre as potencialidades das tecnologias digitais no cenário educacional a partir da análise da interação de um grupo de crianças surdas com um Objeto de Aprendizagem (OA) com vistas a favorecer as práticas de linguagem com essas crianças em um contexto escolar. Considerando o fato de que as tecnologias favorecem novas/outras práticas de letramento – nas quais múltiplas semioses estão em interação produzindo

ABSTRACT

This paper brings reflections aroused from a research whose purpose was to discuss the potential of digital technologies in the educational setting through the analysis of the interaction of a group of deaf children with a Learning Object (LO) to promote language practices with those children in a educational context. Considering the fact that technologies favor new/other literacy practices – in which multiple semiosis are in interaction producing

⁵⁷Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, SP, Brasil; Contato: cabellojanaina@gmail.com

⁵⁸Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, SP, Brasil; Contato: aryanesnogueira@gmail.com

do significados – buscaremos problematizar como as práticas escolares têm se apropriado das tecnologias, tensionando, contudo, a complexidade das modificações dos fazeres escolarizados que se fazem necessárias diante desse novo cenário.

PALAVRAS-CHAVE

Tecnologias Digitais; Alunos Surdos; Práticas de Linguagem; Objetos de Aprendizagem.

meanings – we will seek to problematize how school practices are appropriating technologies, tensing, however, the complexity of the modifications of the school conducts which are necessary considering this new scenario.

KEYWORDS

Digital Technologies; Deaf Students; Language Practices, Learning Objects .

Introdução

Neste artigo pretendemos tecer reflexões sobre as tecnologias digitais, mais especificamente, sobre as práticas de linguagem que elas possibilitam, tendo como pano de fundo uma experiência realizada com crianças surdas interagindo com um Objeto de Aprendizagem (OA) desenvolvido em formato de livro digital. A intenção é a de que, com este trabalho, possamos contribuir para as reflexões já existentes sobre os modos de apropriação das tecnologias digitais na escola, sobretudo no que se refere à educação de crianças surdas.

Entendemos, como já exposto por diversos autores (ROJO, 2012; COSCARELLI, 2016; RIBEIRO, 2016; BARTON e LEE, 2015; CHARTIER, 2009, entre outros), que as tecnologias nos colocam diante de novas práticas de linguagem, que se configuram a partir de ferramentas que viabilizam a leitura e a produção de textos nos quais múltiplas semioses estão em interação produzindo significados (NOGUEIRA, 2014). Ao mesmo tempo, também consideramos que não são simples as modificações das práticas escolares que se fazem necessárias diante desse novo cenário.

A depender do modo como as tecnologias são empregadas, do contexto de utilização, dos participantes envolvidos, entre outros fatores, compreendemos que nem sempre a apropriação que se faz da tecnologia condiz com os usos esperados. Em contexto escolar, como é o caso da experiência

aqui analisada, embora a tecnologia tenha possibilitado a apreensão do texto” – tanto no que se refere à leitura, quanto à produção, envolvendo várias modalidades – observamos, ao mesmo tempo, que a interação com a tecnologia acabou se tornando engessada por um modo de fazer escolarizado.

O que nos motiva a problematizar tal questão foi claramente expresso em um vídeo⁵⁹ (ver Figura 1) com ampla divulgação e acesso no *YouTube*, no qual um pai retrata a interação de sua filha (um bebê por volta dos seis meses de idade) primeiramente com um *iPad*, posteriormente, com uma revista impressa.

A partir da interação da criança com ambas as tecnologias – digital e analógica – o pai conclui o vídeo com a seguinte afirmação: “*Steve Jobs alterou o OS (sistema operacional) da minha filha. A criança teve contato inicialmente com um iPad e depois com uma revista. A revista é como um iPad quebrado*”.

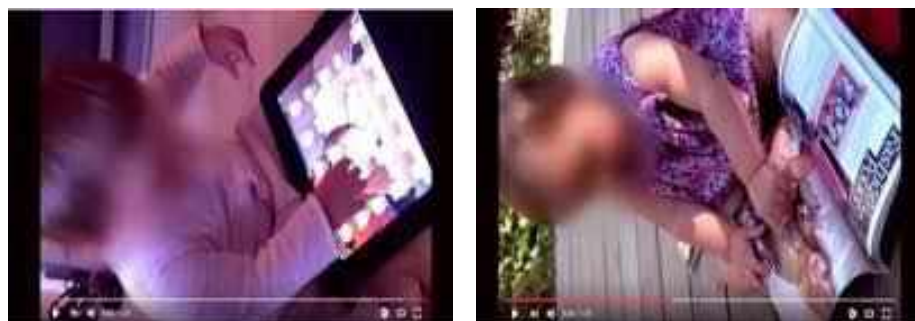


Figura 1. Trechos do vídeo que retratam a interação da criança com *iPad* (à esquerda) e revista impressa (à direita)

Por acreditarmos que há certa legitimidade no que diz esse pai, isto é, ao considerarmos que as tecnologias digitais vêm alterando o “sistema operacional” das pessoas, é que temos nos questionado a respeito do que acontece quando as mesmas entram na escola, em situações de práticas (escolares) com a linguagem. Nessa empreitada, em específico, além de compreender a neces-

⁵⁹ Neste trabalho, ao nos referirmos ao texto, entendemos que imagens, ilustrações e gráficos (que estão presentes em mídias impressas e digitais) compõem textos, como as novas formas visuais da escrita contemporânea possibilitadas pelo suporte digital, como as animações, stop motions, animês, memes, memes, gifs, vídeos, vídeos curtos (RUYO, 2012).

⁶⁰ Vídeo: Bebê pensa que revista é um iPad. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Goj6R4-SBM>. Acesso em 01 jul. 2016.

sidade real da escola de se apropriar do que já acontece “do lado de fora”, estamos considerando o fato de que tais tecnologias podem caminhar no sentido das demandas dos surdos (visualidade surda nas estratégias e práticas escolares), merecendo a atenção de mais pesquisas na área.

Partiremos, desta forma, para a apresentação das questões teóricas que interessam à reflexão proposta. Em seguida, apresentamos uma breve descrição do Objeto de Aprendizagem (livro digital) e da atividade desenvolvida com um grupo de crianças surdas em interação com esse material digital, para, mais ao final, apresentar as considerações com base na análise de alguns registros gerados no momento de realização dessa atividade.

1. Novos espaços para ler e escrever: práticas de linguagem e as tecnologias digitais

A leitura e a escrita vêm acontecendo, historicamente, nos mais diferentes suportes e, na contemporaneidade, ler e escrever acontecem, de maneira mais ampla, também nos espaços digitais, sejam eles as telas de computadores, *tablets* ou *smartphones*.

Essa modificação de suportes em que a escrita acontece e se materializa – do impresso ao *ciberespaço*⁶¹ – nos convoca a repensar os modos como lemos, escrevemos (CHIARIER, 2009; LÉVY, 1998; BARTON e LEE, 2015) e, conseqüentemente, as maneiras como o ensino e a apropriação da escrita têm acontecido na atualidade, sendo que diversos autores têm realizado estudos nessa direção (BOLTER, 2002; GOMES, 2011; ROJO, 2012; SANTAELLA, 2013; BUZATO, 2007, 2009, entre outros).

A interação com o texto aponta para mudanças que têm “conseqüências sociais, cognitivas e discursivas” (SOARES, 2002, p. 151), uma vez que os textos produzidos em suportes digitais carregam potencialidades para além da linearidade da palavra escrita: o leitor também pode realizar a leitura de imagens estáticas e em movimento ou, ainda, considerar a presença do áudio e de vídeos, em um texto constituído por múltiplas semioses (ROJO, 2012).

Observa-se, nesse sentido, que a escrita tem passado por uma transformação, conseqüência de sua materialização em novos suportes, envolvendo a presença de imagens, áudio, vídeos, como já salientado. Para Rojo (2012) essa “multiplicidade de linguagens” tem se tomado cada vez mais “evidente

⁶¹ Segundo Lévy (1998), o *ciberespaço* é definido como “o novo modo de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (p. 17).

(...) nos textos de circulação social, seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não” (p. 18).

Pode-se supor, diante dessas outras possibilidades de constituição da escrita, portanto, que os processos ensino-aprendizagem, isto é, de práticas escolares com a linguagem, como nas situações de alfabetização e letramento, por exemplo, também estejam sendo impactados por essas outras relações entre leitor/escritor e texto.

Sendo assim, ao nos propormos a pensar nas práticas de linguagem em um cenário contemporâneo, refletimos sobre quais as novas/outras potencialidades para a apropriação da escrita, corroborando com estudos que apontam que a produção e a apropriação da escrita, advindas com as tecnologias digitais, pressupõem outro(s) tipo(s) de letramento(s) (SCOARES, 2002; ROJO, 2012, por exemplo). Estamos alinhadas com Rojo (2012), nesse sentido, pois entendemos que são necessárias outras habilidades para que possamos atribuir significado aos textos multimodais e multissemióticos que circulam, sobretudo, em ambientes digitais: “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades práticas de compreensão de produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Essa escrita híbrida, composta por elementos visuais, gráficos, intangíveis, som e movimento, apontam a necessidade de outras formas de ensino nessa direção, ou seja, práticas pedagógicas que oportunizem a apropriação da língua portuguesa escrita, dentre outros recursos linguísticos e semióticos, nesse novo cenário digital multimodal e multissemiótico. A este respeito, Rojo (2012) afirma que:

não são as características dos ‘novos’ textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos que colocam desafios aos leitores. [...] O desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso’ (ROJO, 2012, p. 22).

A autora problematiza bem a questão ao afirmar que a necessidade de outras formas de ensino já estavam colocadas antes mesmo das tecnologias digitais ganharem espaço. Entendemos, no entanto, considerando o que foi exposto até o momento, que o acontece agora é que as práticas escolares estão ainda mais desencoadadas das práticas de linguagem cotidianas de crianças e jovens em idade escolar, por isso a imprescindibilidade de repensarmos as práticas adotadas pela escola para a formação de leitores e escritores na contemporaneidade. A urgência também se apresenta ao considerarmos as necessidades de apropriação da língua portuguesa escrita pelos alunos surdos que, da

mesma forma que os ouvintes, estão fazendo usos diversos das tecnologias para os mais diferentes fins⁶².

2. Potencialidades das tecnologias digitais para práticas de linguagem sob uma perspectiva bilíngue com crianças surdas

No cenário que vimos delineando até aqui, percebemos que os espaços de escrita na atualidade vêm permitindo com que os textos tornem-se cada vez mais híbridos (RICO, 2012), no sentido de contemplarem uma diversidade de linguagens que se apropriam também de imagens e vídeos, como já citado.

Nesse ensejo, consideramos que as tecnologias digitais podem apoiar sobremaneira as crianças surdas, que têm a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e encontram-se em fase de apropriação da escrita em Língua Portuguesa, entendida sob uma perspectiva bilíngue de educação de surdos como uma segunda língua (L2) para essas crianças. Nessa direção, alguns trabalhos recentes já vêm apontando as potencialidades das tecnologias digitais para a apropriação da escrita pelos surdos em uma perspectiva de educação bilíngue (GUIMARÃES, 2013; SEDREZ, 2014, por exemplo), embora ainda muito pouco tenha sido discutido sobre as possibilidades de construção de significados a partir de textos em que múltiplas sentidos se fazem presentes em uma perspectiva bi/multilíngue e multimodal (NOGUEIRA, 2014, 2015).

No que se refere à apropriação da escrita pela criança surda, dada a especificidade da modalidade visuo-gestual da Libras, enfatizamos, de acordo com Gestuêli (2003), que “o caminho a ser percorrido pelo surdo nesse processo não está centrado na relação da escrita com a oralidade, pois, pelo fato de não ouvirem a última torna-se praticamente inviável, abrindo-se maior espaço para o aspecto visual da escrita” (p. 148). Para além da visualidade da escrita, outras estratégias visuais (nem sempre efetivamente presentes nas escolas), tais como o uso de recursos imagéticos variados (imagens estáticas e em movimento, apresentações em slides, filmes, vídeos), teatros e mímicas, maquetes, entre outras têm sido apontadas por autores que discutem a educação de surdos (REILY, 2003; GESUELI e MOURA, 2006; CAMPILLO, 2008;

⁶² Como exemplo, sobre a interação de surdos em redes sociais através de ferramentas que traduz as palavras faladas na modalidade oral para a Libras, ver Bazzin *et. al.*, 2012.

LACERDA, 2014; LAVEIRA e ROSADO, 2013, para citar alguns) como importantes para os processos de letramento de alunos surdos⁶³.

Dessa maneira, por não compartilhar da língua de maior circulação no ambiente escolar em que convive (a Língua Portuguesa em sua modalidade oral e escrita), e também por geralmente não se beneficiar das estratégias pedagógicas adotadas para o ensino das crianças ouvintes (pautados majoritariamente na oralidade⁶⁴), a criança surda encontra dificuldades acentuadas em seus processos de alfabetização e letramento (QUADROS, 2004; DORZIAT, FIGUEIREDO, 2003; GESUELI, 2004, 2006, por exemplo). Dentro de uma perspectiva bilíngue de educação de surdos, portanto, entende-se que o ensino de crianças surdas precisa contemplar, além da palavra escrita, a Libras e outros recursos multimodais, já que a criança surda apoia-se menos (ou não se apoia) na relação oralidade/escrita, como já citado (GESUELI, 2004, 2008).

Além disso, indagamos sobre as possibilidades/potencialidades de um recurso tecnológico de apoio à alfabetização e letramento, considerando as várias linguagens e modalidades nele presentes, a partir da percepção de que, para crianças surdas (e também para as ouvintes), há uma lacuna entre os modos de ensino adotados pela escola e o sofisticado conjunto de práticas utilizadas fora da escola. Nesse sentido, concordamos com Barton e Lee (2015) quando afirmam que “não se pode mais pensar em textos como relativamente fixos e estáveis. Eles estão mais fluidos com as virtualidades mutantes das novas mídias” (BARTON e LEE, 2015, p. 31).

As reflexões que se apresentam, portanto, baseiam-se na análise de observações realizadas durante uma atividade na qual crianças surdas interagiam com um Objeto de Aprendizagem (OA)⁶⁵ desenvolvido para que elas pudessem, em situações de prática com a linguagem, apropriarem-se da escrita e construir seus próprios textos. Pretende-se discutir a respeito dos modos como as crianças interagiram com o OA naquele momento, evidenciando que, embora as tecnologias digitais possam contribuir para outras práticas de letramentos de crianças surdas, as práticas escolares podem não mobilizar o

⁶³ Para mais discussões a respeito da visibilidade surda e as estratégias educacionais com alunos surdos, ver Nogueira (2015).

⁶⁴ Para uma discussão mais ampla a respeito do ensino da leitura e escrita pautados majoritariamente em métodos orais, consultar Maciel (2002).

⁶⁵ O Objeto de Aprendizagem foi desenvolvido durante a pesquisa de mestrado de Cabello (2015), que caracterizou-se como um estudo de caso de trabalho qualitativo, tendo como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural. Sugere-se a consulta à Cabello (2015) para mais detalhes sobre o processo de construção do OA.

desenvolvimento de novos recursos e/ou estratégias nesse sentido. Antes, porém, julgamos importante traçar algumas considerações sobre o Objeto de Aprendizagem desenvolvido e as atividades realizadas junto a um grupo de crianças surdas.

3. O Objeto de Aprendizagem (OA) e as atividades desenvolvidas

O OA caracteriza-se como um livro digital desenvolvido em um software livre a partir de uma história em quadrinhos da "Turma da Mônica" e um conjunto de três atividades a ele relacionado. Apresenta recursos semióticos e linguísticos, tais como imagens, a Língua Portuguesa escrita e a Libras (em sua tridimensionalidade) e sua arquitetura pedagógica busca contemplar o lúdico em uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 1986), em uma relação mais interlocutiva e autônoma entre as crianças e o recurso digital.



Figura 2. Primeira página do livro digital. Do lado esquerdo aparecem as tirinhas (imagens e a história escrita em Língua Portuguesa). Do lado direito, os vídeos correspondentes com a tradução para a Libras.

⁶⁶ A história selecionada ("Os invasores do planeta Tomba") foi retirada do site da Turma da Mônica, no endereço eletrônico http://www.monica.com.br/revistas_turma_treleque.htm, sendo seu último acesso em 13/01/2012. Em tentativa de acesso novamente (13/02/2014), a história não foi mais localizada no site. A escolha pelo gênero textual "piôre" deve-se pelo fato de que, além de ser bastante atrativo para as crianças (bandas e zumbis), este gênero já é recorrente e legitimado pela escola em seus práticas de alfabetização e letramento.

