

PERIÓDICO ACADÊMICO-CIENTÍFICO DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

47

REVISTA

ESPAÇO

jan-jun 2017

ISSN - Imp. 0103-766
Elet. 2545-6203

Dossiê #47

EDUCAÇÃO DE SURDOS:

tendências e desafios
contemporâneos

Formação de professores. Currículo Multilíngue. Comunicação Referencial.

Acessibilidades Cultural. Surdos em Chile e Portugal. Letramento Visual.

Materiais Didáticos. Visitando o Acervo do INES. Arte e Cultura Surda.

INES
Fundado em 1971



DDHCT
Departamento de Desenvolvimento
Humano, Científico e Tecnológico



Instituto Nacional de
Educação de Surdos



Ministério da
Educação

**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 Magiolino (UNICAMP)
Dra. Lázara Cristina da Silva (UFU)
Dra. Lúvia Buscácio (INES)
Dra. Márcia Lise Lunardi (UFMS)
Dra. Maura Corcini (UNISINOS)
Dra. Nesdete 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
Goulão

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

09 ▶ EDITORIAL

15 ▶ DOSSIÊ

“EDUCAÇÃO DE SURDOS: TENDÊNCIAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS”

Organizadora:

Prof^ª. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato
(Universidade de São Paulo)

21 **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL DE SURDOS EM PORTUGAL:
O CASO DO CICLO DE CONFERÊNCIAS DO GESTO
À VOZ: EDUCAÇÃO DE SURDOS E INCLUSÃO**

Teacher education and Deaf intercultural education: The case of the
conferences “From sign to voice: Deaf education and inclusion”

Joaquim Melro

43 **ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA: MEJORA
DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA (REFERENCIAL) E
IMPLICACIONES PARA EL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS
NATURALES DE ACCESIBILIDAD UNIVERSAL**

Students with hearing disabilities: improvement of the communicative
(referential) competences and implications for learning in natural
settings of universal accessibility

José-Sixto Olivar Parra
María Teresa García Pinto
Lucía Helena Reily

61 **EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NO
RIO GRANDE DO SUL**

Bilingual deaf education in Rio Grande do Sul

Janete Inês Müller
Lodenir Becker Karnopp

85 **ARTE E ACESSIBILIDADE CULTURAL PARA O PÚBLICO
SURDO: CONQUISTAS E DESAFIOS**

Art e accessibility cultural for the deaf public: achievements and challenges

Daniella Zanellato
Cássia Geciauskas Sofiato

- 103 **ALUNOS SURDOS E AS IMAGENS NO JOGO DIXIT: A LEITURA DE CAMADAS DE SENTIDOS**
Deaf students and the images in the game of Dixit: reading layers of meanings
- Lucia Reily
Marion Chatton
Andrea da Silva Rosa
- 123 **ACESSIBILIDADE PARA SURDOS NA TELEVISÃO BRASILEIRA E O IMPACTO NO EXERCÍCIO DE SUA CIDADANIA EM UM ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO**
Accessibility for deaf in the Brazilian television and the impact in the exercise of his citizenship in a democratic state of right: un/accessible elections
- Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento
Reinaldo dos Santos
- 145 **LA LENGUA DE SEÑAS CHILENA: UN RECORRIDO POR SU PROCESO DE DESARROLLO DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL**
Chilean Sign Language: a journey through its development process from a multidimensional perspective
- Maribel González Moraga
Andrea Pérez Cuello
- 167 ▶ **ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA**
- 169 **A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA PARA SURDOS POR MEIO DA ADAPTAÇÃO PARA A LINGUAGEM DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**
The mediation of literary reading for the deaf through adaptation to the language of comics
- Valéria Aparecida Bari
Flávia Pieretti Cardoso
- 189 **OS CURRÍCULOS PRATICADOS NO COTIDIANO ESCOLAR DE DUAS TURMAS DOS ANOS INICIAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS – INES**
The curricula practiced in the daily routine of two classes of the initial years in the education of the deaf – INES
- Danielle Aguiar Fini
Andréa Rosana Fetzner
- 209 **DESEMPENHO DE PRÉ-ESCOLARES SURDOS DO INES EM TAREFA DE NOMEAÇÃO EM LIBRAS**
Performance of INES deaf preschoolers in Libras appointment task
- Cristhiane Ferreira Guimarães
Ana Regina e Souza Campello

- 225 **REFLEXÕES SOBRE A SURDOCEGUEIRA: DEFINIÇÕES TEÓRICAS E UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**
Reflections about deafblindness: theoretical definitions and an experience report

Greici Francieli Machado Stein Carrier
Daniela Almeida Moreira
- 247 ▶ **PRODUÇÕES ACADÊMICAS OU RESENHAS**
- 249 **O ENEM COMO VIA DE ACESSO DO SURDO AO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**
Enem as access path of the deaf to Brazilian university education

Diléia Aparecida Martins Briega
- 251 **EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS NO INES – 2016**
Institutional experiences in the training of deaf teachers at INE

Cruz, Maurício Rocha
Orientadora: Célia Frazão Soares Linhares
- 253 ▶ **RECURSOS E MATERIAIS TÉCNICO-PEDAGÓGICOS**
- 255 **A PERCEÇÃO VISUAL DE UM ALUNO SURDO DA EJA**
The visual perception of a deaf student regarding to Youth and Adult Education

Leila Custódio Athie
Cristiane Correia Taveira
- 275 **PIADA SURDA: ESTRATÉGIA CULTURAL E PEDAGÓGICA**
Deaf joke: Cultural and pedagogical strategy

Joelma Diniz Silva
- 286 ▶ **VISITANDO O ACERVO DO INES**
- 287 **VISITANDO O ACERVO DO INES – Nº 47**
Visiting INES collection – N. 47

Solange Maria da Rocha
- 291 ▶ **ARTE E CULTURA SURDA**
- 293 **ESPINHO, CULTURA SURDA E A ARTE DE GOULÃO**
Sting, deaf culture and Gulão's artwork
- 301 ▶ **NORMAS DE SUBMISSÃO**

Editorial

Espaço#47



MINE

CHEGOU A A 8 DE DEZEM
A SER CELEBRADO DE

ESPINHO

F. Goulães
1972

EDITORIAL

O primeiro contato com Cássia Sofiato ocorreu no Congresso Internacional do INES nos anos de 2014 e 2015. O que havia em comum em nossos olhares era o interesse na convergência de áreas como Arte, Cultura e Línguas de Sinais. Após um primeiro momento de mútua admiração e trocas acadêmicas, no interlace desses campos de pesquisa, especialmente aquelas relativas aos estudos de Lucia Reily – professora na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e orientadora de Cássia –, iniciamos uma incursão sensível pela Educação Especial.

Cássia Sofiato é doutora em Artes pela UNICAMP e graduada em Pedagogia com Formação de professores para a área de Educação Especial. A partir dessa formação, ela se redesenhou na fluência em Libras e atualmente é docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação (EDF) e no Programa de Pós-graduação em Educação.