No OA, a história em quadrinhos apresenta-se separada em 46 tirinhas e, para cada tirinha da história, há um vídeo⁶⁷ com a correspondente tradução para a Libras (ver exemplo na Fig. 2). Tal formato pressupõe que, “em se tratando da criança surda, a interação com a escrita será fundamentada no uso da língua de sinais – língua essencialmente visual –, cabendo ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha a sentir necessidade do ler e escrever” (GESUELLI, 2006, p. 111). Ainda nesse contexto, salienta-se que a presença dos sinais para as crianças surdas podem permitir “consolidar o interesse da escrita e fundamentar a compreensão de suas características e funções sociais” (LIMA e CARDOSO, 2015, p. 105).

No OA também é possível que a criança surda encontre informações em Libras sobre como navegar. São disponibilizados ícones que, ao serem clicados, apresentam vídeos com a tradução para a Libras das informações relacionadas às abas escritas em língua portuguesa (Fig. 3), com o intuito de que as crianças interajam com o recurso de maneira mais autônoma, atribuindo sentidos ao material a partir da relação direta com o mesmo em uma experiência mediada pela Libras.



Figura 3. Setas indicando a seleção da palavra “disco voador” no dicionário, a tela apresentada quando a palavra escrita é selecionada e a imagem do vídeo em Libras.

Tendo estabelecido o livro digital como ponto de partida para o trabalho junto às crianças surdas, foram desenvolvidas três atividades com as quais essas crianças interagiram, a partir da mediação de um professor surdo

⁶⁷ Todas as arquivos de vídeos foram alojados em um canal privado do YouTube.

em sala de aula: um jogo de caça-palavras, um jogo da memória e uma atividade que chamamos de *Minha História* (ver Fig. 4). O foco de análise neste artigo serão alguns registros – videogravações e notas de campo – que foram gerados durante a realização da atividade *Minha História*⁶⁸, por considerarmos que esta atividade ilustra aspectos que gostaríamos de salientar a respeito da atribuição de sentidos dados pelas crianças ao material digital no contexto escolar, indo ao encontro do que nos propomos a discutir no escopo deste trabalho.

A atividade *Minha História* apresenta a possibilidade das crianças arrastarem os ícones dos personagens do quadrinho em um cenário que reproduz o espaço. Além das imagens dos personagens, também foram criados ícones com balões que representam a fala de cada um deles, possibilitando à criança a reconstrução do cenário do quadrinho e a construção de diálogos entre os personagens.

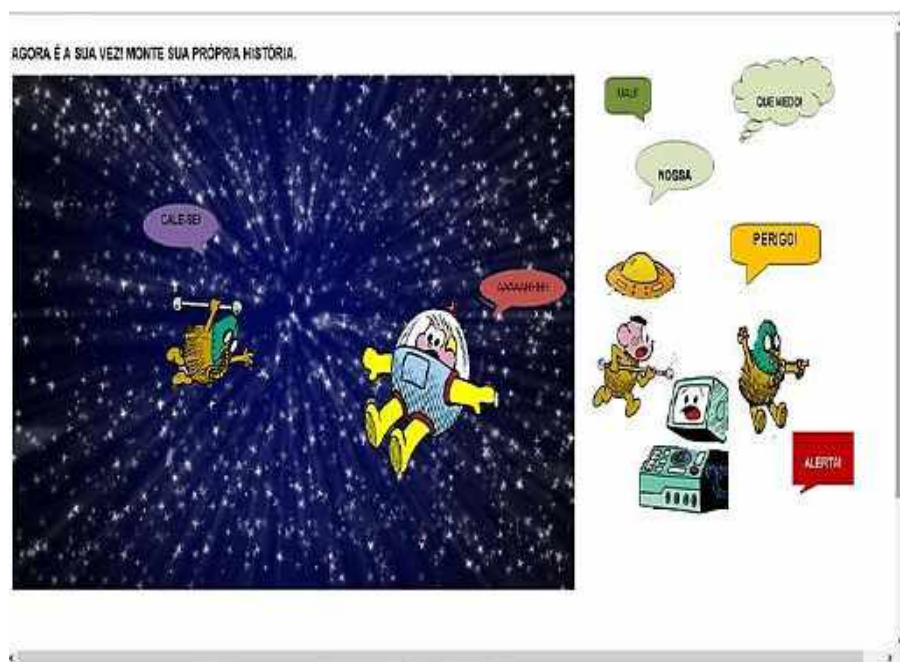


Figura 4. Imagem da atividade *Minha História*

⁶⁸ Para mais detalhes sobre a geração dos registros, ver Cabello (2015).

A proposta de tal atividade partiu da premissa de que quando os artefatos digitais realmente são construídos a partir da concepção dialógica e sócio-histórica da linguagem, sob o referencial teórico do bilinguismo para a educação de surdos, necessitam considerar o “trabalho linguístico como tipicamente *constitutivo*”: tanto da linguagem e das línguas particulares quanto dos sujeitos, cujas consciências sócias se formam com o conjunto das noções que, por circularem nos discursos produzidos nas interações de que os sujeitos participam, são por eles internalizadas” (GERALDI, 1996, p. 28).

4. Interação das crianças com o livro digital

Como mencionado anteriormente, a atividade *Minha História* foi realizada pelas crianças após a leitura do livro digital. A proposta foi a de colocar à disposição das crianças alguns ícones com as imagens dos personagens e do cenário que compunham a história apresentada no livro digital para que elas pudessem reconstruir o texto lido ou construir seus próprios textos.

Momentos antes de realizar a atividade, o professor surdo perguntou se elas se lembravam do que havia sido visto na última aula (referindo-se à leitura prévia do livro). Nesse momento de contextualização, observamos que a interação com o livro digital possibilitou às crianças oportunidades de aquisição de conceitos em Libras e na Língua Portuguesa, pois ao responderem para o professor que se lembravam do último encontro, uma das crianças diz que se tratava da história do Astronauta – ela apresenta a datilologia A-S-T-R-O-N-A-U-T-A, o que indica uma aproximação da Língua Portuguesa para se referir ao nome de um dos personagens da história. Nesse momento, o professor surdo aproveita e apresenta um classificador para ASTRONAUTA e começa a retomar com as crianças os nomes e sinais correspondentes aos personagens que aparecem na história lida.

Ainda antes de iniciarem a atividade *Minha História*, o professor apresentou resumidamente o conteúdo dos quadrinhos em Libras: explicou que a história se passava no espaço com o Astronauta e, enquanto isso, na Terra, os personagens (Caseão e Cebolinha) não sabiam de nada que acontecia no espaço.

Nesse momento, as aproximações com a Língua Portuguesa novamente podem ser evidenciadas, como apontado nos excertos abaixo:

⁶⁹ Grifo do autor.

1	Graça ⁷⁰ disse: “CEBOLINHA parece C-E-B-O-L-A” (datilologia). O professor fez que sim
2	com a cabeça, explicou que era uma cebola pequena ou o tempero verde, espetado, igual ao
3	cabelo do personagem.

Quadro 1. Notas retiradas de caderno de campo (15.05.2014)

1	O professor perguntou se elas conheciam os amigos do Cascão, disseram que sim.
2	Começaram a fazer o sinal dos personagens da Turma da Mônica e descreverem cada um
3	deles. O professor ia fazendo a datilologia com os nomes dos personagens e os respectivos
4	sinais. As crianças se empolgaram, Graça usou a datilologia em vários momentos para
5	escrever palavras.

Quadro 2. Notas retiradas de caderno de campo (15.05.2014)

Observamos que as hipóteses em relação à Língua Portuguesa vão sendo construídas, sobretudo, com base na proximidade da forma escrita de algumas palavras. O que chama a atenção de Graça (Linha 1 – Quadro 1), por exemplo, é o fato da grafia do nome do personagem Cebolinha se assemelhar à grafia da palavra cebola. Por meio do uso do sinal do personagem e do Alfabeto Manual em Libras a criança expõe ao professor suas hipóteses, que são retomadas e ampliadas por ele ao fazer menção à grafia da palavra e também ao aspecto imagético do texto, isto é, ao formato do cabelo do personagem que lembra o formato do bulbo de uma cebola: “[...] uma cebola pequena ou o tempero verde, espetado, igual ao cabelo do personagem” (Linhas 2-3 – Quadro 1).

O professor surdo ainda aproveita e retoma com as crianças os outros personagens da história e suas principais características (ver Linhas 4-5 – Qua-

⁷⁰ Todos os nomes abreviados são feitos para garantir o sigilo das participantes na pesquisa.

dro 2), possibilitando um contato delas com a língua de sinais e mobilizando os conhecimentos que elas já têm da língua, ao mesmo tempo que constrói novos conhecimentos. A aproximação com a Língua Portuguesa, nesse momento, se dá novamente pela apresentação dos nomes de personagens e de outras palavras soletradas por meio do Alfabeto Manual (“O professor ia fazendo a datilologia com os nomes dos personagens e os respectivos sinais. As crianças se empolgavam. Graça usou a datilologia em vários momentos para escrever palavras” – Linhas 3-5 do Quadro 2).

Embora tenhamos destacado, até agora, situações nas quais observamos que a utilização do OA com as crianças surdas possibilitou o contato e o aprendizado de conceitos em Libras e na Língua Portuguesa, por meio da interação com textos constituídos de diferentes modalidades, o que também gostaríamos de destacar é que observamos que não necessariamente o uso desse material, em si mesmo, foi um fator de motivação ou que, por si só, provocou um maior interesse das crianças pela atividade proposta. Além disso, como ilustrado nas imagens a seguir, ainda que o recurso digital apresentasse características que possibilitassem, mesmo que por tentativa e erro, a interação das crianças com o OA de maneira autônoma, foi a mediação do professor que guiou seus fazeres.



Figura 5. Valéria tentando interagir com os colegas (à esquerda) e com a pesquisadora (à direita)

Vê-se na Fig. 5, por exemplo, que enquanto as outras crianças iniciam a atividade, interagindo com o livro digital, Valéria tenta ver o que a colega Alice está fazendo e, em seguida, busca interagir com colegas e com a pesquisadora, parecendo não se interessar pelas atividades do livro – apesar das mesmas possibilitarem o contato/apropriação da Língua Portuguesa através da tradução para a Libras. Isso nos remete a dois aspectos que consideramos relacionados entre si: o primeiro deles é a presença da Libras como fator de moti-

vação e engajamento de alunos surdos em atividades de ensino e o segundo, o fato de essas atividades serem oportunizadas por meio de recursos digitais. Entendemos, com base no que foi observado, que nem a presença da Libras e nem o uso da tecnologia mostraram-se por si só como aspectos motivadores para o engajamento da aluna surda na atividade. Ao menos em relação às tecnologias, essa questão já foi amplamente levantada (por exemplo, VALENTE, 1995, 1999; PRETTO, 1998; ALVES e PRETTO, 1999; BUZATO, 2009; BUCKINGHAM, 2010, entre outros).

No que diz respeito à presença da Libras, consideramos que outros fatores, além da tradução do material da Língua Portuguesa para a Libras, sejam necessários para que os alunos surdos possam envolver-se de maneira significativa com materiais e recursos que se propõem a oferecer condições de ensino em um contexto bilíngue para os surdos. Isso porque, a partir das notas de campo realizadas durante a atividade (ver em negrito as ações da criança no Quadro 3 – Linhas 1-3), é possível observar que o modo como a criança se comporta evidencia seu desinteresse pela atividade proposta (apesar da tradução da atividade para a Libras, como já citado):

1	Ela olha o que Alice está fazendo e grita ao seu lado, fazendo o sinal de "NOME". Como
2	Alice não entende o que ela quer dizer, ela se aborrece e senta novamente . Valéria chama
3	outra criança para ir lá com ela, começa a conversar de outras coisas. Novamente olha o que mas não
4	Alice está fazendo, tenta imitar ou mexer novamente em seu computador.

Quadro 3. Notas retiradas de caderno de campo (08.05.2014)

Sendo assim, consideramos que, para além da disponibilização de recursos e artefatos que oportunizem a apropriação de conhecimentos pelas crianças surdas através da Libras, é preciso continuar refletindo sobre os modos pelos quais a escola poderia oportunizar aos alunos, através de suas práticas pedagógicas, condições de aprendizagem rumo à criticidade do que é acessado e construído através das novas tecnologias, uma vez que o acesso, por si, não provoca um tipo de engajamento e aprendizagem espontânea – caso contrário, os fazeres escolarizados começariam a tornar-se prescindíveis a partir do momento que as tecnologias fossem se tornando amplamente acessíveis.

É nessa mesma direção que destacamos que, mesmo quando foi possível que as crianças estabelecessem relações mais autônomas com materiais e

recursos (como no caso da atividade proposta), elas tenderam a aguardar as orientações do professor surdo a respeito do que deveria ser feito, como ilustra o trecho da videogravação a seguir (Fig. 6) e as notas de caderno de campo (Quadro 4):



Figura 6. Crianças solicitam e aguardam as orientações do professor surdo

1	Todas as crianças tiveram dificuldades para iniciar a interação com o OA espontaneamente.
2	Ficaram aguardando as orientações do professor para saber como começar, como fazer, o
3	quê deveria ser feito. [...] somente clica na imagem quando ele [professor] diz para ela clicar,
4	daí percebe que a imagem contém também um vídeo em Libras. Quando o vídeo acaba,
5	pergunta ao professor 'que faz agora que parou?' [...] ela pergunta como faz para começar e
6	ele diz que para virar a página precisa ir com o cursor do lado direito. Ela pergunta: aqui?

Quadro 4. Notas retiradas de caderno de campo (08.05.2014)

Consideramos que, embora essas crianças já tivessem se apropriado das tecnologias em outros contextos não-escolarizados, o fato de a atividade ter sido realizada em contexto escolar pode ter contribuído para que elas replicassem uma situação de ensino e aprendizagem tradicional (que acontece em sala de aula, com um professor que “*instrui*” e alunos que “*seguem as*

instruções’), não contribuindo para que outras formas de fazer e aprender pudessem emergir, como salientado a seguir: “[...]ficaram aguardando as orientações do professor [...]” (Linha 2 – Quadro 4) ou “[...] somente clica na imagem quando ele [o professor] diz [...]” (Linha 3 – Quadro 4).

Assim, tal como Ribeiro (2016, p.46), compreendemos que a maneira tradicional de operar na escola parece estar bastante arraigada também nos modos de fazer dos alunos (surdos e ouvintes), evidenciando um “descompasso qualquer entre o letramento promovido pela escola e os objetos de leitura [e escrita] que circulam socialmente” (RIBEIRO, 2016, p. 46).

As imagens e trechos de observação destacados nos sugerem, portanto, que para além da adoção das tecnologias em sala de aula, a escola precisa também propiciar uma abertura para *outras formas de fazer*, uma vez que entendemos que “embora as mídias e seus processos de edição tenham impacto sobre a oferta de eventos de letramento dos cidadãos, a escola continua sendo uma das mais fortes agências de letramento” (RIBEIRO, 2016, p. 47).

Mesmo que as tecnologias digitais venham alterando nosso sistema operacional – como apresentamos já no início do artigo, ao fazermos menção ao vídeo do bebê com a revista e o *iPad* –, o que é tradicionalmente esperado do contexto escolar pode vir a configurar as ações que se realizam com os recursos tecnológicos neste espaço. De tal modo, frente aos tensionamentos entre educação de/para surdos (e também educação de/para ouvintes) e as potencialidades das novas tecnologias *versus* a presença de tecnologias consideradas ultrapassadas, ainda permanecemos questionando sobre quais seriam, de fato, os modos pelos quais as práticas escolares poderiam oferecer oportunidades de letramentos – inclusive multis sensoriais – significativos para os alunos surdos.

Considerações finais

Consideramos que a disponibilidade das tecnologias digitais na escola tem aumentado gradativamente, uma vez que os modos de construir e de se apropriar de conhecimentos não-escolarizados constitui-se a partir dos usos das tecnologias e solicita, já há algum tempo, que a escola incorpore essas práticas que acontecem fora dela nos mais diversos contextos. Essa exigência, contudo, significa não apenas a incorporação das tecnologias, mas novas maneiras de se pensar os processos de ensino e aprendizagem com esses recursos pois, caso contrário, a escola estaria apenas se conformando com uma função

institucionista já constituída, tomando as tecnologias de maneira naturalizada (VALENTE, 1995; JUNQUEIRA, 2012; LINS, 2014).