O dossiê organizado por Cássia tem o tema “Educação de surdos: tendências e desafios contemporâneos”. O dossiê reflete, na forma de mosaico, as referências com as quais Cássia trabalha, nos conduzindo em reflexões desde a esfera da política até o âmbito cultural e educacional. Temos total compromisso com o viés de ação-reflexão a partir de práticas na Educação de Surdos, área em que nos inserimos com o objetivo de suprir novos resultados de pesquisas. Os países que compõem este Dossiê são Brasil, Portugal, Espanha e Chile.

Dessa parceria, em momentos críticos de crise que assolam o país, principalmente, com a diminuição de recursos públicos, surge algo a ser valorizado

moral e eticamente: o poder da resistência. E não estamos aludindo aspectos circunscritos às nossas instituições, mas ao mal-estar gerado pela incompreensão do trabalho de pesquisa e a publicização de seus achados, preferencialmente os que se debruçam à teoria e empiria.

À Professora Cássia Sofiato, o mais generoso agradecimento por suas avaliações e ponderações sobre os artigos que formaram a seção *Demanda Contínua*, indo seu trabalho além do dossiê que organizou com maestria. Foi um trabalho hercúleo construído em parceria com Janaina Tunussi de Oliveira, Mestre em Letras da área de Língua, Literatura e Cultura Italiana e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Janaina foi a revisora de Língua Portuguesa dessa edição.

Continuamos com a Curadoria de Arte de Hugo Eiji que, entre os posts do Blog Cultura Surda, encontramos dois que registram exposições do Arte-educador português Francisco Goulão, da época em que Hugo morava em Portugal. Portanto, dentro do círculo dessas parcerias, confirmamos a proposta de, mais uma vez, trazeremos Goulão não somente para a capa, mas como oportunidade de exposição de suas obras na Revista.

Sobre Goulão, tive o prazer de visitá-lo e pesquisar seu interessante trabalho com Artes direcionado às crianças e aos jovens surdos. É um grande nome das comunidades surdas portuguesas e seus traços são rapidamente reconhecidos em seus desenhos. Como nos disse Hugo Eiji: “as obras do Goulão escancaram questões relacionadas ao Ser Surdo e à Língua Gestual Portuguesa (LGP) – o que faz é uma arte surda ‘das mais puras’”. Puro no sentido de genuíno, legítimo.

Em seguida, temos os *Artigos de Demanda Contínua*, provenientes de quatro regiões do Brasil. Do Nordeste / Centro-Oeste, trazemos o artigo “A mediação de leitura literária para surdos por meio da adaptação para a linguagem das histórias em quadrinhos”, de Valéria Aparecida Bari (UFS) e Flávia Pieretti Cardos (UCDB). Do Sudeste, temos o artigo “Os currículos praticados no cotidiano escolar de duas turmas dos anos iniciais na educação de surdos”, de Danielle Aguiar Fini (INES) e Andréa Rosana Fetzner (UNIRIO); e também o trabalho intitulado “Desempenho de pré-escolares surdos do INES em tarefa de nomeação em Libras”, de Cristhiane Ferreira Guimarães e Ana Regina e Souza Campello (INES). Do Sul, os leitores têm à disposição o artigo “Reflexões so-

bre a surdocegueira: definições teóricas e um relato de experiência”, de Greici Francieli Machado Stein Carrier e Daniela Almeida Moreira (IFSC).

Na Seção *Material Técnico Pedagógico* temos duas autoras surdas cujo os temas dialogam com toda esta edição da Revista Espaço: o primeiro texto, “Piada Surda: Estratégia cultural e pedagógica”, de Joelma Diniz Silva, e o segundo, tratando da percepção visual de um aluno surdo da EJA, de Leila Custódio Athie, ambas orientandas respectivamente, da graduação em Pedagogia e da Pós-graduação do DESU-INES.

Na Seção *Visitando o Acervo do INES*, de Curadoria de Solange Rocha, trazemos um desenho premiado do prédio principal da instituição feito por um aluno Surdo do INES, em 1933, e desenho do Alfabeto Manual dos Surdos Mudos de 1946.

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

Podemos lembrar nesse Editorial, os *flyers* de Obras de Francisco Goulão, como “registos históricos”: <http://bit.ly/2oyByrh> e <http://bit.ly/2nPrsoR>.

Desejamos a tod@s uma boa leitura!

Cristiane Correia Taveira

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

Dossiê

“Educação de surdos: tendências
e desafios contemporâneos”





DOSSIÊ

EDUCAÇÃO DE SURDOS: TENDÊNCIAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

ORGANIZADORA

PROFA. DRA. CÁSSIA GECIAUSKAS SOFIATO
(UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

O dossiê *Educação de surdos: tendências e desafios contemporâneos* traz seis artigos que contemplam discussões relativas à educação de surdos na contemporaneidade, destacando aspectos históricos, políticos, linguísticos, artístico-culturais e educacionais.

São tantos os desafios que se apresentam à educação de surdos hoje, que se faz necessário o constante debate e atualização por parte de todos os agentes envolvidos com um projeto de educação que prime pela formação e emancipação do sujeito em questão.

Com o intuito de contribuir com a reflexão e o debate sobre a área fazem parte do escopo desse dossiê artigos, frutos de pesquisas sobre o papel da escola contemporânea, suas práticas pedagógicas e como as mesmas têm impactado o processo de formação de alunos surdos. Além disso, intenta-se ampliar essa discussão para outros espaços formativos, disseminadores

de arte e cultura, recursos de acessibilidade e suas interfaces com a comunidade surda.

Um dos artigos internacionais, de autoria do professor doutor Joaquim Melro, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Centro de Formação de Escolas António Sérgio, apresenta uma discussão sobre a formação de professores para uma atuação intercultural, considerando o alunado surdo.

O outro artigo internacional é do professor doutor José-Sixto Olivares Parra e das professoras doutoras Maria Teresa García Pinto e Lucia Helena Reily, da Universidad, de Valladolid (Espanha) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tal artigo apresenta a aplicação de um Programa de Aprendizagem em Comunicação Referencial com o intuito de contribuir com a comunicação de estudantes surdos.

Os artigos nacionais contemplam resultados de pesquisas de professores brasileiros em universidades públicas. Neste sentido, destaco o artigo das professoras doutoras Janete Inês Müller e Lodenir Becker Karnopp, do Instituto Federal Farroupilha e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Neste trabalho, as autoras discutem e problematizam a educação bilíngue em oito escolas de surdos do Rio Grande do Sul.

O artigo de autoria das professoras mestre Daniella Zanellato e doutora Cássia Geciauskas Sofiato, da Universidade de São Paulo, traz como temática a Arte e a acessibilidade cultural para o público surdo, culminando com a discussão de dados construídos a partir do Guia de Acessibilidade Cultural da Cidade de São Paulo (2014).