Nessa direção, compreendemos que os registros analisados neste artigo contribuem para a problematização da naturalização das tecnologias, ao evidenciarem uma complexidade que se revela quando as mesmas entram no espaço escolar e que, ao invés de ser apagada, deve ser levada em consideração por aqueles que têm como intenção (re)pensar nas modificações que são necessárias para os lúzeres escolares envolvendo alunos surdos (e ouvintes).

REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G.; PRETTO, N. Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer? *Comunicação & Educação*, n. 16, p. 29-35, 1999.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARTON, D. ; LEE, C. *Linguagem online – textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOLLEER, J. D. *Writing space, computers, hypertext and the reinvention of print*. 2 ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum, p. 27-16, 2002.

BRAUN, C., et. al. *Surdez, Redes Sociais e Aplicativos de Interação*. XVIII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación. Buenos Aires, 2012.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação e Realidade* Vol. 35, n. 3, p 37-58, 2010.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. *D.E.L.T.A.*, 25:1, p. 1-38, 2009.

CABELLO, J. *Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem para alfabetização de crianças surdas: novas tecnologias e práticas pedagógicas*. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Campinas, 182 f., 2015.

CAMPELLO, A. R. S. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, 228 f. 2008.

COSCARELLI, C. V. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CHARTIER R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DORZIAT, A.; FIGUEIREDO, M. J. F. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. *Revista Espaço*, n. 18/19, dez. 2002/jul. 2003.

GESUELI, Z. M. Língua de sinais e aquisição da escrita. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs). *Cidadania, surdez e linguagem – desafios e realidades*. São Paulo, Plexus, 2003.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, p.39-49, 2004.

- GESUELI, Z. M.; MOURA, L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. *Educação Temática Digital* Vol. 7 n. 2, p. 110-122, 2006.
- GOMES, L. F. *Hipertexto no cotidiano escolar*. 1ª edição. São Paulo. Cortez Editora, 2011.
- GUIMARÃES, C. *Arquitetura pedagógica computacional para interações intelectuais entre crianças surdas e pais não-surdos em Libras e Português*. Tese de Doutorado em Informática – Universidade Federal do Paraná, 161f, 2013.
- JUNQUEIRA, E. O problema da implantação das tecnologias digitais nas escolas e as identidades profissionais dos professores: uma análise sócio-histórica. *Revista Teias* v. 13 n. 30, p. 291-310, 2012.
- LEFFA, V. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia*. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006.
- LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência – o futuro do pensamento na era da informática*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.
- LIMA, E. W. G.; CARDOSO, C. J. A criança surda: desafios e possibilidades para a alfabetização. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*, Vitória, v. 1, n. 1, p. 91-110, jan./jun. 2015.
- LINS, H. A. M. Cultura visual e Pedagogia da Imagem: recuos e avanços nas práticas escolares. *Educação em Revista* (Online), v. 30, p. 1-16, 2014.
- MACIEL, F. I. P. As cartilhas e a história de alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. História da Educação. *ASPHE/UFPEL*. Pelotas, p. 147-168, 2002.
- MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n.100 (especial), p. 1037-1057, out. 2007.
- NOGUEIRA, A. S. Práticas de letramento multimodais em ambiente digital: uma possibilidade para repensar a educação de surdos. *Revista Intercâmbio*, v. XXVIII: 19-45, 2014.
- NOGUEIRA, A. S. *“O surdo não ouve, mas tem olho vivo” – a leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas, 2015.
- PRETTO, N. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. Campinas: Papyrus, 1998.
- QUADROS, R. M. Avaliação da língua de sinais em crianças surdas na escola. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 297-309, 2004.
- REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para Pré- escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.), *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.
- RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais – leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, Dec. 2002.
- TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L. A. S. Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e artefatos surdos. *Espaço*, Rio de Janeiro, n. 39, jan/jun. 2013.
- VALENTE, J. A. (org.) *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: UNICAMP/NIED, 1995.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS HISTÓRICO-CULTURAIS

Considerations on the implementation of inclusive education
policies from the historical-cultural approach

Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira⁷¹
Marcela Francis Costa Lima⁷²

RESUMO

O presente artigo tem como principal objetivo refletir sobre as contribuições da abordagem histórico-cultural de Vigostki para a prática docente frente à proposta política de educação inclusiva. Embasamos nossas reflexões nessa abordagem por acreditarmos que essa perspectiva teórica possui conceitos importantes para o desenvolvimento e

ABSTRACT

This article aims to reflect on the contributions of Vygotsky's historical-cultural approach for teaching practice towards the inclusive education policy proposal. We based our reflections on this approach, because we believe that this theoretical perspective has important concepts for the development and learning of the target

⁷¹ Pedagoga, Doutoranda em Educação, Cursos de Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEdun) e Doutoranda pelo mesmo Programa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRJ, Rua de Maracanã, RJ, Brasil; Capes; marcelafinancista@uol.com.br

⁷² Pedagoga, Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Cursos de Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEdun) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRJ, Rua de Maracanã, RJ, Brasil; Capes; marcelafinancista@uol.com.br

a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial. Partindo desses pressupostos, trazemos análises contemporâneas sobre o conceito de mediação e a sua importância nas práticas pedagógicas para a inclusão escolar. Para esse trabalho escolhemos a revisão bibliográfica como metodologia, visto que pesquisas dessa envergadura são relevantes para o levantamento de um amplo número de informações sobre o tema e futuras intervenções. Ao final deste trabalho, apresentam-se algumas reflexões que contemplam caminhos e possibilidades de aprendizagem para todos.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Inclusiva; Perspectiva histórico-cultural; Processos de ensino e aprendizagem.

audience of Special Education. Based on these assumptions, we bring contemporary analysis of the concept of the mediation and its importance in teaching practices for school inclusion. For this text, we chose the literature review as methodology, as the research of this scale are relevant to survey a large number of information on the subject as its future interventions. At the end of this work, we present some reflections that include ways and learning opportunities for all.

KEYWORDS

Historical-cultural perspective; Inclusive education; Teaching and learning processes.

Introdução

A inclusão escolar vem se constituindo, nas últimas décadas, política prioritária na educação brasileira. O discurso em prol da educação para todos se consolidou nos anos de 1990, fortemente influenciado por diretrizes internacionais. Dentre elas, destaca-se a Declaração de Salamanca, considerada um marco para a Educação Especial (UNESCO, 1994). Faz-se necessário frisar que grandes foram os avanços nessa época, porém os mesmos já foram amplamente discutidos por Bueno (1999), Jamuzzi (2004), Mazzotta (2005), Glat Blanco (2007), Kassir (2012; 2013), dentre outros. Portanto, embasadas por essas reflexões, nesse trabalho, iremos focar na atual legislação.

Vale ressaltar que, historicamente, a educação de pessoas com deficiências, sobretudo nos casos mais severos, foi contraditoriamente pautada na crença em sua ineducabilidade. Dessa maneira, as primeiras iniciativas governamentais na área da Educação Especial no Brasil, em suma, consistiam em propostas educacionais que dependiam exclusivamente da pessoa e do seu progresso para ser possível a sua integração em uma classe regular (GLAT

BLANCO, 2007; PLETSCH, 2014). Podemos notar que o pensamento presente na escolarização desses sujeitos sempre esteve entrelaçado ao modelo médico e à ideia de correção de defeitos (KASSAR, 2013). Em outras palavras, o sujeito era responsabilizado pela sua condição de não aprendizagem e não as causas intra e extra escolares é que impactavam de forma negativa na aprendizagem desse aluno.

Pelo peso das iniciativas anteriores, no Brasil, os debates sobre a educação inclusiva e suas dimensões políticas intensificaram-se a partir dos anos 2000, especialmente a partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010)⁷³. Nesse período, diversos documentos aprofundaram as reflexões sobre qual seria a melhor forma de escolarização para o público alvo da Educação Especial, fundamentados nas políticas de educação inclusiva, entendida aqui como um processo no qual a escola deve construir condições reais para incluir o aluno, levando em consideração suas especificidades no processo de ensino e aprendizagem, dando o suporte necessário para que o indivíduo aprenda mesmo com suas possíveis limitações, não só garantindo ao mesmo acesso e permanência na classe comum do ensino regular (PLETSCH; OLIVEIRA; ARALJO, 2015). Assim, entendemos que é preciso garantir ao aluno público-alvo da Educação Especial o acesso à aprendizagem e o desenvolvimento de suas potencialidades, para que possamos garantir, de fato, uma educação de qualidade para todos.

Partindo dessa premissa, o presente trabalho tem por objetivo refletir sobre as contribuições da abordagem histórico-cultural para a prática docente frente à proposta política de educação inclusiva. Para tal, iremos nos inclinar sobre o que diz a abordagem histórico-cultural e a decorrente aplicação dessa perspectiva nas práticas escolares contemporâneas a partir do conceito de mediação, visando encontrar nesse estatuto teórico o suporte para a empiria docente.

Igualmente sinalizamos que o recorte de dados apresentado é fruto de pesquisas do “Observatório de Educação Especial e inclusão educacional: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem”, grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A escolha pela pesquisa bibliográfica, nesse momento, se deu por considerarmos pesquisas dessa convergência relevantes para o levantamento de um amplo número de informações sobre o

⁷³ Para uma análise pormenorizada, ver Pletsch (2011), que discute amplamente as políticas implementadas no Governo Lula.

tema e a (re)construção da definição do quadro conceitual envolvido na investigação do grupo pesquisado, através da análise de diversas fontes, dentre elas literatura especializada e documentos federais; chegando à essência de suas relações, processos e estruturas teóricas, ideológicas e culturais (MIOTO & LIMA, 2007), além de possibilitar base teórica para intervenção.

1. Contextualizando a proposta política de Educação Inclusiva

Em termos legais, de acordo com Pletsch; Oliveira (2014), cabe mencionar as mudanças recentes que têm exigido transformações nas redes de ensino para atender as diretrizes em vigor a partir de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). Tais documentos, amplamente analisados por Braun (2012), Kassar (2012, 2013), Garcia (2013), Souza (2013) e Pletsch (2014), dentre outros aspectos, evidenciam que a inclusão deve se dar em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

Ainda nessa direção, problematizando a legislação atual em vigor (BRASIL, 2008, 2009), no que se refere às propostas de escolarização do público alvo da Educação Especial – a saber: pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nos deparamos com a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), suporte educacional que deve ocorrer, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais, no turno inverso à escolarização, na classe comum, de forma complementar para alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Os documentos também apresentam indicações no que diz respeito à formação de professores para atuação com esse público, principalmente àqueles que trabalham no AEE. De acordo com a Resolução nº 4, para exercício no atendimento educacional especializado, o indivíduo deve ter formação inicial para a docência e “formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, Art. 12º). Cabe salientar que o Brasil apresenta apenas duas universidades que possuem essa formação superior específica – a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul, e a Universidade Federal de São Carlos (UFScar), em São Paulo. Assim, para suprir essa escas-

sez, o Ministério da Educação (MEC) criou programas para habilitação de docentes em Educação Especial. Segundo Pletsch (2012), esses cursos “em sua maioria, são precários e descontextualizados da realidade social e da dinâmica vivida pelos docentes em seu cotidiano” (p.15). Além de que, “de modo geral, os manuais produzidos para o curso se caracterizam pela ausência de discussões mais amplas em relação à educação e aos processos de ensino” (GARCIA, 2013, p.115). Por isso, pensar a formação inicial e continuada permanece sendo um tema importante para efetivar propostas que garantam os direitos educacionais do público-alvo da Educação Especial.

Nesse contexto, para Pletsch e Braun (2015), muitas vezes, os cursos de formação continuada são a única opção para o acesso a conhecimentos específicos sobre alunos com deficiências. Embora a possibilidade de formação do professor para lidar com a educação inclusiva se sustente na própria demanda que impera no contexto educacional, considerar esse tipo de formação como a única alternativa é um equívoco. De acordo com as autoras, as demandas e angústias dos professores em formação ou que já se encontram no dia a dia da sala de aula aumentam ainda mais. Por isso, é importante analisar as possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com e sem especificidades, durante a formação inicial. A formação precária ou a falta de conhecimentos dos professores formados para atuar com as especificidades de alunos com deficiência também é abordada por Porto (2015).

A partir dessas considerações, acreditamos que a formação de professores, seja inicial ou continuada, tem um papel importante para que as práticas pedagógicas possibilitem o processo de escolarização de alunos com deficiência. Corroborando Porto (2015), a prática pedagógica requer uma boa formação, pois “o professor bem formado será capaz de planejar, refletir e conduzir sua aula de forma dinâmica, saber transformar os conteúdos em conhecimento e será capaz de proporcionar um ensino para a diversidade”. (p.56)

Desse modo, para Rodrigues e Rodrigues (2011), a formação dos professores é um ponto de virada no desenvolvimento profissional dos mesmos. Por isso, é fundamental oferecer formações que favoreçam o diálogo entre as práticas e as teorias educacionais, sem desconsiderar as realidades educacionais e sociais. Caso contrário, corremos o risco de formar professores que irão reproduzir as práticas de ensino tradicionais, em que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação são vistos como meros receptores dos conteúdos escolares ou, até mesmo, como incapazes de apropriarem-se dos conceitos científicos ensinados na escola.

Em suma, ao analisarmos as indicações presentes nas políticas de inclusão escolar anteriormente mencionadas, como a elaboração de estratégias e recursos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem garantindo a acessibilidade aos conteúdos curriculares, podemos afirmar que estas se distanciam do que presenciamos na realidade educacional, o que ressalta não só o desafio que a educação inclusiva representa na educação brasileira (GLAT; PLETSCH, 2011; PLETSCH; MENDES, 2015), como também a influência do contexto da prática⁷⁴ no texto político, uma vez que os professores não são “leitores ingênuos” (MAINARDES, 2006).

Frete a esses aspectos, conforme revelam os dados de pesquisas recentes (BRAUN, 2012; PLETSCH, 2014; ROCHA, 2014; PLETSCH; OLIVEIRA, 2014; SILVA-PORTA, 2015; PLETSCH; OLIVEIRA; LIMA, 2015), apesar do acesso escolar estar sendo garantido por lei para os alunos público-alvo da Educação Especial e da importância deste para a mudança do estigma social, o mesmo não tem garantido a aprendizagem de conceitos científicos, entendidos aqui como necessários para o desenvolvimento de conhecimentos formais presentes no currículo escolar, para o público-alvo da Educação Especial. Diante dessa constatação, é premente pensarmos em como intervir no processo de escolarização desse alunado, visando o acesso à aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades dos mesmos, para que possamos garantir, de fato, uma educação de qualidade para todos.

Dessa maneira, além de constatar que os sujeitos não estão tendo acesso aos conteúdos curriculares, precisamos encontrar formas de modificar essa realidade, sem deixar de levar em consideração o “macro” e o “micro” contexto econômico, político e social, que marca não só a estrutura, como também as práticas pedagógicas e o movimento funcional das escolas como um todo. (SOUZA, 2013; PLETSCH, 2014)

Em outras palavras, é imprescindível lembrar que existem dificuldades impostas pelo modo de produção capitalista que são inerentes à escola e aí está o grande desafio para torná-la inclusiva, uma vez que esta faz parte de uma sociedade excludente (DAMBRÓS *et.al.*, 2011). Logo, sabemos que não é fácil fugir da cultura das impossibilidades, tão latente na escolarização do público-alvo da Educação Especial (PLETSCH; OLIVEIRA, 2014). No entanto, acreditamos que a aplicação de alguns pressupostos da perspectiva histórico-cultural que, de um modo geral, preocupa-se com as possibilidades de desenvolvimento do sujeito, transpondo a condição biológica e ressaltando a

⁷⁴ Trata-se de um contexto presente na aprendizagem do ciclo de práticas definida por Stephen Bell (MAINARDES, 2006).

influência do contexto cultural em que ele vive e dos estímulos que ele recebe, podem contribuir com um novo olhar para as possibilidades (BEATÓN, 2005; VIGOTSKI, 2012a).

2. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a prática docente

Em conformidade ao exposto, a abordagem histórico-cultural, proposta por Vigotski⁷⁵ e seus colaboradores (sobretudo Lúria e Leontiev), pode ser compreendida como uma experiência que tenta explicar a complexidade do desenvolvimento do sujeito no contexto social, visando “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VIGOTSKI, 2007, p.3). Trata-se, então, de uma opção teórica que pode embasar os caminhos para a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial por apresentar conceitos que discutem como ocorre o desenvolvimento desses sujeitos e sugerem possibilidades de intervenção pedagógica.

Vygotski (2014) deixa claro que não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento das funções culturais, complexas, superiores, mesmo que ele afirme que “a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (p.110). Em outro trecho, o autor destaca que

um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizada é ineficaz de ponto de vista do desenvolvimento geral da criança; não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele [...]. O único bom ensino é o que se adapta ao desenvolvimento (VYGOTSKI, 2014, p.113).

Não é, portanto, qualquer mediação pedagógica que transforma as bases naturais do comportamento em culturais. Só uma correta organização das práticas pedagógicas ativa processos complexos do desenvolvimento. Nesse contexto, percebemos que a mediação precisa ser discutida, visto a importância que ela tem no desenvolvimento humano, sobretudo de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

⁷⁵A grafia do nome do autor varia de acordo com a tradução da obra, podendo ser em umidade de diversas formas. Nesse trabalho, adotamos a ortografia Vygotski, mas empregaremos outras grafias nas citações e referências, de acordo com as fontes bibliográficas.

A mediação resgata as significações internalizadas pelos sujeitos a partir das vivências culturais, articulando-as com estratégias de ensino planejadas que propiciem o aperfeiçoamento das funções psicológicas superiores (SOUZA, 2013). Padilha (2014) traz uma definição de mediação que contribuirá muito para nossa discussão:

O conceito de mediação pressupõe o conceito de cultura como o conjunto das produções humanas que, por definição, são portadoras de significação, ou seja, na medida em que as ações vão sendo significadas pelo outro – pode-se falar aqui da relação de ensino – há conversões da significação que acontecem nas relações sociais. O que o aluno transfere para a esfera intrapsíquica não são as palavras, são as significações delas; não são as ações, são as significações delas. A interiorização das significações que vão se constituindo nas relações historicamente construídas, ou seja, a internalização das formas culturais complexas ou superiores vai acontecendo no processo de aprendizado (2014, p.99, grifo da autora).

Concordamos com a interpretação da autora que elenca em sua lista aspectos muito importantes para a compreensão do significado desse conceito complexo e primordial na abordagem histórico-cultural. O conceito de mediação está implícito em todos os tipos de relações que mantemos, é o processo que caracteriza a relação do homem com outros homens e com o mundo. Com isso, podemos perceber que toda a relação que estabelecemos com o mundo social e natural é sempre mediada. Essa relação nunca é direta, a mediação é sempre permeada pelos instrumentos, pelos signos e pelo outro que nos constitui.

Nesse sentido, Vygotsky (2007) faz uma análise sobre a relação existente entre signo e instrumento, esclarecendo que a relação básica entre os dois é a função mediadora. Em suas palavras: “Como já analisamos, a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. Portanto, eles podem, a partir da perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma categoria (pp.53-54)”.

Desse modo, entendemos que, por mais que os instrumentos e os signos tenham a atividade mediada como ponto comum, de nenhuma maneira, podem ser considerados isomórficos, quanto às suas funções. Os instrumentos são utilizados pelos sujeitos para atuar sobre os objetos, fazendo com que ajam e reajam uns sobre os outros, enquanto a essência do uso dos signos consiste em afetar seu próprio comportamento e o do outro. Vygotsky (2007) também deixa claro que, de forma alguma, podem ser vistos como esgotando o conceito de atividade mediada. “Poder-se-iam arrolar várias outras atividades

mediadas: a atividade cognitiva não se limita ao uso de instrumentos ou signos” (p.55).

Assim sendo, podemos fazer uma analogia: se trouxermos esse conceito para as relações estabelecidas em sala de aula, apesar das diferenças desses conceitos, na prática eles se complementam, principalmente quando há mediação. Consideramos os dois conceitos imprescindíveis para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, visto que a função de um impulsiona para que a função do outro se concretize, sempre a partir da atividade mediada. Padilha (2014) nos traz uma importante reflexão quanto à aplicação de tais conceitos, principalmente o de mediação em sala de aula.

A significação não está pronta como um prato a ser servido: os significados das palavras são formações dinâmicas e evoluem ao longo do processo histórico da humanidade; do processo da vida de cada indivíduo; da dinâmica das aulas, na escola. É na circulação, elaboração e reelaboração de significados concretizados na escola que acontece a formação de conceitos e que, não menos importante, a palavra, signo por excelência, permite transformar o que é alheio à criança em algo próprio dela. O conceito de mediação tem sido equivocadamente compreendido – também quando se trata da escola – e interpretado apenas como qualquer ajuda do outro. Mas o professor é sempre mediador, está sempre, de alguma forma, organizando sua prática e dirigindo-se aos seus alunos. O problema está em identificar o que é a mediação e qual a sua qualidade e estabelecer seus métodos e objetivos, pois ela pode ou não proporcionar a apropriação dos conhecimentos desejados (pp. 99-100).

Todo professor é mediador, contudo, nem todos têm consciência desse papel fundamental em sua prática. A autora nos traz elementos, em sua fala, que consideramos primordiais para a reflexão. No cenário educacional atual, precisamos esclarecer o que significa mediar de fato e como essa mediação pode fazer diferença no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, sobretudo os com deficiência.

A organização e o planejamento das aulas têm um papel importante nesse contexto. É necessário que se tenha clareza dos objetivos que se quer alcançar com os alunos, principalmente os sujeitos com deficiência. Uma prática bem planejada e ciente dos objetivos que precisam ser alcançados impulsiona o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, encasando-se no que a autora chama de mediação de qualidade.

A mediação é responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores que se relacionam com ações intencionais – planejamento, memória voluntária, imaginação; enquanto as funções psicológicas elementa-

res dizem respeito ao que é biológico, nato, extintivo, reflexo. Vygotsky (2007) assim esclarece:

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (p.56).

Aqui se encontra a principal responsabilidade dos educadores no ambiente escolar, o desenvolvimento dos alunos através da aprendizagem que vai se dar pela mediação. Observando e investigando os conhecimentos que os alunos trazem à escola, o professor deve intervir para reorganizar tal conhecimento, elevando-os a outro patamar. Vejamos nas palavras de Vygotsky (2007):

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se depara na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram de lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar (p. 13).

Fica claro que Vygotsky dá uma grande importância aos conceitos cotidianos, entretanto ele também valoriza os conceitos científicos. Toda a sua discussão é voltada para que os alunos consigam construir tais conceitos a partir das funções psicológicas superiores. Podemos inferir que o intuito do autor é enfatizar que a escola precisa partir dos conceitos cotidianos para que os conceitos científicos sejam construídos. Nosso modelo educacional ainda é muito voltado para ignorar todas as informações que as crianças já possuem e agir como se o aprendizado estivesse totalmente desligado desses conhecimentos prévios. É necessária uma correta organização das práticas pedagógicas para alcançar esse objetivo.

Mediante o exposto, podemos perceber que não é qualquer prática ou mediação pedagógica que transforma os conhecimentos cotidianos em conhecimentos científicos. Com a análise dos dados, notamos que o conceito de mediação tem sido confundido como qualquer ajuda oferecida por outra pessoa e o estudo da abordagem histórico-cultural vem nos mostrando que o assunto é bastante complexo.

No que se refere à relação de ensino e aprendizagem, mediar significa oferecer níveis variados e sistematizados de ajuda, planejados de forma inten-

cional e que se ajustem às necessidades dos alunos, sobretudo o público-alvo da Educação Especial. Essa prática de mediação é intrínseca à ação do professor que oferece subsídios aos alunos, ocupando uma função impulsionadora, ou seja, de suporte, com o objetivo de proporcionar avanços no processo de aprendizagem, criando condições favoráveis para que essa aprendizagem aconteça.

Assim, entendemos que o desenvolvimento da criança não pode ser analisado de maneira isolada, sem relacioná-lo ao seu processo de aprendizagem. Isto significa que a criança precisa se apropriar do conteúdo do ensino, internalizando-o, isto é, reconstruindo-o internamente, a fim de beneficiar-se dele em outras situações por ela vivenciadas.

Falar de ensino é falar de aprendizagem em concordância com outros sujeitos sociais, é falar de processos interpessoais e da mediação do outro. Por isso, os resultados da pesquisa apontam que o conceito de mediação se assemelha ao conceito de educação definido por Vigotski (apud VAN DER VEER; VALSINER, 2001, p.67) como “influência e interferências planejadas, direcionadas, intencionais e conscientes nos processos naturais de crescimento da criança”.

Nesse prisma, ao refletir sobre o conceito de mediação, compreendemos que os fatores hereditários e biológicos, embora constituindo o substrato material dos processos mentais, não possuem influência maior que o ambiente no desenvolvimento humano. Assim, o processo de formação do pensamento conceitual é socialmente mediado, tendo em vista que os conceitos são internalizados a partir da interação com outros elementos da cultura onde o sujeito está inserido.

Desse modo, fica claro que o conceito de mediação necessita ser repensado e refletido no contexto escolar. Tal conceito possui uma grande relevância nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, principalmente o público-alvo da Educação Especial, que necessita de práticas pedagógicas que contemplem as suas especificidades e propiciem o seu desenvolvimento.

3. Sobre caminhos e possibilidades: Considerações finais

Evidenciados estes aspectos, acreditamos que o professor deve pensar em atividades que ressaltem a forma como o aluno elabora o seu pensamento, o que ele já consegue compreender conceitualmente e quais as intervenções que devem ser realizadas para que ele internalize um novo conceito e atinja

outro nível no desenvolvimento. De igual modo, possibilitar a compreensão do processo transitório entre conceitos cotidianos e científicos (generalização e abstração) é uma prática fundamental que deve ser utilizada através da mediação, pelos professores, para que o aluno possa assimilar a estrutura conceitual dos conhecimentos difundidos pela escola.

Portanto, como vimos, existe uma relação latente entre o aprendizado e o desenvolvimento da criança, sobretudo no que se refere ao processo de elaboração conceitual de conhecimentos científicos. Vigotski e os demais pensadores aqui mencionados nos afirmam que é fundamental a participação e a colaboração do professor nessa dinâmica, de maneira a intervir no curso do desenvolvimento cognitivo. Concordamos que as formulações de Vigotski auxiliam para que, em seu fazer pedagógico, o professor seja um mediador, possibilitando uma aprendizagem significativa e coletiva.

Com base nesse pressuposto, a mediação pedagógica torna-se um instrumento capaz de oferecer novas possibilidades de apropriação conceitual aos alunos, sejam eles com ou sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Sendo assim, promover práticas avaliativas que contemplem as especificidades de todos os alunos, reconhecendo as dinâmicas da aprendizagem de cada um é o grande desafio da escola. Os dados também apontam que o professor precisa planejar atividades que contribuam para que os alunos possam compensar as suas dificuldades, pois, de acordo com Vigotski (2012b), o fazer pedagógico em si deve buscar descobrir o modo como o aluno aprende. Dessa maneira, a intervenção mediada pode suscitar novos caminhos para a escolarização do público-alvo da Educação Especial.

Concluindo, a partir dos dados de pesquisa aqui apresentados, podemos afirmar que a mediação deve se tornar uma referência para a prática pedagógica voltada para o público-alvo da Educação Especial. Igualmente, apresentamos neste capítulo reflexões que nos ajudam a construir novos caminhos para o desenvolvimento de tantos alunos que aprendem, apesar das contradições ainda presentes na cultura escolar. Os dados revelaram a importância da mediação e da interação dialógica com o outro para a promoção das possibilidades de aprendizagem e do desenvolvimento humano. A este respeito esperamos que nossa pesquisa possibilite novas reflexões para a produção científica na área.

REFERÊNCIAS

- BEATÓN, G. A. *La persona en el enfoque historico cultural*. São Paulo: Linear B., 2005.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: *Inclusão: R. Educ. esp.* Brasília, v. 4, n.1, p. 7-17, jan./jun. 2008.
- BRASIL. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Resolução nº 4 de 2 de outubro. Brasília, 2009.
- BRAUN, P. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. 324f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.
- BUENO, J. G. S. "Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas". In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol.3. n.5, 7-25, 1999.
- DAMBRÓS et. al. Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual: contribuições da psicologia histórico-cultural. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 1, p. 131-141, jan./abr. 2011.
- GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013.
- GLAT; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI). Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, p. 15-35, 2007.
- GLAT; BLANCO, L. de M. V.; PLETSCH, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- JANNUZZI, G. M. de. A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI. Autores Associados, Campinas, São Paulo, 2004.
- KASSAR M. de C. M. Educação especial no Brasil: Desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em março de 2012.
- KASSAR M. de C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Orgs.). *Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada*. Campina, SP: Mercado de Letras, 2013.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan./abr.2006.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. Editora Cortez, São Paulo, 2005.
- MIOTO, R. C. T. & LIMA, T. C. S. de. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: *Revista Katál*, Florianópolis, v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.
- PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento cultural e educação escolar: Aporte teórico para pensar o desenvolvimento psíquico do deficiente intelectual. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A.;

- CHACON, M. C. M. ORG. *Ciência e conhecimento em educação especial*. 1ed. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2014, v.1, p. 89 - 114.
- PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010) In: *Revista Teias Movimentos sociais processos de inclusão e educação*. v. 12, n. 24, p. 39-55. jan./abr. 2011.
- PLETSCH, M. D. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*. RJ, EDUR, v. 34, n.12, jan / jun, p. 31-48, 2012.
- PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 2ªed. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2014.
- PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de. Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v.10, nº 2, p. 125-137, 2014.
- PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de; ARAÚJO, D. F. de. Considerações sobre a escolarização de crianças e jovens com deficiência intelectual no Brasil. In: *Perspectivas em diálogo: revista de educação e sociedade*, v. 2, n.3, p.39-49, 2015.
- PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P; LIMA, M. F. C. Experiências do observatório em Educação Especial e Inclusão Escolar: em foco as práticas curriculares e a formação de professores. In: *Revista e-Mosaicos*, v.4, n.7 – jun/2015.
- PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre políticas e práticas: Os desafios da educação inclusiva no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(27). Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. 2015.
- PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. *Implicações da pesquisa na formação do professor que atua na área da Educação Especial*, 2015 (no prelo).
- PORTO-SILVA, W. C. *Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 184f., 2015.
- ROCHA, M. G. de S. da. *Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências à luz da teoria histórico-cultural*. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, PPGEDUC, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2014.
- RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. L. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? In: *Revista Educar*, nº. 41, . 41-60, jul./set. 2011, p. 41-60.
- SILVA – PORTA, W. C. *Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB*. Dissertação (Mestrado) – São Carlos: UFS-CAR, 2015.
- SOUZA, F. F. de. *Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar*. Tese (doutorado). 277f. Campinas, SP: [s.n], 2013
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.
- VEER, R.D.V; VALSINER, J. *Vygotsky – uma síntese*. 5ª ed. - São Paulo: Editora Loyola, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. MICHAEL COLE et al. (orgs); NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. (Trad). 7º ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique (1995)*. Madrid: Machado, 2012a.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas V: fundamentos de defectologia (1997)*. Madrid: Machado, 2012b.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 13ªed. São Paulo: Ícone, 2014.

Produções Acadêmicas

Academics productions

CONVENÇÕES

- CIDADE** com 20.000 - 100.000 habitantes
- Cidade** com 10.000 - 20.000 habitantes
- Cidade** com 5.000 - 10.000 habitantes
- Cidade** com 1.000 - 5.000 habitantes
- Vila** com menos de 1.000 habitantes
- Limite Internacional
- Estrada de Ferro
- Estrada de Rodagem
- Estrada de Rodagem
- Estrada de Rodagem

Escala

0 50 100

128,6 km



LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE DE SURDOS

Portuguese in Deaf Bilingual School Education

MÜLLER, Janete Inês.