O artigo das professoras doutoras Lucia Reily e Andrea da Silva Rosa e de Marion Chatton, da Universidade Estadual de Campinas revela a contribuição que o jogo *Dixit* possibilita para os alunos surdos no que tange à leitura de imagens.

O artigo da professora mestre Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento e do professor doutor Reinaldo dos Santos, da Universidade Federal da Grande Dourados, apresenta uma análise da acessibilidade para surdos na televisão, considerando o processo eleitoral de 2016 em contraponto com o de 2012 e o uso de recursos de acessibilidade midiática.

Por derradeiro, temos o artigo internacional de autoria de Maribel González Moraga e de Andrea Pérez Cuello que traz uma pertinente discussão

sobre a história e o status da Língua de Sinais Chilena, bem como a luta da comunidade surda chilena para o reconhecimento de sua língua.

Gostaria de agradecer o convite e a confiança da professora doutora Cristiane Correia Taveira, editora da Revista Espaço, para organizar este dossiê. E também a valiosa contribuição de todos os autores para que este trabalho se concretizasse.

Fica o convite para a leitura dos artigos que foram cuidadosamente preparados e que soam como um delicioso convite à reflexão.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DE SURDOS EM PORTUGAL: O CASO DO CICLO DE CONFERÊNCIAS DO GESTO À VOZ: EDUCAÇÃO DE SURDOS E INCLUSÃO¹

Teacher education and Deaf intercultural education: The case of the conferences “From sign to voice: Deaf education and inclusion”

Joaquim Melro²

RESUMO

Em contexto de educação intercultural de surdos³, a formação de professores assume relevância epistemológica e político-social. Importa que os professores tenham acesso a uma formação que os possibilite desenvolver um currículo multilingue. Contudo, muitos professores não tiveram acesso a essa formação, sentindo dificuldades em reali-

ABSTRACT

In an intercultural Deaf education, teacher education assumes epistemological and socio-political relevance. Teachers must have access to an education that enables them to develop a multilingual curriculum. However, many teachers did not have access

¹ Este texto é uma versão revista da comunicação apresentada à III Conferência Internacional para a Inclusão – INCLUDiT, que teve lugar em Leiria (Portugal) entre 4 e 5 de dezembro de 2015, e publicada no respetivo livro de atas.

² Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – IEUL, Lisboa, Portugal & Centro de Formação de Escolas António Sérgio – CFEAS, Lisboa, Portugal, joaquimmelro@gmail.com

³ Porque já apresentámos exemplos de outras culturas, como a cigana, e outros alunos, como os cegos, que em Língua portuguesa (LP) se designam com minúsculas, optámos por escrever surdos com minúscula, apesar de assumirmos um paradigma socio-antropológico dos surdos (MELRO, 2014a, 2014b). Dadas as características culturais da Língua Inglesa, optámos por escrever Deaf em maiúsculas, pelas razões sublinhadas.

zar transições entre línguas e culturas. Focamos o Ciclo de conferências Do gesto à voz: Educação de surdos e inclusão⁴, cujos resultados permitem iluminar a necessidade de afirmar uma formação de professores de surdos intercultural, que lhes facilite responder de forma adequada às exigências que subjazem a uma educação de surdos de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE

Educação inclusiva; Formação de professores; Surdos, Currículo.

to this education, feeling difficulties to make transitions between languages and cultures. This paper focus on the Cycle of Conferences "From sign to voice: Deaf education and inclusion". The results allow us to illuminate the need to develop an intercultural teacher education, which facilitates teachers' access to an adequate education, giving Deaf students access to a quality education.

KEYWORDS

Inclusive education; Teacher education; Deaf; Curriculum.

Introdução

Perspetivada como direito de todos a uma educação de qualidade, a educação inclusiva (EI) tem vindo a ser assumida como um dos elementos-chave para a construção de cenários educativos e sociais mais inclusivos, propiciando equidade e justiça social (UNESCO, 1994). Isso significa a afirmação de um paradigma educativo cujos princípios e práticas apontam para a necessidade de mudanças epistemológicas, culturais e educativas, possibilitando que todos tenham equidade no acesso a uma educação de qualidade, isto é, uma educação que propicie a participação legítima e o *empowerment* de todos (CÉSAR, 2012; MELRO, 2003, 2014a; MELRO & CÉSAR, 2014a, 2014b, 2016; RODRIGUES, 2006). Estes princípios ganham particular relevância na educação de estudantes que necessitam de apoios educativos e sociais especializados (AESE) (MELRO, 2014b), como os surdos, reconhecendo na Escola uma oportunidade de afirmarem um futuro mais justo e promissor (MELRO, 2014b), dando corpo às palavras de Freire (1987), quando destaca que a educação deve ter como fim último propiciar a autonomia dos indivíduos, possibilitando-lhes realizar a leitura do mundo, aprendendo “a dizer a sua palavra”, pois, como salienta,

⁴ Agradecemos a todos os que tornaram este ciclo de conferências uma realidade possível, em particular à Professora Doutora Margarida César.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1987, p. 44)

Isto pode ser conseguido se a Escola assumir os professores e outros educadores de surdos como elementos-chave da inclusão escolar e social destes estudantes, propiciando uma formação adequada que permita a estes agentes educativos valorizar a(s) voz(es) dos surdos, abraçando, nas práticas que apresentam, os seus elementos linguístico-culturais e realizando transições consistentes entre línguas e culturas (BAGGA-GUPTA, 2004; MELRO, 2014a, 2014b; SOFIATO, 2014). Contudo, em Portugal, a investigação ilumina existirem lacunas formativas, que importa ultrapassar (BAPTISTA, 2008; BORGES & CÉSAR, 2012; COELHO, 2007; MELRO, 2003, 2014b). Assim, urge que os professores e outros educadores de surdos tenham acesso a formação adequada que os possibilite apropriar conhecimentos e mobilizar/ desenvolver competências, incluindo a apropriação da LGP, que os permita afirmar uma educação de surdos inclusiva e intercultural, materializada no desenvolvimento de um currículo multilingue (AR, 2008, AR, 2009; ME, 2008, 2009; MELRO, 2014a, 2014b; MELRO & CÉSAR, in press). Há que assumir a formação de professores de surdos como elemento crucial na equidade do acesso dos estudantes surdos ao sucesso académico e social, como evidenciamos em estudos realizados por nós (MELRO, 2003, 2014b, 2014b; MELRO & CÉSAR, 2016, in press).

Como discutimos (MELRO, 2003, 2014b), em Portugal, a situação lacunar formativa referida pelos professores pode ter impactes na inclusão escolar e social dos estudantes surdos, continuando, ontem como hoje, a vivenciar diversas formas de exclusão, expressas em elevados níveis de retenção e de abandono escolar, bem como em baixos níveis de literacia e de frequência de estudos universitários, como sublinhado por, entre outros, Baptista (2008), Freire (2011), Borges e César (2012), Melro (2003, 2014b), Melro e César (2014b, in press).