RESUMO

Na articulação aos Estudos Culturais em Educação, aos Estudos Surdos e à Linguística, busca-se, nesta tese, responder à seguinte problemática de pesquisa: como o ensino de língua portuguesa a surdos vem sendo produzido em contextos de educação escolar bilíngue no Rio Grande do Sul? Para isso, objetiva-se: a) descrever e problematizar a educação bilíngue em escolas de surdos do Rio Grande do Sul; b) investigar e analisar práticas discursivas de ensino de língua portuguesa a surdos em contextos de educação escolar bilíngue. Ao operar com ferramentas teórico-metodológicas da análise foucaultiana do discurso, os dados desta investigação foram produzidos em etapas: 1) visitas de apresentação a oito (8) escolas participantes da pesquisa, incluindo conversas com integrantes de equipes diretivas e professoras (com encaminhamento de procedimentos éticos); 2)

ABSTRACT

In conjunction to Cultural Studies in Education, to the Deaf Studies and to Linguistics, it is sought, in this thesis, to answer the problem of search: how has the Portuguese language teaching for deaf been produced in bilingual education contexts in Rio Grande do Sul? For this, the objective is to: a) describe and discuss bilingual education in deaf schools in Rio Grande do Sul; b) investigate and analyze discursive practices of Portuguese teaching for deaf in bilingual education contexts. When operating with theoretical and methodological tools of Foucault's discourse analysis, the data of this research were produced in stages: 1) visits for presentation to eight (8) schools participating in the survey, including conversations with members of the school management and teacher teams (with routing ethical procedures); 2) research on school documents: School Rules, Political

pesquisa em documentos escolares: Regimento Escolar, Proposta Político-Pedagógica e Planos de Estudos do componente curricular de Língua Portuguesa; 3) entrevistas presenciais com doze (12) professoras de Língua Portuguesa a surdos; 4) rodas de conversa com as professoras participantes da pesquisa. Em uma análise de artefatos culturais, sinaliza-se que, diante dos fracassos dos estudantes surdos em escolas especiais ou comuns e da consequente resistência a ineficazes modos oralistas e bimodais de ensino, luta-se por outro modo de condução: uma educação bilíngue, que está sendo construída em escolas de surdos. Na composição do corpus desta pesquisa, a investigação empreendida possibilita concluir que uma educação escolar bilíngue de surdos é tecida principalmente em práticas discursivas acadêmicas, políticas e escolares, sendo o 'discurso da educação bilíngue' produzido por enunciados de diferentes campos discursivos, que lhe conferem status de verdade. Em defesa da potencialidade de uma educação escolar bilíngue de surdos, centralizada no ensino e no acesso ao mundo em Libras, no contato com artefatos da cultura surda e no encontro com diferentes surdos, a investigação de contextos escolares também aponta impasses e desafios, principalmente linguístico-culturais (uso e status das línguas em contato), socioeconômicos (participação familiar e investimentos na escola) e político-pedagógicos (atravessamentos das mantenedoras, concepções que permeiam a educação de surdos, formação docente e propostas de ensino das professoras). Nesses singulares cenários escolares, ^{cotidianamente} (re)inventados, figura o ensino de língua portuguesa, e sua importância atribui-se à interação social de surdos no País, sendo que estes, como estudantes, têm sinalizado maior interesse em aprendê-la. Nesta tese, a língua portuguesa, na modalidade escrita, é entendida como uma língua adicional à

and Pedagogical Plans and the curricular component of Portuguese Studies; 3) in-person interviews with twelve (12) Portuguese-speaking teachers for deaf; 4) conversation circles with participant teachers of the research. In an analysis of cultural artifacts it indicates that, given the failures of deaf students in special or regular schools and the consequent resistance to ineffective oral and bimodal teaching methods, it is necessary to fight for another conduction mode: a bilingual education, which is being built on deaf schools. In the composition of the corpus of this research, undertaken research makes it possible to conclude that a bilingual education for deaf is mainly woven in academic, political and discursive practices being the 'discourse of bilingual education' produced by statements of different discursive fields, which give true status. In defense of the capability of a bilingual education for the deaf, centered on education and access to the world of Sign Language, in contact with artifacts of deaf culture and the encounter with different deaf, the school context research also points obstacles and challenges, particularly language - cultural (use and status of languages in contact), socioeconomic (family participation and investment in school) and political-pedagogical (penetrations of the sponsors, concepts that permeate the education for the deaf, teacher training and educational proposals for teachers). These unique school settings, daily (re)invented stands the Portuguese language teaching, and its importance is attributed to social interaction for the deaf in the country, and these, as students, have signaled greater interest in learning it. In this thesis, the Portuguese language in the written form is understood as an additional language to Sign Language, so that, in pedagogical and discursive practices, it is given relevance for language education and literacy in

Libras, de modo que, em práticas discursivas pedagógicas e escolares, é dada relevância para a educação linguística e o letramento de surdos em português. Nesses processos de ensino, sugerem-se mudanças curriculares; também se apontam os necessários avanços na produção de recursos didáticos e na interlocução com subsídios teóricos e estratégias metodológicas. Além disso, o olhar para as práticas discursivas escolares possibilita concluir que o ensino de língua portuguesa está articulado a representações acerca do sujeito surdo, a concepções de ensino de uma língua e a experiências escolares.

deaf Portuguese. In these educational processes, they suggest curriculum changes; also show the necessary advances in the production of teaching resources and dialogue with theoretical support and methodological strategies. In addition, the look at the school discursive practices allows to conclude that the Portuguese language teaching is articulated to representations about the deaf subject, the teaching concepts of language and school experiences.

PALAVRAS-CHAVE

Estudos Culturais em Educação. Estudos Surdos. Surdos. Educação escolar bilíngue. Língua portuguesa.

KEYWORDS

Cultural Studies in Education. Deaf Studies. Deaf. Bilingual school education. Portuguese Language.

DADOS TÉCNICOS →

MÜLLER, Janete Inês. **Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos**. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, BR-RS, 2016. 295 f.



Para mais informações e acesso ao texto completo fazer busca online pelo título dessa dissertação.

DESENVOLVIMENTO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS: NOVAS TECNOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Development of "learning objects" for deaf children's literacy: new technologies and pedagogical practices

CABELLO, Janaina.

RESUMO

Esta pesquisa busca descrever as experiências vivenciadas por Surdos sinalizadores na sua interação com um recurso digital, desenvolvido a partir de um software livre. Haja vista a singularidade linguística de alunos Surdos sinalizadores, cuja Língua Brasileira de Sinais (Libras) é oficialmente reconhecida como primeira língua através da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005 e pela consequente complexidade na apropriação da língua portuguesa escrita por esses alunos (que ocorrerá como segunda língua, considerando-se que a Libras (L1) é uma língua na modalidade visuogestual e a língua portuguesa (L2) é oral-

ABSTRACT

is officially recognized as a/the first language by the Law No. 10.436 / 2002 and the Decree No. 5.626 / 2005. Due to the consequent complexity in the ownership of the written system of the Portuguese Language by these students (which will occur as a second language, considering that Libras (L1) is a language in sight-gestural mode and the Portuguese language (L2) is oral-auditory), we developed a learning object (LO), understood as a digital resource that can be reused to support learning. The guiding theoretical assumptions of this study were the Bilingual perspective in the education of the Deaf and the studies in

auditiva), foi desenvolvido um objeto de aprendizagem (OA), entendido como um recurso digital que pode ser reutilizado como apoio à aprendizagem. Os pressupostos teóricos norteadores deste trabalho foram a perspectiva Bilíngue na educação de Surdos e os estudos nas perspectivas interlocutiva e histórico-cultural. O trabalho discute sobre as possibilidades/potencialidades das tecnologias digitais no cenário educacional partindo da análise contrastiva da interação de um grupo de crianças Surdas em fase de alfabetização com o OA desenvolvido, considerando ainda as percepções e análises de um professor Surdo frente à tecnologia proposta. As análises apontam que, mesmo com as potencialidades das mídias digitais para o ensino na língua portuguesa escrita para crianças Surdas, existe uma tendência para que os recursos digitais sejam apropriados por professores e alunos do mesmo modo como os recursos impressos, não sendo explorados quanto às suas possibilidades de outros fazeres. O trabalho aponta ainda para uma aparente didatização dos recursos imagéticos/multimidiáticos no contexto escolar, mesmo quando tais recursos poderiam oportunizar outros modos de apropriação da escrita que não os já canonizados por práticas pedagógicas vigentes. Discute-se ainda sobre a necessidade da participação dos sujeitos Surdos (professores e alunos) no desenvolvimento das arquiteturas pedagógicas de artefatos digitais para o apoio à alfabetização de crianças Surdas em língua portuguesa, salientando-se a necessidade e possibilidades de novos trabalhos nesse sentido.

PALAVRAS-CHAVE

Alfabetização, letramentos, objetos de aprendizagem, tecnologias na educação, Surdez, Libras.

the interlocutory, historical and cultural perspectives. The paper discusses the possibilities / affordances of digital technologies in the educational scenario having in mind the contrastive analysis of the interaction of a group of Deaf children in literacy stage with the developed LO, also considering the perceptions and analysis of a Deaf teacher experimenting with the developed technology. The data analyzes show that, even with the affordances of digital media to teach written Portuguese Language for Deaf children, there is a tendency of that digital resources being appropriated by teachers and students in the same way as the printed resources not being explored considering the affordances of other doings. The work also points to an apparent traditional use of imagistic / multimediatic resources in the school context, even when such resources could create opportunities for other modes of appropriation of writing different from those already canonized by current pedagogical practices. Discussions about the necessity of participation of the Deaf subjects (teachers and students) in the development of pedagogical architectures of digital artifacts to support the literacy of Deaf children in Portuguese, stressing the need and possibilities for further work in this direction.

This research seeks describe the experiences of the group of Deaf in their interaction and use of a digital resource, which was developed based on a free software, given the linguistic uniqueness of the sign language of the Deaf students, whose Brazilian Sign Language (Libras)

KEYWORDS

Writing system literacy, literacy, learning objects, technology in education, Deafness, Brazilian Sign Language (Libras).

DADOS TÉCNICOS →

CABELLO, Janaina. **Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para alfabetização de crianças surdas: Novas tecnologias e práticas pedagógicas**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Campinas, SP, 2015. pp.187



Para mais informações e acesso ao texto completo fazer busca online pelo título dessa dissertação.

Material Técnico- Pedagógico

Teaching Strategies & Materials



CRIANDO STORYBOARD E ANIMANDO COM STOP MOTION: O ENSINO DE SURDOS COM RECURSOS VISUAIS

Aulio Ribeiro da Nóbrega⁷⁶

LER EM LIBRAS



Relato o Capítulo 3 de meu trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia em que descrevo atividades usando *storyboard* e *stop motion* e defendendo que estas técnicas⁷⁷ estimulam o desenvolvimento das crianças surdas podendo se tornar técnicas pedagógicas ou artísticas importantes na escola.

Artista e professor surdo são meus dois lados. A pesquisadora surda Strobel (2008) diz que "o artista surdo cria a arte para explorar novas formas de 'olhar' e interpretar a cultura surda". Penso que na minha trajetória aca-

⁷⁶ Aulio Nóbrega concluiu a Faculdade de Pedagogia no DE SUCINE S em fevereiro de 2015 com a defesa de sua Monografia em Libras sob o título "Linguagem visual e práticas pedagógicas surdas em animação". O material em vídeo pode ser acessado no QR Code disponível no final desse relato sobre as práticas pedagógicas da autora. Disponível em: pedagogia.pelo.de.sucine.s/exercer-o-trabalho-de-apresentador-cultural-e-arte-14-IV-INEB-CGmaria201409569.videocan.com.br

⁷⁷ Tanto para as duas técnicas quanto outros recursos aqui desenvolvidos há necessidade pesquisa e encontrar suas aplicações e esses se encontram no vídeo em que explico estas práticas.

dêmica e profissional eu agi e ainda atuo nesta direção, com esse objetivo. Posso relatar que o que ajuda na minha visão de teoria, da prática da Educação de Surdos e da produção cultural da minha comunidade, é a vivência que tenho na escola e faculdade do INES e também a minha inserção profunda como Apresentador e ator da TV INES⁷⁸.

Nesse sentido, contribuiu para a minha pesquisa o que diz Campello (2008) quando aconselha que para conseguir executar uma proposta de pedagogia visual é necessária a ampliação da produção de materiais didaticamente relacionados ao processo de visualidade (com CD, DVD) alertando sobre a existência de poucos materiais literários e de cinema, visuais e específicos à comunidade surda, de modo a dar maior estrutura e apoio linguístico à aprendizagem dos surdos.

Para iniciar defendi a definição de *storyboard* feita por Donis e Dondis (2007). Ela explica que existem roteiros verbais escritos. Estes roteiros escritos são muito usados no planejamento e na organização de filmes. Mas a melhor forma de garantir a qualidade no vídeo é usar o *storyboard*. O *storyboard* é igual um rascunho visual. Os melhores roteiros de cinema são feitos em desenho.

Então, *storyboard* é uma parte do planejamento do processo de Animação⁷⁹. É o desenho dos rascunhos, cena a cena, de como, no futuro, a história virará um filme. Sai do rascunho em papel para a animação vídeo. Dessa forma, eu trabalhei com o letramento visual, com *storyboard*, a partir de desenho e da narrativa em Libras que também é verbal, complementando a explicação sobre as cenas criadas por alunos surdos e, somente depois, o aluno escrevia no português escrito. Estes dois letramentos visual e verbal ajudam o futuro desenvolvimento em Língua Portuguesa escrita. Ajuda na Educação Bilíngue da criança surda.

Vejam o esboço do roteiro na Figura 1, que é apenas uma sequência de quadros em branco que depois são desenhados e numerados pela própria criança. Isso faz com que ela crie e depois perceba que é preciso respeitar a própria sequência, quadro a quadro. É uma sequência que ela mesma criou e a percepção de detalhes, de causa e consequência, da lógica dos acontecimentos está sob o poder de criação dela.

⁷⁸ É uma webtv especializada na produção e transmissão de material para surdos. A tv INES é uma Parceria do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) e da Associação de Comunicação Educacional Rocioense-Zimmo (Accep). É a primeira webtv em Língua Brasileira de Sinais (Libras) com legendas e locução. É possível acessá-la em www.tvines.com.br

⁷⁹ Exemplos de filmes tirados de Animação: "O Pequeno Mundo de Jack" (1993), "A Linguagem das galinhas" (2000).

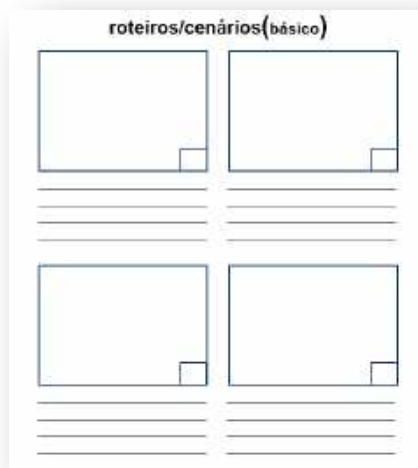


Figura 1 - Roteiro com os quadros vazios e preenchidos na história "O leão faminto"

Aos poucos a própria criança surda enriquece a criação com a sua narrativa em Libras e, obviamente, com a didática e diálogo proporcionado por um adulto mais capaz ou até mesmo um colega, que esteja monitorando as etapas de criação. Conforme eu explico em vídeo – que possui acesso em QR CODE ao final desse relato–, o português vem ao final da construção, se necessário, e caso não dificulte ou atrapalhe a criação inicial em desenho e em Libras. Lembrando que Libras e Língua Portuguesa são verbais e elas não precisam entrar em disputa na produção do vídeo.

Nesse material didático há um diferencial importante: a narrativa em Libras também vem junto com o visual. Por isso, o verbal e visual caminham juntos no vídeo, eles são complementares nessa proposta de Animação. Observe na capa, na figura 2, de um dos resultados finais em vídeo. Há três exemplos em vídeo disponíveis.



Figura 2 – Vídeo de Animação contendo janela com narrativa em Libras

A janela a direita tem a narrativa do próprio aluno surdo, o autor, e ele aparece durante toda a narrativa de poucos minutos. São micro histórias de até cinco minutos. Para tal resultado há etapas de construção de outra técnica que expliquei no mesmo trabalho acadêmico sobre práticas e que descreverei agora.

O *stop motion* é bem visto porque sempre tem algum filme de Animação conhecido pelas crianças do mundo todo. Então, expliquei que o *stop motion* é uma técnica de Animação onde se fotografa quadro a quadro os

objetos, bonecos, e nesta pesquisa que eu fiz, a proposta de fotografia quadro a quadro é de bonecos de massinha.

O trabalho com a massa de modelar é muito prazeroso e de baixo custo e se resume apenas em recriar em 3 Dimensões (3D) o que o aluno havia desenhado em apenas 2 Dimensões (2D) na folha de papel. Para sair do papel, das sequências visuais desenhadas para as sequências visuais em massinha, obedecendo a sequência lógica criada pelo próprio aluno, há as estratégias surdas do diálogo com o professor, do aluno poder fazer as suas próprias demonstrações a frente da turma e, dessa forma, fazendo surgir as criações das pequenas histórias e da experiência de vida e isso é característico das Pedagogias Surdas (LADD & GONÇALVES, 2011; TAVEIRA, 2014).



Figura 3 - Sequência de construção de cenários com bonecos de massinha

Precisei fazer a montagem do pequeno ambiente para a filmagem, mas com equipamentos de webcam e notebook existentes no INES. O papel cartolina verde que verificam na figura 3 corresponde a cor verde de Chroma key⁸⁰. Fiz passo a passo do *Stop motion* com os alunos explicando o momento para a captura, a foto.

O professor surdo ou ouvinte bilingue se torna um diretor de filmagem e as crianças vão aprendendo as regras na prática. A Edição de vídeo demanda o empenho do professor ou de alunos surdos mais velhos. Nos dias de hoje cada vez mais jovens dominam programas simples de edição de vídeo. Existem programas pagos e gratuitos.

⁸⁰ É uma técnica simples de processamento de imagens cuja objetivo é eliminar o fundo de uma imagem para isolar os personagens ou objetos de interesse que posteriormente são combinados com uma outra imagem de fundo. O efeito é utilizado em vídeos para substituir o fundo por algum outro vídeo ou uma

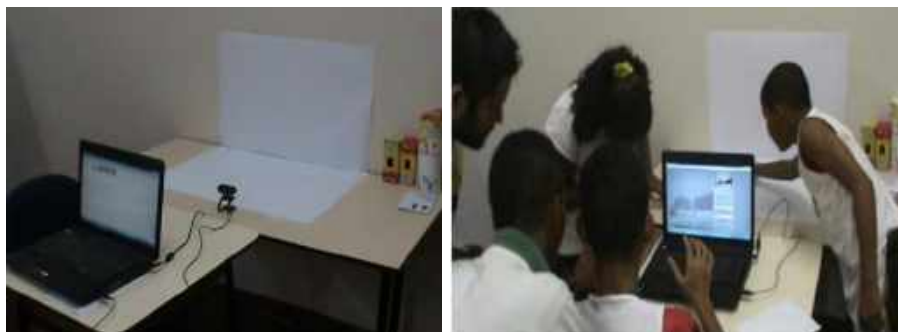


Figura 4 - Equipamentos como notebook, webcam, mesa escolar, cartolinas.

As crianças menores participam dos passos anteriores: criar, construir personagens desenhados e de massinha, a filmagem, a interpretação da Libras, com a sua própria performance surda. A performance surda, ou cênica, de narrativa da história diante da câmera, aparece na última etapa. O uso que as crianças fazem de suas seqüências visuais em massinhas, com o uso da técnica de *Stop motion*, torna-se então motivação para a narrativa em Libras.

São usados recursos cênicos característicos da “personificação” de objetos e personagens e suas características quanto à forma, textura, movimento, sensações, gestos, incorporando-os a narrativa em Libras que é filmada a parte e depois inserida na Edição final do vídeo naquela janela a direita, no canto inferior. Este contributo da língua de sinais denota uma plasticidade imagética que combina bastante com a Animação.

Ao final do projeto com essas práticas de Animação foi realizado um evento cultural para exposição dos pequenos filmes de 5 minutos e também apresentados os seus autores e atores para toda a comunidade escolar. As crianças participam do evento desde a elaboração do convite, passando pelo dia das apresentações, e também pelos elogios e pelas críticas ao material.

Divulgação e crítica são pontos importantes do processo. Mesmo que nessa idade – crianças pequenas – as críticas sejam gostar, não gostar, foi engraçado, foi triste. No entanto, não é um trabalho de isolamento, de sala de aula, é um trabalho de sociabilidade surda, de compartilhamento de cultura(s).

Quanto ao uso do português escrito, este uso é proposto ao lado das seqüências visuais quando ainda estão em papel. No vídeo finalizado usamos a Libras e as imagens de Animação com massinha de modelar, pois seria muito poluído visualmente colocarmos legendas nesse caso específico. Neste tipo de

proposta a língua portuguesa escrita não entra na etapa de contar a história, mas pode entrar em outras atividades realizadas pelos professores de turma.

Concluímos que as atividades pedagógicas ou artísticas utilizando *storyboard* e *stop motion* ajudam os alunos surdos a manifestarem e organizarem o seu pensamento. Estas atividades são, de fato, motivadoras para a criação de histórias mais autônomas e livres, criadas pelos próprios surdos. Esse aproveitamento da experiência visual do surdo, do letramento visual e da Libras, tem força, e também pode ajudar na alfabetização bilíngue. É necessário ensinar as crianças surdas a fazerem suas próprias histórias desde cedo, com técnica, liberdade e criticidade, pois o aluno não pode somente consumir adaptações e traduções de histórias sempre iguais.

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.
- DONDIS, D. A. *Síntaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- 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. 295-329.
- NÓBREGA, A. R. da. *Letramento visual e práticas pedagógicas surdas em animação. Trabalho de Conclusão de Curso* (Graduação em Pedagogia) —Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, 2015. 1 DVD (73,5 min)
- STROBEL, K. *As Imagens do outro sobre a Cultura Surda*. Florianópolis, Editora UFSC, 2008.
- TAVEIRA, C. *Por uma Didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014, 365 f.

EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA SURDOS: O USO DE FOTOGRAFIA E VÍDEO NA ESCOLA

Daniela de Carvalho Cruz⁸¹

LER EM LIBRAS



Relato o Capítulo 4 de meu trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia em que demonstro o uso de recursos de vídeo e tecnologias envolvidas em filmagem associadas aos livros de história e ao letramento visual. Estava atuando como instrutora surda de Libras há quatro anos, desde 2011. Ajudei a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME Rio) a construir a prática pedagógica que nós surdos queremos. Explico que ajudei a

⁸¹ Daniela Cruz concluiu a licenciatura de Pedagogia na DE SU - INE S em julho de 2015 com a defesa de sua Monografia em Libras sob o título "Tipos de vídeos e de textos na Educação Bilíngue de Surdos". O material em vídeo pode ser acessado no QR Code disponível no final desse relato sobre as práticas pedagógicas da autora. Graduada em Pedagogia pela DE SU - INE S é instrutora e professora de Libras das Redes Municipais de Educação do Rio de Janeiro e, atualmente, de Natal. Possui um diátese relâmbica/motogênica.

SME Rio a construir a proposta de Educação Bilingue porque sou uma das experiências bem-sucedidas acompanhadas por pesquisadores como Taveira (2014), Taveira e Martins (2012), Taveira, Martins e Belém (2011).

O meu recorte de pesquisa culminou na Monografia em Libras⁸² para a conclusão do curso de Pedagogia do DESU-INES e nele detalhei profundamente o que foi organizado, classificado em categorias de vídeo e explicado sobre o uso visual e da tecnologia na minha própria prática. Mostro a importância do letramento visual com o uso de tecnologia própria ao universo surdo e suas características tendo sido necessária a criação de sinais contextualizados⁸³ que constam de minha Monografia em Libras.

Foram alvo de registro em vídeo as oficinas realizadas com os alunos surdos e esses foram divididos em dois grupos: o primeiro de alunos de 1^o e 2^o anos e o segundo de alunos do 3^o ao 6^o ano do Ensino Fundamental. O objetivo geral desse trabalho foi registrar, detalhar e sistematizar a minha experiência como instrutora surda trabalhando na SME Rio, da 7^a CRE, no bairro da Freguesia (Jacarepaguá). Principalmente, no uso de recursos de vídeo e tecnologias – em foto, filmagem – juntamente aos livros de histórias impressas.

Nesse caminho eu compartilho da ideia de dois pesquisadores surdos, Perlin e Miranda (2003, p. 218):

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.

Perlin e Miranda destacam a tecnologia de leitura e isso foi um eixo importante para a minha pesquisa, de modo que a criança e os jovens surdos possam ser compreendidos e respeitados pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo. Algumas tecnologias combinam com os surdos.

⁸² Monografia em Libras sob o título: "Tipos de vídeo e de leitura na Educação Bilingue de Sinais"

171mm disponível em QR CODE no final desse ensaio sobre as minhas práticas pedagógicas.

⁸³ Detalhei as etapas principais do processo de criação de meus vídeos, os materiais usados e alguns resultados. E ainda, criei os sinais contextualizados para os tipos de vídeos que também constam de minha Monografia em Libras de conclusão de Curso de Pedagogia no DESU-INES.

Além da habilidade de ler e escrever, o indivíduo precisa desenvolver a habilidade de utilizar a informação visual, buscando integrar os significados que esta informação fornece. O surdo possui uma experiência visual que pode ser aprimorada e organizada em seus sentidos e significados.

Nessa perspectiva, entendemos que o letramento visual é compreendido pelo uso de estratégias para interpretar e entender o que é visto, sistematizando esse saber e se apropriando de formas de leitura de imagens, criando um universo de significações (SANTARELLA, 2012; DONDIS, 2007).

Percebemos também os alunos surdos em situações de demonstração diante das câmeras de celulares em suas narrativas na escola quando há um incentivo dos adultos surdos e dos líderes jovens. Alunos surdos se interessam por interpretar discursivamente as situações do cotidiano.

Eu verifiquei que o surdo chega à escola sem uma base linguística e com poucas experiências em práticas sociais de leitura e escrita e esta é a nossa tarefa para dar sentido a expressão visual e verbal do surdo, principalmente, de criação das estratégias de ensino específicas nas escolas bilíngues mistas ou de inclusão e escolas bilíngues de surdos.

A sociedade tem hoje diversas formas de receber e transmitir informações e de buscar conhecimento e a escola cada dia mais vem sendo iluminada por essas tecnologias, desde os livros mais interativos, os jogos e até projetores de slides e computadores. Os usos desses recursos favorecem a aprendizagem dos alunos de forma geral, mas para os surdos eles são essenciais pois permitem o uso da visualidade.

Mostarei as oficinas que desenvolvi junto com os materiais tecnológicos e o incentivo a contar histórias, pelos alunos surdos, em Libras, que fizeram a diferença no crescimento deles.

Fotografia para composição de figuras

Percebo ser a foto um recurso com uma imagem mais próxima da realidade do que o desenho que encontro pronto na internet ou em livros didáticos, sem referências próprias da cultura surda. As fotografias de alunos realizando sinalizações, são de percepção rápida e com menos interferências de interpretação – de significados – do que os desenhos estilizados. Por vezes preparo o material com antecedência, porém também produzo junto com o grupo, usando os alunos como atores.

Exemplos: placas informativas dos espaços (sinalizações de espaços), calendário.



Figura 1 - Placas informativas que nomeiam os espaços da escola com fotografias dos alunos sinalizando em Libras; uso de setas, de cores.





Figura 2 – Calendário com dias da semana com fotografias de sinais (em Libras) dos dias da semana e que são produzidos por mim na escola

O uso de placas informativas com a foto do sinal em Libras e o nome do espaço ou do ambiente sinalizado e também os calendários, faz com que a população ouvinte reconheça a presença da Libras na rotina diária, reforçando o reconhecimento da população surda como parte da comunidade escolar e da Libras como língua usada na escola.

Vídeo-aula, vídeo-enciclopédico

O vídeo-aula tem a função de resumir temas que os alunos terão nas aulas, mostrando os principais conceitos em Libras e destacando palavras-chave em Língua Portuguesa que auxiliem em trabalhar e fixar as informações. Esse material atende a uma falta de vivência da maioria dos alunos surdos quanto aos temas abordados.

Também há uma falta de materiais de vídeo em Libras, ou seja, que junte imagem e língua de sinais e portuguesa, pois a legendagem e a presença de um intérprete-tradutor surdo ou ouvinte bilíngue se faz necessária, além de imagens (fotografias, mapas) que deslizem após as explicações e complementem o texto.

O vídeo-enciclopédico segue basicamente a mesma ideia que é de apresentar o tema que posteriormente será destrinchado na discussão com o grupo com a minha intervenção de modelo linguístico surdo e da professora ouvinte bilíngue.

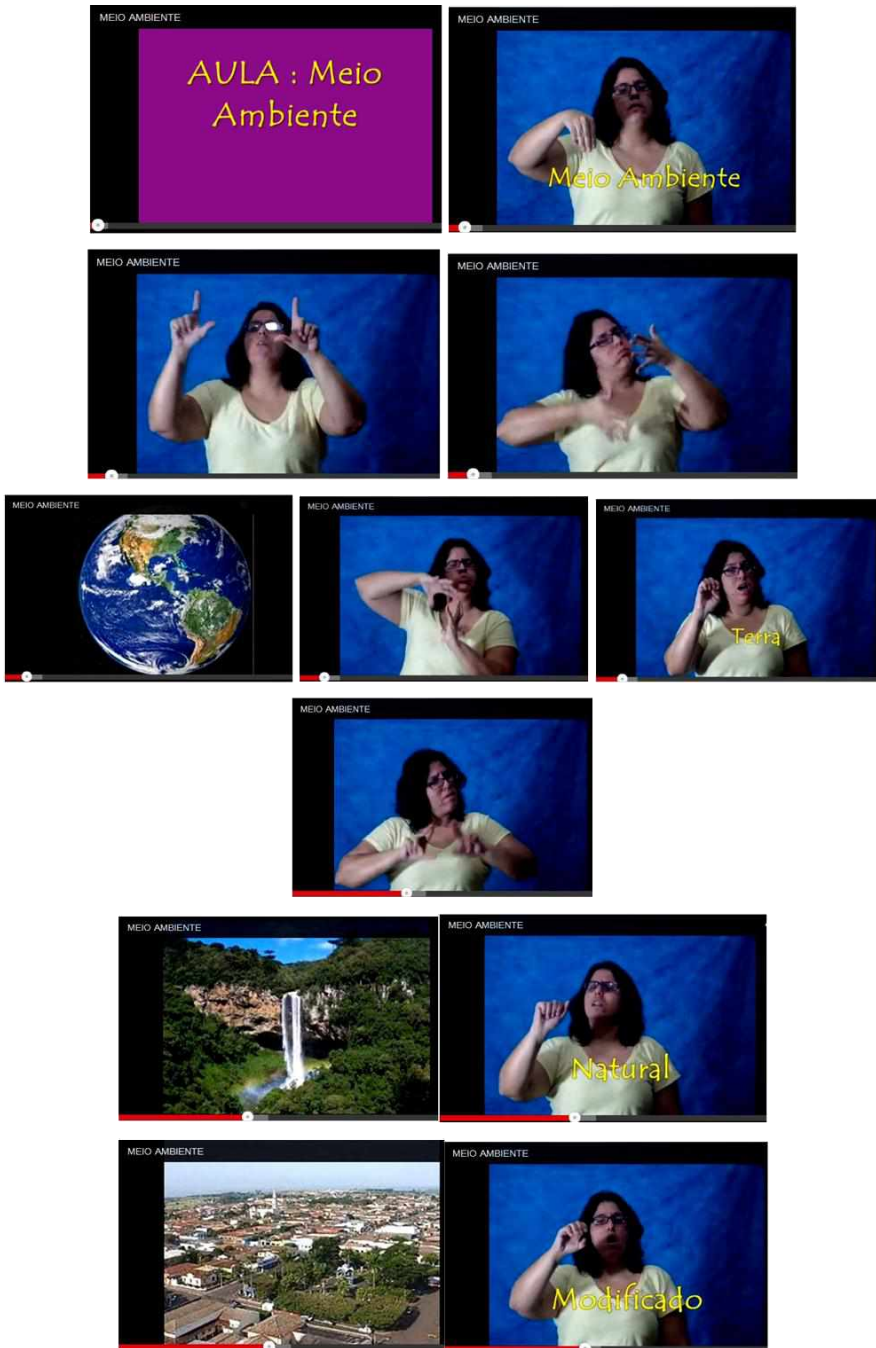


Figura 3 - Sequência de capturas de tela no tema "Meio ambiente"

Usamos complementos em aula, ou seja, recursos necessários a fim de que o tema fosse esclarecido aos grupos: sites da internet como o *Google Maps*, globo terrestre, atlas geográfico etc.

Para confeccionar as vídeo-aulas, vídeo-enciclopédico realizo pesquisas sobre o assunto em sites da internet e em livros didáticos. O programa usado para a edição dos vídeos é o *Movie Maker*⁸⁴. É um programa de fácil utilização.

Vídeo de divulgação mais vídeo de narração de histórias

Vídeo de divulgação porque focaliza o relato da experiência bem-sucedida e com características didáticas que auxiliem no entendimento de como o aluno surdo constrói o seu saber. Assim, esse material é muito importante em reuniões pedagógicas, Conselho de Classe e reuniões de pais para mostrar o trabalho de professores surdos. Esse tipo de vídeo sensibiliza os adultos na colaboração e aprendizado da Libras, além de tornar perceptível os obstáculos (negativos) e as experiências positivas de ser surdo.