Urgindo afirmar processos formativos que contribuam para ultrapassar a situação lacunar formativa referida pelos professores de surdos, bem como os respetivos impactes na inclusão escolar e social destes estudantes, conjuntamente com colaboradores, desenvolvemos, entre fevereiro e maio de 2014, no Centro de Formação de Escolas António Sérgio (CFEAS), em Lisboa, a realização do Ciclo de Conferências *Do gesto à voz: Educação de surdos e inclusão*.

Acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC)⁵, este Ciclo de conferências teve como destinatários privilegiados professores de surdos, contendo com, entre outros, os seguintes objetivos:

- Refletir sobre as problemáticas epistemológicas, conceptuais e pedagógicas que configuram a inclusão escolar e social dos estudantes surdos;
- Partilhar saberes, conhecimentos e práticas conducentes à melhoria da qualidade da educação dos surdos;
- Fomentar a transdisciplinaridade, o trabalho colaborativo e a flexibilidade crítica;
- Propiciar a emergência transições consistentes entre línguas e culturas, bem como entre a Escola, a Família e a comunidade surda, assim como entre outras instituições relacionadas com a inclusão escolar e social dos estudantes surdos;
- Contribuir para o desenvolvimento de um currículo multilingue, bem como para a equidade no acesso dos estudantes surdos ao sucesso académico e social.
- Pretendendo ter abrangência formativa epistemológica, educativa e ético-política (ver Anexo I, Programa deste Ciclo de conferências), este evento encontrava-se organizado nos seguintes painéis/eixos temáticos, equivalendo às sessões que o configuraram (N=6):

I - Surdez, linguagem, comunicação e educação

II - Educação de surdos: dos princípios às práticas

III - Desafios da educação de surdos à interpretação

⁵ Organismo responsável, em Portugal, pela acreditação da formação contínua dos professores, para efeitos de progressão na carreira. O Ciclo de Conferências *Do gesto à Voz: Educação de surdos e Inclusão* foi acreditado com os elementos seguintes: Registo de acreditação: CCPFC/ACC-75994/13, N° Créditos: 1, Modalidade: Curso de Formação, Destinado a: Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário e Professores de Educação Especial.

IV - Os movimentos associativos e a educação de surdos

V - Educação e inclusão escolar e social dos surdos

VI - A voz dos estudantes nos processos de inclusão dos Surdos

Neles participaram diversos agentes educativos, surdos e ouvintes (N≈300, por sessão, no total de seis sessões de cerca de cinco horas por sessão), partilhando conhecimentos, crenças, dúvidas e esperanças. Do total de participantes, 35 foram conferencistas; seis moderadores, sete intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (LGP). Os restantes participantes eram investigadores, educadores, professores (N≈210), estudantes, seus familiares, entre outros.

Por considerarmos a(s) voz(es) do(s) estudante(s) fundamental(is) para uma formação de professores de surdos consistente (MELRO, 1999, 2003, 2014b), gostaríamos de salientar a sua importância para a emergência nos professores de surdos de uma consciência epistemológica e ético-política que os comprometa com os princípios configuradores de uma educação multilingue e intercultural de surdos (MELRO, 2014b, MELRO & CÉSAR, 2014a, 2014b, 2016, in press), valorizando-a(s) e apontando ser as vozes destes estudantes uma das vozes cruciais à sua concretização. Dá-se, assim, corpo à afirmação “Nada sobre nós, sem nós”, referida por autores como Sasaki (2007), significando, neste contexto, a participação legítima dos surdos nos processos sociais, culturais e políticos que iluminam a formação de professores de surdos.

Assumimos este Ciclo de conferências com um espaço e tempo formativo inclusivo crítico, que pretendeu dar corpo a um dos princípios configuradores da formação intercultural de professores de surdos: fazer emergir cenários formativos dialógicos e multiparticipados que possibilitem discutir princípios e práticas educativas inclusivas e interculturais de surdos, como ilustra a investigação levada a cabo por, entre outros, Borges e César (2012), Melro e César (2003, 2009, 2010a, 2010b, 2013, 2014), Coelho (2007) ou Sofiato (2014).

Pela importância que as sinergias assumem na afirmação de cenários formativos inclusivos (CÉSAR, MACHADO, & VENTURA, 2014), saliente-se a equipa de voluntários (N≈23), nos quais se incluem os ILGP, que graciosamente abraçaram este Ciclo, bem como os restantes parceiros (N≈13). Consideramos, assim, que o Ciclo de Conferências *Do gesto à voz: Educação de surdos e inclusão* contribuiu para que a formação intercultural de professores de surdos afirme a

Escola como um espaço e tempo intercultural, favorecendo a emergência de representações sociais mais positivas sobre os surdos, dando-lhes voz e poder e promovendo o diálogo intercultural entre comunidades: a surda e a ouvinte.

1. Metodologia

Este estudo visa discutir os modos como o Ciclo de conferências *Do gesto à voz: Educação de surdos e inclusão*, desenvolvido pelo investigador e colaboradores no CFEAS, em Lisboa, afirmou cenários formativos interculturais de professores de surdos propícios ao desenvolvimento de práticas mais facilitadoras da inclusão escolar e social consistente de estudantes surdos. À compreensão deste fenómeno consideramos ser mais adequada uma abordagem interpretativa de cariz etnográfico (DENZIN, 2002), sublinhando a importância dos contextos e das experiências subjetivas na construção dos acontecimentos, desocultando o (s) sentido (s) que os participantes lhes atribuem, permitindo-lhes assumir voz e poder (CÉSAR, 2013b).

Em coerência com o quadro de referência teórico, com o problema em estudo e com a abordagem interpretativa de cariz etnográfico que a ilumina esta investigação, constitui-se como um estudo de caso intrínseco (STAKE, 1995/2005), descrevendo, analisando e interpretando, a partir de descrições densas, os modos singulares, porém, complexos, como o Ciclo de conferência *Do gesto à voz: Educação de surdos e inclusão*, propiciou aos participantes, em particular aos professores de surdos, acesso a uma formação de professores intercultural que contribua para o desenvolvimento de um currículo multilingue, com impactes na inclusão escolar e social dos surdos (MELRO, 2014b).

Pretendendo captar a multiplicidade de vozes que configura o sentido que os indivíduos atribuem ao fenómeno em estudo, os participantes no estudo foram os cerca de 300 participantes deste Ciclo de conferências – Investigadores, o investigador como observador participante, professores, estudantes, seus familiares e intérpretes de LGP, representantes de associações de surdos e de ILGP, entre outros. Para mantermos o anonimato dos participantes, à exceção dos que figuram em documentos tornados públicos, como programas e outros materiais de divulgação, optámos por lhes atribuir nomes fictícios.