Figura 4 - Vídeo sobre os diálogos do cotidiano entre alunos surdos relatando os seus obstáculos com familiares, escola.

⁸⁴ Outros programas de edição de vídeo são:

Vídeos de história e trabalho com letramento

O vídeo narrativo de conto e reconto de histórias é realizado com os alunos surdos. O grupo do 3º ao 6º ano selecionou, por exemplo, na Sala de Leitura, o livro "A menina das borboletas", livro de imagens sem texto que conta do esforço de uma menina em cultivar uma flor e protegê-la durante o seu desenvolvimento. Primeiramente, conversamos sobre cada imagem, desde a capa do livro, deixando que cada um explorasse os detalhes percebidos e descrevesse a sua percepção da história.

Esses vídeos têm como objetivo também que os próprios alunos se vejam interpretando e conversent a respeito de sua interpretação ou narrativa em língua de sinais. Esse trabalho fortalece a autoestima dos alunos e o reconhecimento dos pais quanto ao desenvolvimento deles.



Figura 5 - Sequência de capturas de tela do vídeo "A menina das borboletas"

Explorei bastante o uso de classificadores em Libras a fim de que eles esmiuçassem os detalhes percebidos e tivessem subsídios para posterior escrita em Língua Portuguesa. Num segundo momento, a professora ouvinte teve com o grupo cada página formando um banco de palavras mediante a percepção dos alunos. Ao fim, redigimos de uma a duas frases para cada página.

O vídeo também recebeu uma parte introdutória explicando o trabalho realizado na colaboração entre professor surdo e professor ouvinte para que todos na escola e as famílias compreendessem a importância desse espaço

bílingue de surdos. Serve de exemplo sobre a prática da leitura de imagem da história, do letramento em ambas línguas tanto para os adultos – professores, instrutores, pais – quanto se torna divertimento também para os mais jovens – alunos, irmãos dos alunos – que acompanham a narrativa em Libras com legendagem.

O vídeo mostra a nossa preocupação em tornar clara a ideia de que narrar histórias em língua de sinais, não é só ter ou não ter texto escrito no livro, mas pensar que também a ausência da escrita poderá incentivar o registro da narrativa na primeira, em vídeo, e na segunda língua, em legenda.

Vídeo de histórias exclusivo para o divertimento

O grupo do 1º ao 3º ano em sua maioria apresentava pouca fluência em ambas as línguas, mas mediante os livros escolhidos, apresentaram excelentes respostas. O contato inicial com o livro foi uma grande brincadeira que deixamos que acontecesse livremente. Com muita alegria e naturalidade, eles copiavam os personagens segundo a sua própria percepção. Nessa parte, explorei e incentivei a criatividade do grupo e foram feitas várias fotografias.



Figura 6 - Experiência livre com livros para a percepção de cenas da história

O livro “Bruxa, bruxa, venha a minha festa” tem um texto curto com estilo cumulativo, onde a narradora faz sempre a mesma pergunta: “Você vem a minha festa?” As imagens são grandes e coloridas, bem detalhadas e ocupam toda a página.

Surpreendemo-nos com a riqueza dos detalhes percebidos e com a fidelidade na capacidade de relatar as expressões faciais e corporais das personagens. Esse livro escolhido conta a história dos convidados de uma menina para

sua festa de aniversário através de um texto, como já foi dito. Através da avaliação das fotos, o grupo selecionou os personagens que representariam nas filmagens. Antes de iniciarmos a filmagens, treinamos e aprimoramos as dramatizações.



Figura 7 - Alunos surdos são fotografados incorporando os personagens da história

O que eu quero é que o vídeo tenha um formato dinâmico com a história narrada de forma completa pelos alunos surdos, entretendo as narrativas das crianças e, novamente, as imagens alternadas (as ilustrações) “deslizam na tela”. As imagens precisam deslizar na tela após as interpretações das falas dos personagens.

As páginas do livro foram digitalizadas e intercaladas com a filmagem da interpretação em Libras e legendadas em Língua Portuguesa. O resultado pode ser assistido ao final do relato sobre essa atividade, no material em vídeo – por QR Code.

A atividade foi muito rica em termos de desenvolvimento da criatividade e desenvoltura dos alunos no uso de classificadores em Libras, expressões faciais. E assim sucessivamente pode ser aproveitada a estratégia de produção de vídeos para outros livros.

Quando um aluno surdo descreve as imagens que vê, se percebe a fluência, paulatinamente, se ampliando, em Libras, no uso de classificadores e nas expressões faciais utilizadas para expor suas percepções e deixando evidenciado o papel que a língua e as linguagens – fônica, cênica – exercem no processo de elaboração de conceitos, na criação e na argumentação de ideias. Quando isso é filmado e pode ser visto e explorado em diferentes momentos, é proporcionado o crescimento individual e do grupo que participa das atividades.

Concluimos que o uso de fotografia e vídeo na escola, das ferramentas digitais – da tecnologia de leitura, de fazer vídeo – traz recursos ainda pou-

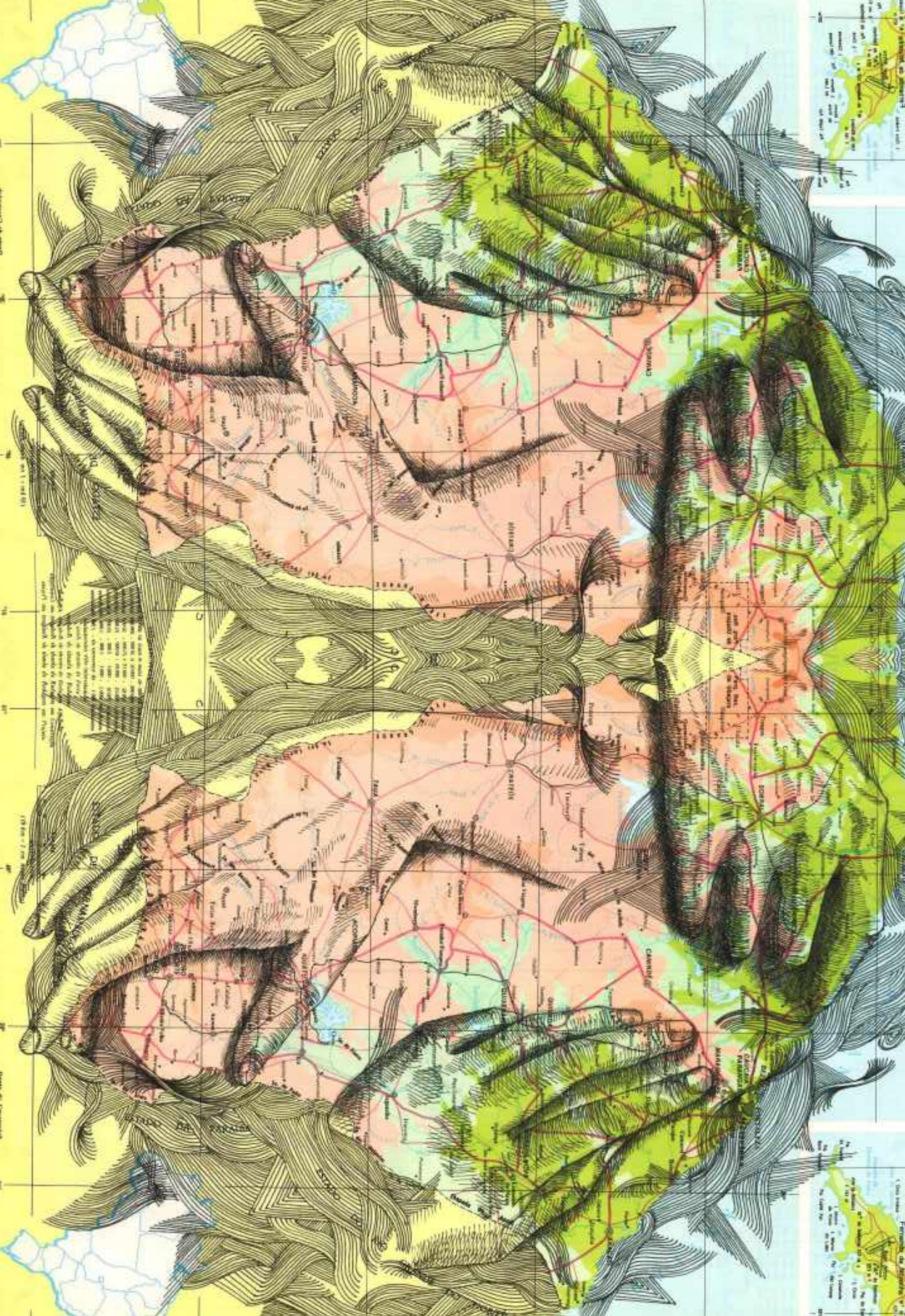
co usados, mas de muita valia para o aluno surdo. Esse aluno percebe o mundo através da visão, da experiência visual e, principalmente, do corpo como um todo, um corpo produtor de língua.

REFERÊNCIAS

- CAMPELLO, A. R. e S. *Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Doutorado de Educação, 2008, pp 166
- CRUZ, D. de C. *Tipos de vídeo e de leitores na Educação Bilíngue de Surdos*. Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia - Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, 2015, 1 DVD (71 min)
- DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 05, 2003, p. 217-226.
- SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- TAVEIRA, C. C.; MARTINS, M. A. L.; BELÉM, L. J. M. Identidade Surda: Questões levantadas pelos profissionais surdos da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: *Prática Pedagógica na Educação Especial*: multiplicidade do atendimento educacional especializado, Londrina, 2011, p. 1997-2008.
- TAVEIRA, C. C.; MARTINS, M. A. L. O que combina com o surdo? Questões levantadas pelos profissionais surdos da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Surdez e inclusão: as diferentes práticas de ensino, 2012, Campinas. *Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula*. CD-ROM. Araraquara: Junqueira & Marin. v. 1, 2012, p. 1235-1246.
- 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



VISITANDO O ACERVO DO INES

Visiting the Historical Collection of the INES

Solange Maria da Rocha⁸⁵

A profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS foi regulamentada através da Lei de nº 12.319, em 1º de setembro de 2010. Essa conquista decorreu de uma grande mobilização nacional por parte dos profissionais que já atuavam como tradutores-intérpretes, pois no exercício da atividade não tinham respaldo legal, tão pouco, em muitos casos, reconhecimento profissional. Entretanto, a atuação desse profissional no campo da surdez data de mais de um século.

Nos livros administrativos das primeiras décadas do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, registros de solicitação dessa atuação profissional são encontrados.

Curioso é que grande parte da literatura que se debruça sobre a educação de surdos aponta para o não reconhecimento da língua de sinais na

⁸⁵ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Mestre em Educação Especial pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Licenciada e Bacharelada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

história do Instituto. Pesquisando fontes documentais temos a possibilidade de construir narrativas mais próximas do real, do acontecido.

O que pode nos dizer esse documento de 1908, aqui reproduzido?

Que Instituições públicas conheciam e legitimavam a língua de sinais, posto que era comum solicitar profissionais do Instituto para servir de mediadores linguísticos dos surdos.

Desatacamos no Art. 6º, da lei 12.139, que são atribuições do tradutor- intérprete, no exercício de suas competências, dentre outras: atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais. Tal como cem anos atrás antes da regulamentação.

Fonte Documental

Livro de Correspondências

Ano - 1908

Acervo Histórico do INES



nr 816

3.^a Delegacia Auxiliar da Policia do
Distrito Federal

Rio de Janeiro, 5 de Agosto de 1908.

Sr. R. Director do Instituto de
Surdos e Mudos.

Solicito-vos as necessa-
rias providencias no sentido de ser
apresentado a esta Delegacia um
dos empregados do seu estabelecimento
auxiliar, as 12 horas do dia, a fim
de servir de interprete a um sur-
do e mudo que quizer apresentar
uma queixa.

Saudações
O Delegado Auxiliar.

Alvaro Moreira de Sá. Chefe de Seção

3.ª Delegacia Auxiliar da Polícia do
Distrito Federal

Rio de Janeiro, 5 de Agosto de 1908.

Sr. D. Director do Instituto de
Lendas e Aduas.

Solicito-vos as necessa-
rias providencias no sentido de per-
sonear a esta Delegacia um
dos empregados do estabelecimento
anexo ao P.º Torres do dia, a fim
de servir de interprete a um sur-
do e mudo que quer apresentar
uma queixa.

Sua real
O Delegado Auxiliar.

Arte e Cultura Surda

Art and Deaf Culture

A ARTE SURDA DE **BRUNO VITAL** e as anomalias cotidianas

Por Hugo Eiji⁸⁶

Bruno Vital nasceu em Itaquá (como é conhecida a cidade de Itaquaquecetuba, na região metropolitana de São Paulo), onde hoje, aos 23 anos, continua a morar. Surdo desde os 2 anos de idade, em decorrência de uma meningite, o jovem é sem dúvida um dos principais artistas surdos da cena contemporânea.



Foto: arquivo pessoal do artista.

⁸⁶ Mestre em Ciências da Criança pela Universidade de Tóquio e em Comunicação Social pela Universidade de São Paulo (USP) e em Pedagogia – Educação de Deficientes de Aúdio-orientação – pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Quando pequeno, Bruno encontrava nos desenhos um refúgio seguro e, alheio a tudo o que o rodeava, passava horas a rascunhá-los, quase sempre em preto e branco. Figuras humanas e objetos eram representados à risca nos papéis que lhe chegavam às mãos, e a preocupação com o real, com a exatidão dos contornos, já começava a marcar seus primeiros passos no universo da arte.

Aos poucos, foi entrando em contato com novas referências, novas linguagens e estilos. Certa vez, aos 10 anos, sua mãe o chamou para assistir a um anúncio na TV que mostrava o trabalho de Picasso – e aquelas pinturas esquisitas, para ele inéditas, acenaram-lhe com uma nova possibilidade de retratar o mundo. Mais tarde, foi a vez de Van Gogh despertar-lhe grande interesse. Afinal, a arte figurativa (mesmo que o termo ainda estivesse distante de seu vocabulário infantil) não podia se dar de várias formas?

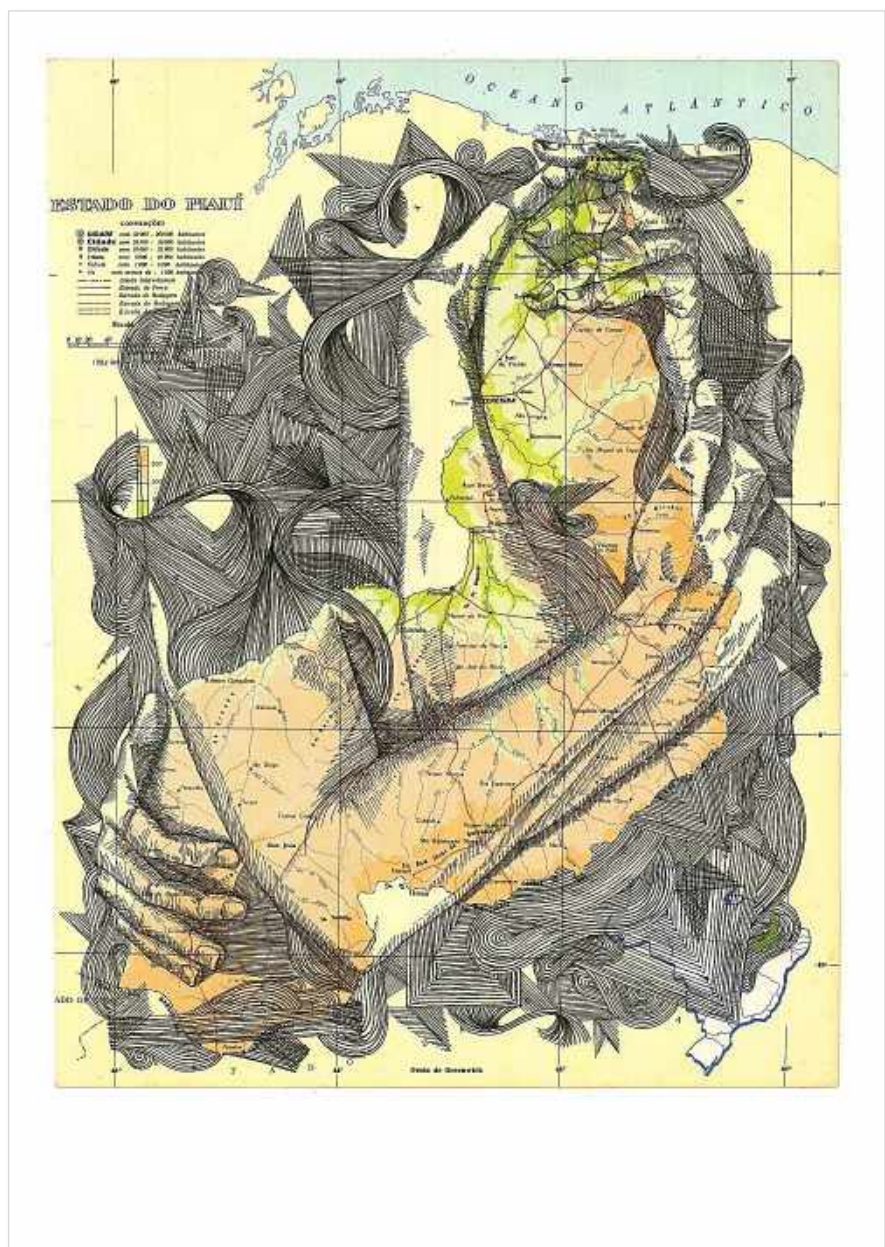
Anos depois, de novo pela TV, o jovem soube – um tanto por acaso – da morte do fotógrafo húngaro Thomaz Farkas. Pelo noticiário, Bruno não só se encantou com a beleza das fotografias como decidiu que também se dedicaria a elas, que logo passaram a fazer parte de seu cotidiano (a primeira câmera, analógica, pegou às escondidas nas coisas do pai e a usou com um rolo de filme comprado com as economias que guardara até então; a segunda, digital, conseguiu emprestada de um amigo). Das primeiras fotos tiradas percorrendo bairros de São Paulo aos livros técnicos que se seguiram, novos termos e expressões – como *ISO*, *abertura do diafragma* e *velocidade do obturador* – começaram a lhe povoar os dias.