Diversificámos os instrumentos de recolha de dados, procurando ter acesso às vozes que, como diria Hermans (2010), iluminam as diferentes *I-positions*

assumidas pelos participantes, as do investigador incluídas (HAMIDO & CÉSAR, 2009), imprimindo inclusividade à investigação desenvolvida (ALLAN & SLEE, 2008; CÉSAR, 2013b; HAMIDO & CÉSAR, 2009). Assim, os instrumentos de recolha de dados utilizados foram: recolha documental (D), tarefas de inspiração projetiva (TIP), questionário (Q), conversas informais e observação, no formato de observador participante, registada em diário de bordo (DB).

Procurando desocultar o sentido que configura diversidade de vozes dos participantes, recorreremos à análise de conteúdo de índole narrativa (CLANDININ & CONNELLY, 1998), sucessiva e aprofundada, tendo emergido categorias indutivas de análise. Seleccionámos para este artigo as seguintes categorias: (1) representações sociais sobre a inclusão escolar e social dos estudantes surdos; e (2) processos formativos de professores de surdos facilitadores da inclusão destes estudantes na Escola.

2. Resultados

Iniciamos a discussão dos resultados por apresentar o cartaz/programa do Ciclo de conferências *Do gesto à voz: Educação de surdos e inclusão* (Ver Anexo 1). Como ilustra este documento, a complexidade epistemológica, educativa e ético-política que caracteriza a educação de surdos e a formação de professores que lhe subjaz, ilumina a necessidade de desenvolver processos formativos de professores e de outros educadores holísticos baseados na diversidade de problemáticas e de participantes que lhes deem corpo, valorizando elementos das duas culturas em que participam: a surda e a ouvinte.

Um olhar mais abrangente e aprofundado sobre este documento possibilita-nos observar o cuidado em desenvolver processos formativos inclusivos, diversificados, participados e consistentes, dando voz e poder aos que neles participam: investigadores (juniores e seniores), professores de diversos níveis de ensino, intérpretes de LGP, participantes das comunidades surdas e seus representantes, estudantes e respetivas famílias, entre outros. Possibilita também focar a formação de professores de surdos num paradigma socio-antropológico destes estudantes, que os percebe já não como indivíduos deficitários que importa reabilitar, curar, oralizar, numa só palavra, curar, mas sim como participantes de culturas minoritárias, com formas de atuar, de sentir e

de pensar próprias, expressas em línguas viso-espaciais como, a LGP, no caso de Portugal (MELRO, 2003, 2014a, 2014b).

Como ilustra este documento, a formação consistente e com sentido de professores de surdos deve ter em linha de conta que a educação de surdos é configurada por uma multiplicidade de vozes, a dos estudantes e famílias incluídas. Assim, tal como aconteceu neste ciclo de conferências, e como evidencia o respetivo programa/cartaz, em cenários de educação intercultural de surdos é importante afirmar a emergência de processos formativos multiparticipados, que valorizem abordagens epistemológicas e praxeológicas diversificadas, aprofundadas, multifactoriais, abrangentes e participadas (BAGGA-GUPTA, 2004; FORLIN, 2010; MELRO, 2014b; MELRO & CÉSAR, 2012, 2013, 2014c; SOFIATO, 2014).

Este e outros elementos são sublinhados pelos professores e outros participantes. Quando quiseram destacar alguns dos aspetos que consideram mais positivos deste processo formativo, as respostas são semelhantes à da Maria:

O que mais gostei [desta formação] foi a abrangência e interesse das temáticas, diversidade de participantes, participações nos debates... Parabéns... (Resposta da Maria, professora do ensino básico, Q, reticências no original)

A diversidade como elemento enriquecedor dos processos formativos dos professores de surdos é, também, realçada por um outro professor, o João. Salienta este professor que a diversidade de conferencistas e das temáticas debatidas são elementos valorizados por este Ciclo de conferências, e fundamentais na formação de “qualidade” dos professores de surdos, como refere:

Esta ação trouxe-me uma perspetiva mais realista das necessidades de um aluno surdo em sala de aula. E a participação de pessoas/professores/alunos que sendo ou não surdos convivem com os mesmos e falaram na 1.ª pessoa, trouxe à ação uma qualidade e uma partilha de experiências riquíssimas. Obrigado. (Resposta do João, professor do ensino secundário, Q).

Pela importância que assume, gostaríamos de destacar um outro elemento sublinhado pelo João e crucial para a afirmação de uma formação de professores de surdos social e culturalmente situada, devendo focar, como refere, “uma perspetiva mais realista das necessidades de um aluno surdo em sala de aula”. Ou seja, o que este professor nos quer dizer é que a formação dos professores de surdos deve ser ecologicamente focada, apoiando e orientando

as práticas destes agentes educativos para, em contexto de sala de aula, responderem adequadamente às características destes estudantes, contribuindo para a realização de aprendizagens mais consistentes e com sentido, com impactos na inclusão escolar e social (MELRO & CÉSAR, 2016, in press).

Corroborando a posição da Maria e do João, a Fernanda realça outros elementos considerados cruciais na formação consistente de professores e de outros educadores de estudantes surdos:

A participação de oradores de áreas muito diversificadas; toda a informação e partilha de experiências com vista a melhorar a Educação de Surdos e a Inclusão” (Resposta da Fernanda, docente de educação especial, Q, maiúsculas no original)

Assim, o cartaz/programa, bem como os relatos deste e de outros participantes, destacam elementos essenciais a uma formação inclusiva e intercultural dos professores e de outros agentes educativos que educam surdos, nomeadamente a necessidade de a Escola desenvolver processos formativos contextualizados que valorizem a diversidade destes estudantes, mediando as aprendizagens nas línguas e modos de comunicação por eles privilegiados, como destacado em diversos documentos de política educativa internacionais e nacionais (ME, 2008; UNESCO, 1994; WFD, 2013). Isto pode ser conseguido se a Escola propiciar aos participantes nos processos formativos, em particular aos professores de surdos, a tomada de

consciência das dificuldades que uma pessoa [surda] tem tanto a nível académico como profissional, ver como conseguem contornar todas as barreiras que lhe aparecem ao longo da vida” (Resposta da Joana, educadora de infância, Q).

Como realça esta professora e outros participantes, foram muitos os contributos deste Ciclo de conferências para a afirmação de espaços e tempos formativos inclusivos, reflexivos e inter-dialógicos. É disso exemplo o ter propiciado aos participantes a construção de ferramentas pedagógicas e culturais facilitadoras do desenvolvimento de uma educação de surdos com mais qualidade, “contornando”, derrubando diríamos nós, barreiras à sua inclusão escolar e social, como realça essa professora.

No mesmo sentido vão os relatos da Márcia, educadora de infância. Na resposta à TIP2, esta professora sublinha que:

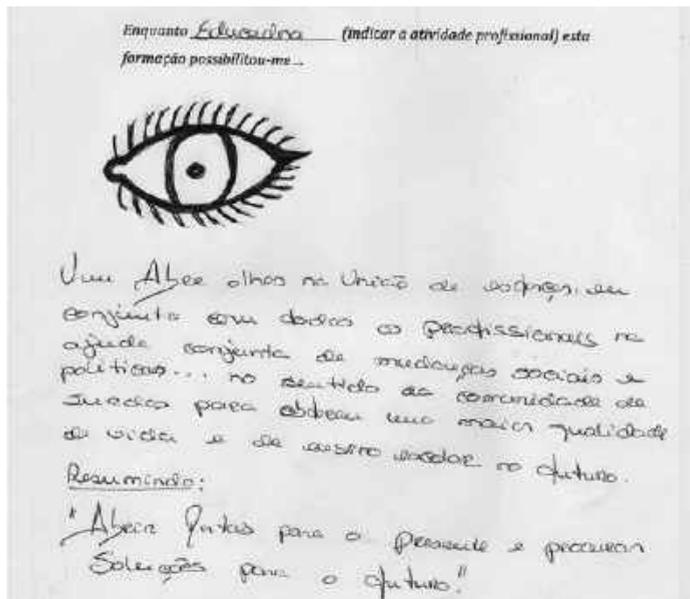


Figura 1 – Resposta da Márcia à TIP2

Valorizando elementos das culturas surdas, como a visualidade, aqui representada pelo olho aberto, esta educadora salienta, entre outros aspetos, a necessidade de a formação de professores de surdos ser transdisciplinar e multi-participada, ou como refere, configurando uma “união de esforços” entre todos os que participam na educação destes estudantes, tal como ocorreu com este Ciclo de conferências. Sem deixar de sublinhar a dimensão social e política que a formação de professores de surdos deve assumir, “um Abre olhos”, nas palavras desta participante, esta educadora destaca ainda um outro elemento, tido como essencial numa educação de surdos inclusiva: ser dever da formação de professores de surdos capacitar estes agentes educativos, incluindo a apropriação das línguas assumidas por estes estudantes como maternas, para que possam afirmar uma *praxis* que possibilite desenvolver aos alunos, em contexto de sala de aula, mecanismos de inter- e intra-empowerment (CÉSAR, 2013; MELRO 2014a, 2014b). Como tivemos oportunidade de sublinhar noutros estudos (MELRO, 1999, 2003, 2014b), são estes mecanismos que possibilitam que os surdos tenham, nas palavras desta participante, “uma melhor qualidade de vida” (Márcia à TIP2). Isto significa ser fundamental recentrar a formação dos professores e educadores de surdos, focando as suas vozes, incluindo-as nos processos formativos e educativos dando-lhes, deste modo, poder (MELRO & CÉSAR, 2016,

in press). Ou seja, como relata a Márcia, é urgente contribuir para um paradigma formativo de professores de surdos que favoreça a mudança necessária rumo a uma Escola que dê “maior qualidade de vida e de ensino no futuro [aos surdos]” (Márcia, TIP2). Rumo a uma escola intercultural que materialize um currículo multilíngue facilitador da realização de transições entre a Escola e as comunidades surdas, entre a Escola e as famílias, entre línguas e culturas. Como sublinha esta participante, é necessária uma formação de professores de surdos mais colaborativa, mais dialógica e mais participada, que propicie a emergência, na Escola nas sociedades, de uma consciência epistemológica e ético-política que possa “abrir portas para o presente e procurar solução para o futuro” (Márcia, TIP2). Um futuro que se quer mais promissor e mais equitativo.

Diríamos, com esta participante, que urge que a Escola assuma princípios e práticas formativas críticas e reflexivas, que preconizem a valorização da Escola como *locus* de formação da e para a diversidade, da e para a dialogicidade, da e para a inclusividade, da e para a interculturalidade (MELRO & CÉSAR, 2016, in press). Isso pode ser conseguido se, tal como ocorreu neste Ciclo de conferências, a Escola assumir os processos formativos dos professores de outros agentes educativos que educam estudantes surdos como prioritários na construção de uma cultura de escola ecologicamente orientada, coordenando, sistematizando, orientando e apoiando os professores de surdos, nos diversos contextos em que atuam (CÉSAR, 2012; MELRO, 2014b; MELRO & CÉSAR 2010b, 2013, 2014b, 2016). Como, sublinha o Joaquim, professor do ensino básico, estes processos de supervisão colaborativa, dialógica e ecologicamente orientados, tal como caracterizamos noutras investigações (MELRO, 2014b), contribuem para que os professores de surdos e outros agentes educativos se sintam “mais seguros nas suas funções” (Q) – elemento crucial na emergência na Escola de uma cultura acolhedora e valorizadora da diversidade, a dos professores incluída. Sublinhando que, em Portugal, a esmagadora de professores de surdos são ouvintes e não falantes de LGP, urge que a sua formação tenha como fito semelhante à desenvolvida neste Ciclo de conferências: afirmar estes agentes educativos como agentes reflexivos críticos (SCHÖN, 1983), possibilitando-lhes a oportunidade de desenvolverem “uma reflexão autocrítica e aprofundamento dos conhecimentos e práticas na área [da educação de surdos]” (Resposta da Rosa, professora do ensino básico, Q).

Corroborando a posição da Rosa e de outros participantes, a Sara, professora do ensino secundário, destaca na resposta à TIP2 um outro princípio que iluminou este Ciclo de conferências, devendo ele próprio ser configurador de uma formação inclusiva e intercultural de professores de surdos: formar para uma mudança de atitudes que possibilite o surgimento de representações sociais mais valorizadoras da Escola e dos surdos (MELRO, 2014b; MELRO & CÉSAR, in press). Como sublinha esta professora, é essencial que a formação de professores de surdos reflita dialógica e criticamente sobre muitos dos preconceitos, das crenças e das formas de atuação pouco facilitadoras da inclusão escolar e social dos surdos, derrubando-os.