Nos vários cursos que frequentou (ou que ainda frequenta), Bruno vem reunindo novas experiências ao seu fazer artístico: no curso de Eletromecânica no Senai, por exemplo, o rigor do Desenho Técnico lhe deu mais subsídios para trabalhar com perspectivas, vistas, cortes etc.; em cursos realizados no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP), aguçou o contato com a Arte Contemporânea e passou a valorizar a poética dos desenhos, ultrapassando a ortodoxia de representações realistas; na Pinacoteca, pôde pensar em arte e inclusão; na Faculdade Belas Artes, onde cursa Artes Visuais, segue pesquisando e dando novos significados ao que aprendeu até hoje.

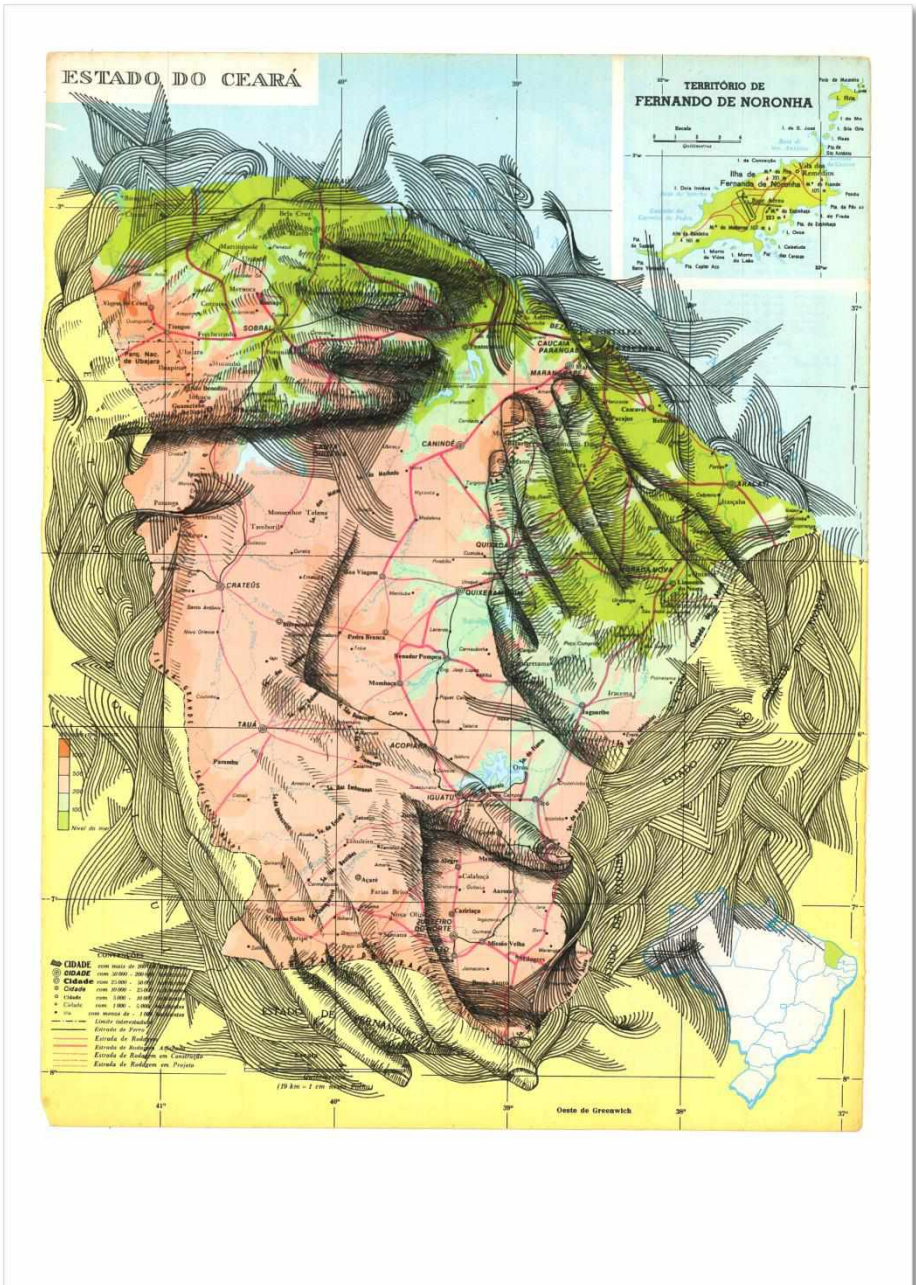
Dessa rica miscelânea emergem as suas obras. Em vários suportes (pinturas, fotografias, desenhos, esculturas, instalações), provocam o espectador

com imagens e sensações nada triviais, mobilizando-o a confrontar o que é normal. Repletas de metáforas e estranhamentos – e sob a influência de artistas contemporâneos como Bruce Nauman (EUA), Christine Sun Kim (EUA) e Evelyn Bencicova (Eslováquia), entre outros –, suas obras quase sempre contam com a presença de formas humanas (fragmentárias) e tensionam ideias relacionadas a exclusão/inclusão, diferença, patologia, normalidade, doença, problema etc. Estereótipos são desfeitos, incômodos são causados e o que é corriqueiro perde espaço para o incomum, sem deixar de lado a sensibilidade, o afeto, a delicadeza do toque e a riqueza do que é diferente. Como indica o título de sua última exposição, realizada na Comuna Sagiz (São Paulo), ganham vida por suas mãos as *Utopias fragmentadas: anomalias cotidianas*.

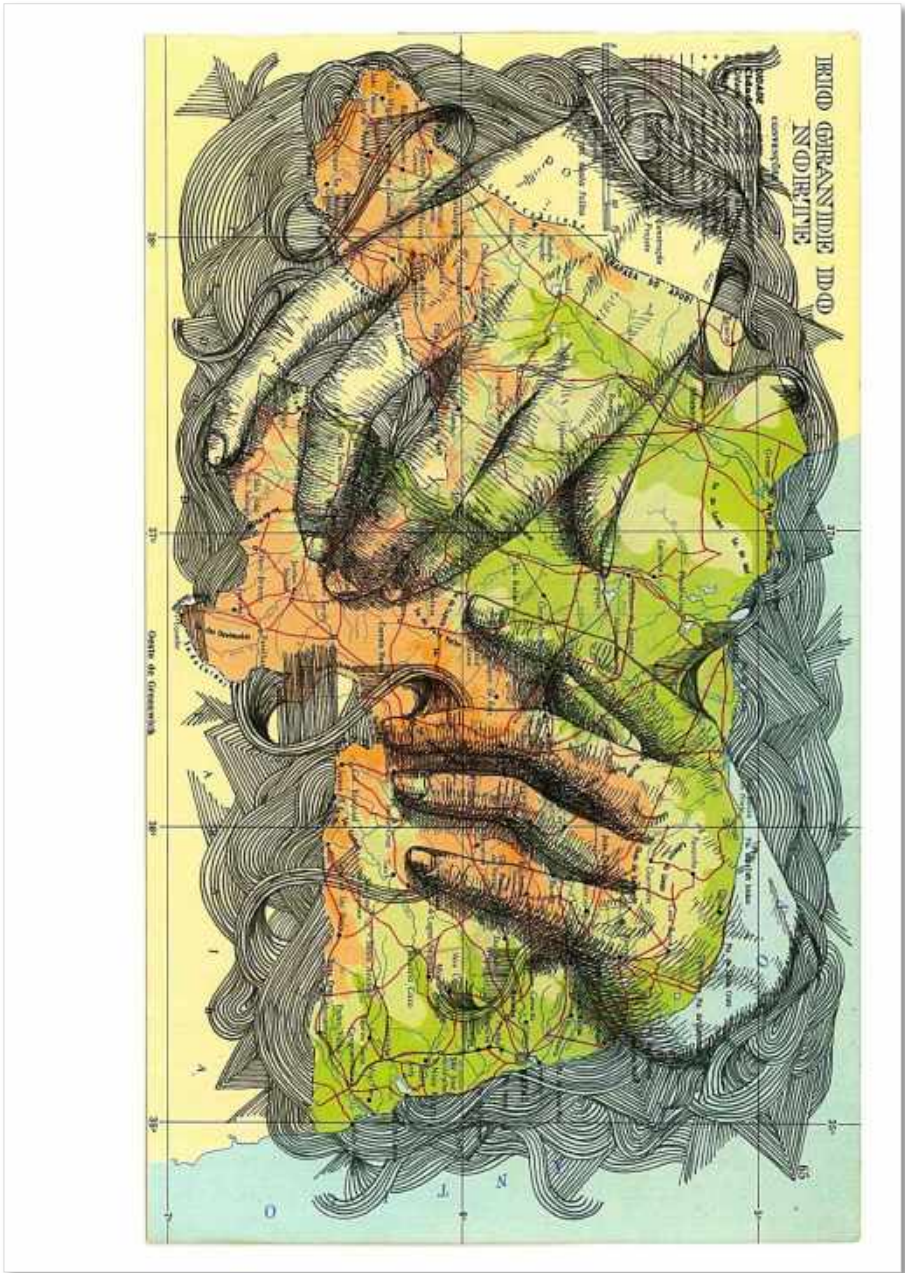
BRUNO VITAL | OBRAS



Título: Mapa A3 - Piauí



Título: Mapa A3 - Ceará

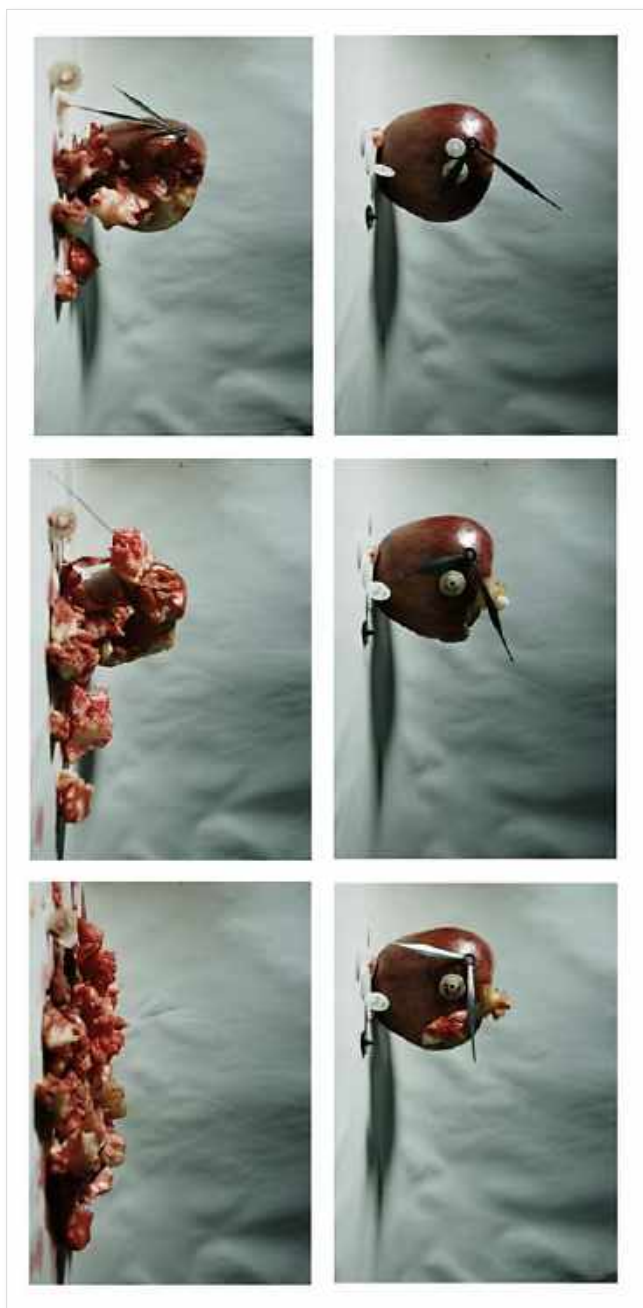


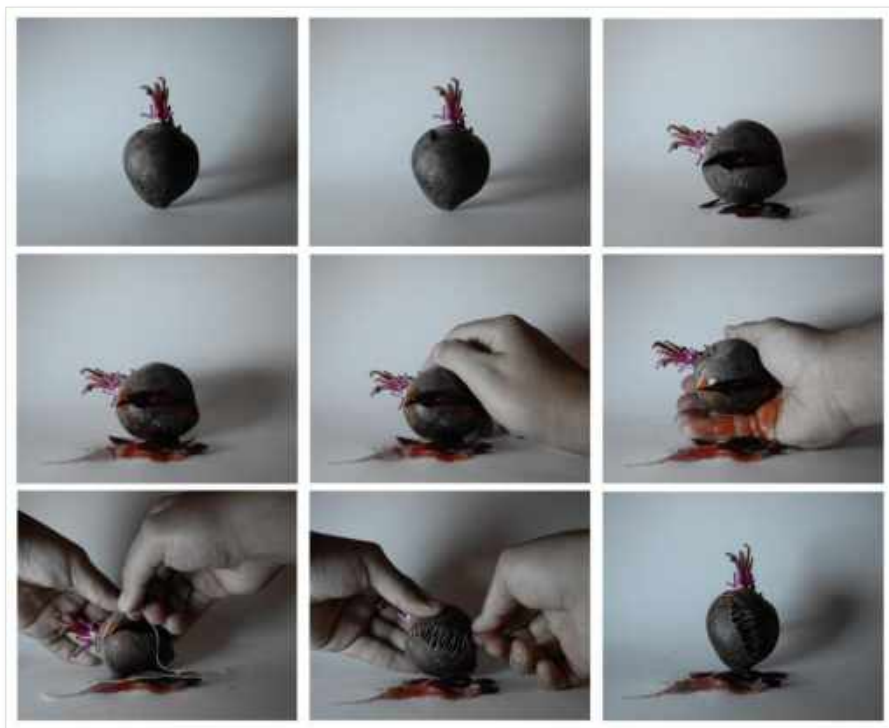
Título: Mapa A3 – Rio Grande do Norte



Título: Deslealdade

Título: Efemeridade do Tempo





Título: Fragmentos

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, capítulos, 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.

5. 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

6. 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.: Macunaíma. 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 picando 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. *Caetaneas*. 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 querer. In: VELOSO, C. *Caetaneas* [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 LIBRAS⁸⁷

SOBRE O ARTIGO

O artigo científico em Libras será enviado para a comissão avaliadora da

⁸⁷ 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 (COPE/ DDHCT/INES).

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 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 camiseta 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 camiseta 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 pertenc

ce 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