Eis a resposta da Sara à TIP2:

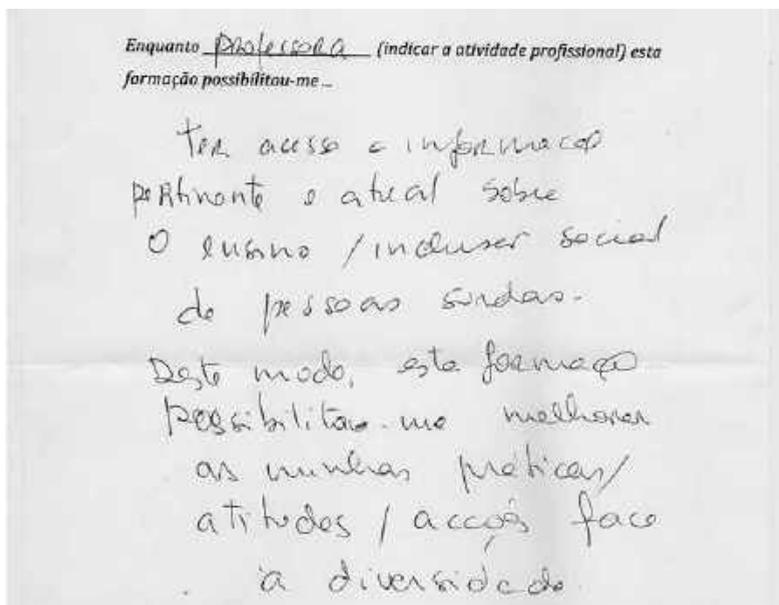


Figura 2 – Resposta da Sara à TIP2

Como podemos observar, tal como aconteceu neste Ciclo de conferências, a Sara considera que a formação de professores de surdos tem de propiciar a estes agentes educativos “acesso a informação pertinente e atual sobre o ensino/inclusão das pessoas surdas”, com impactos nas práticas desenvolvidas pelos professores, bem como na mudança de “atitudes/ações face à diversidade [dos surdos]” elemento sublinhado por nós noutros estudos que desenvolvemos (MELRO, 1999, 2003, 2014b).

Na mesma linha de pensamento, temos a posição da Sónia, “professora de artes”. Ao optar por recorrer ao desenho, representando um olho, esta professora, como outros participantes, apropria elementos das culturas surdas, como a visualidade, reconhecendo-as, valorizando-as e celebrando-as nas suas especificidades e diversidade. Sublinha, ainda, a importância que assumem os processos formativos dialógicos, reflexivos e críticos, como os desenvolvidos através deste Ciclo de conferências, na compreensão da complexidade epistemológica, educativa e ético-política própria de uma educação inclusiva de surdos (MELRO, 2014b, MELRO & CÉSAR, in press). Como refere, é importante desenvolver processos formativos de professores de surdos que possibilitem à Escola “ter um olhar diferente”, desfazendo formas de atuação excludentes e segregadoras dos surdos que os têm impedido, século após século, de os afirmar como participantes legítimos da Escola e das sociedades em que participam (MELRO, 2014a, 2014b). Eis a resposta à TIP2 apresentada pela da Sónia:



Figura 3 – Resposta da Sónia à TIP2

Como podemos observar, a resposta desta professora permite-nos também compreender a necessidade da formação de professores de surdos assumir um outro paradigma de Educação em que a Escola seja percebida como facilitadora das transições entre as diferentes culturas que nela participam (CÉSAR, 2012, 2013): a dos professores e de outros agentes educativos, bem como a dos estudantes e das suas famílias, arredando formas subliminares de exclusão que, às vezes, ainda se fazem sentir em culturas profissionais pouco acolhedoras da dúvida, do erro, da incerteza e da flexibilidade (BARROSO, 2005).

São cenários como os referidos por este autor que inibem a indagação reflexiva e dialógica, elementos próprios de formas de atuação xenófobas e racistas e que importa ultrapassar, sendo essencial para a afirmação das escolas, em particular as frequentadas pelos surdos, que sejam vistas por uns e por outros como espaços e tempos de solidariedade, de colaboração, de inclusividade e de equidade (CÉSAR, 2013; MELRO, 2014b; RODRIGUES, 2006; SOFIATO, 2014).

A ilustrar a importância que este Ciclo de conferências teve na afirmação de processos formativos interculturais dos professores de surdos, reconhecendo estes agentes educativos como mediadores culturais, porque capazes de realizar transições consistentes entre línguas e culturas, temos as respostas do Sérgio e da Maria, professores dos ensinos básico e secundário:



Figura 4 – Resposta do Sérgio, docente surdo, à TIP1

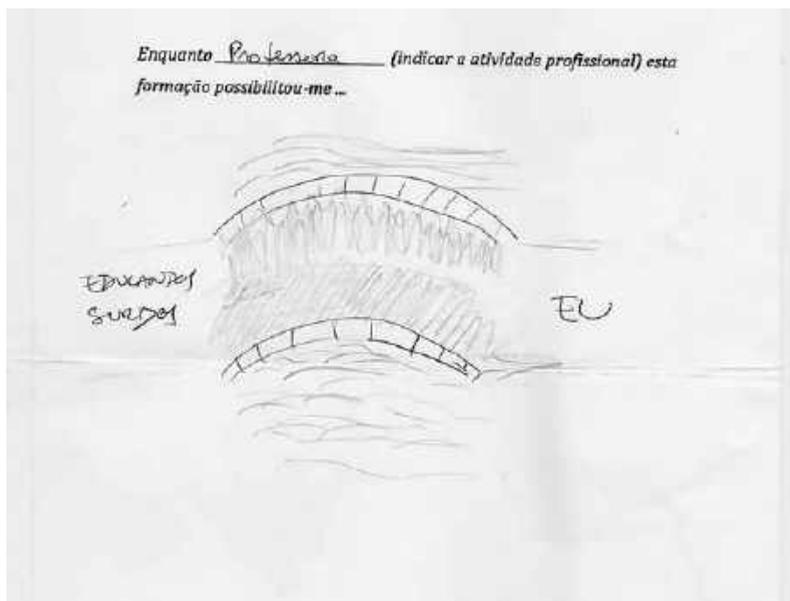


Figura 5 – Resposta da Maria, docente ouvinte, à TIP2

Recorrendo ao desenho e ao texto, estes professores optaram por representar pontes, com configuração antiga, acompanhadas de texto, sublinhando a participação de ouvintes e de surdos nos processos formativos e educativos que iluminam a educação intercultural de surdos, bem como a realização de transições entre as culturas, surda e ouvinte, representadas, por exemplo, por setas bidirecionais. Como realçam estes dois participantes, é essencial fazer emergir cenários formativos de qualidade, que possibilitem afirmar práticas educativas e sociais mais equitativas, mais dialógicas, mais inclusivas e mais interculturais capazes de, como sublinham, construir/alicerçar pontes entre surdos e ouvintes, entre um “EU” (estudante surdos) e um Outro – “Educadores de surdos” (Maria, TIP2), afirmando um “Nós” que ponha cobro à ignorância, segregação e exclusão de uns e de outros. Assim, como sublinham, tal como ocorreu neste espaço e tempo formativo que este Ciclo de conferências configurou, a formação de professores de surdos deve afirmar uma Escola intercultural e inclusiva que valorize as culturas surdas e que possa romper com um passado de exclusão e de segregação, construindo um futuro educativo e social mais promissor, mais inclusivo e mais equitativo para os surdos. Realça-se, deste modo, que quando nos referimos à necessidade de desenvolver espaços e tempos formativos de

diálogo intercultural, este inclui as várias entidades representantes dos surdos, como a APS, a ASP, FPAS ou a AFOMOS, dialogando num mesmo espaço e tempo, abordando as questões que os preocupam – tal como ocorreu neste Ciclo de conferências. Mas também o fazendo com outros, mais anónimos, surdos e ouvintes, mas igualmente participantes legítimos destas comunidades: pais, amigos, familiares, professores do ensino regular e do ensino especial, estudantes, intérpretes de LGP e tantos outros, que tiveram voz e puderam exprimir preocupações, dúvidas, questões, fracassos e sucessos, levando-nos a considerar, com a Joana, que “A forma escolhida [para a formação de professores de surdos], na modalidade de conferências, foi igualmente positiva” (Resposta da Joana, professora do ensino secundário, Q). Como destaca,

[foi importante] ter convidado várias entidades. Caras diferentes. Porque normalmente são sempre os mesmos nas conferências. Mesa de jovens, para poder ver as perspectivas dos jovens. (Resposta da Joana, professora do ensino secundária, Q)

Como sublinham os relatos desta professora, a formação intercultural consistente dos professores de surdos deve dar voz à diversidade de participantes que lhe subjaz, evitando que “sejam sempre os mesmos” a ser valorizados, evitando perpetuar poderes instalados e desocultando outras vozes, a dos “jovens” incluídas, que tanto podem contribuir para a uma formação de professores de surdos reflexiva crítica, dialógica, diversificada, abrangente, participada, numa só palavra, renovada.

Como evidenciou este Ciclo de conferências, urge desenvolver cenários formativos interculturais que possibilite assumir os professores de surdos como mediadores culturais, pondo cobro a formas hegemónicas curriculares monoculturais e excludentes pouco valorizadoras das diferentes culturas em que os surdos e os pares ouvintes participam, evitando perpetuar formas diversas de exclusão mútua, afirmando uma Escola intercultural e inclusiva.

Considerações finais

Como assumimos noutros contextos (MELRO, 2003, 2014b; MELRO & CÉSAR, 2009, 2010a, 2014b, 2016), os professores são elementos-chave na afirmação de cenários educativos e sociais mais interculturais e inclusivos, propiciando aos surdos equidade no acesso ao sucesso educativo e social. Contudo, a investigação ilustra que isso nem sempre é assegurado, evidenciando as escolas,

e os processos formativos que lhe subjazem, dificuldades em propiciar uma educação de qualidade aos surdos. Importa, como diriam Barroso (2005) e César (2012), desenvolver na Escola uma cultura profissional e organizacional mais capaz de responder às características, aos interesses e às necessidades dos surdos, valorizando-os e afirmando-os como participantes legítimos da Escola e das sociedades em que participam. Para além disso, como discutimos, porque se pretendem inclusivos e interculturais, os processos formativos de professores e de outros agentes educativos que educam estes estudantes têm de focar a mediação cultural, o recurso a mecanismos de inter- e intra-*empowerment* (CÉSAR, 2013, MELRO, 2014a, 2014b, MELRO & CÉSAR, 2016), evitando que as escolas se assumam como reprodutoras das desigualdades sociais (CÉSAR, 2012, 2013). Como ilustrámos, os processos formativos dos professores de surdos devem, como foi objetivo primordial deste Ciclo de conferências, capacitar estes agentes educativos de modo a que possam afirmar a Escola como espaço e tempo acolhedor da diversidade dos surdos, permitindo o acesso destes estudantes a uma educação que desenvolva as suas potencialidades, não mais estigmatizando, não mais segregando, não mais excluindo. Isso pode ser conseguido se a Escola desenvolver processos formativos como os que configuraram o Ciclo de Conferências *Do gesto à voz: Educação de surdos e inclusão*, que apontam para a urgência de a Escola assumir princípios e práticas formativas dos professores de surdos, dialógicos, participados, flexíveis e interculturais, facilitando a apropriação de conhecimentos e a mobilização de competências, incluindo a apropriação da LGP, necessários ao desenvolvimento de um currículo intercultural, respondendo adequadamente à diversidade linguístico-cultural dos surdos, derrubando barreiras à inclusão escolar e social (BORGES & CÉSAR, 2012; MELRO, 2003a, 2014a, 2014b; MELRO & CÉSAR, 2009, 2012, 2013, 2016; SOFIATO, 2014, 2016; SKLIAR, 1998).

Tal como ocorreu com este Ciclo de conferências, diríamos que, se quisermos desenvolver com os professores de surdos cenários formativos interculturais mais consistentes, urge que os processos formativos que subjazem à educação de surdos tenham em conta elementos como as línguas e modos de comunicação privilegiados pelos surdos ou pelas culturas em que legitimamente participam. Urge, ainda, dotar os seus participantes de ferramentas pedagógico-culturais que valorizem e afirmem as vozes e o *empowerment* dos

REFERÊNCIAS

- Allan, J., & Slee, R. *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.
- BAGGA-GUPTA, S. *Literacies and deaf education*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling, 2004.
- BAPTISTA, A. J. *Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2008.
- BARROSO, J. *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta (UA), 2005
- BORGES, I., & CÉSAR, M. Eu leio, tu ouves, nós aprendemos: Experiências de aprendizagem matemática e vivências de inclusão de dois estudantes Surdos, no ensino regular. *Interacções*, 8(20), p. 141-180, 2012. Disponível em: [<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/488/442>] Acesso em: 2 de nov. 2016.
- CÉSAR, M. Educação especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interacções*, 8(21), p. 68-94, 2012. Disponível em: [<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1523>] Acesso em: 2 de nov. 2016.
- CÉSAR, M. Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re) constructing life trajectories of participation. In M. B. Ligorio, & M. César (Orgs.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self*. Charlotte, NC: Information Age Publishing (IAP), 2013a, p. 151-192).
- CÉSAR, M. Cultural diversity and regulatory dynamics of participation between schools and families. In P. Marsico, K. Komatzu, & A. Iannaccone (Orgs.), *Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school*. Charlotte, NC: IAP, 2013b, p. 35-81.
- CÉSAR, M., MACHADO, R., & VENTURA, C. Praticar a inclusão e não apenas falar de inclusão. *Interacções*, 10(33), 18-72, 2014. Disponível em: [<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6730>]. Acesso em: 2 de nov. 2016
- CLANDININ, D. J., & CONNELLY, F. M. Personal experience methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Orgs.), *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 199, p. 150-178.
- COELHO, O. (2007). *Construindo carreiras: (Re)desenhar o percurso educativo dos surdos a partir de modelos bilíngues*. (Tese de doutoramento, documento policopiado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Porto.
- DENZIN, N. The interpretative process. In A. Haberman, & M. Miele (Eds.), *The qualitative researchers companion*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2002, p. 349-366.
- FORLIN, C. Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 14(7), p. 649-653, 2010.
- FREIRE, M. J. *A criança surda e o desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação (INR), 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, 17.^a ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

HAMIDO, G., & CÉSAR, M. Surviving within complexity: A meta-systemic approach to research on social interactions in formal educational scenarios. In K. Kumpulainen, C. Hmelo-Silver, & M. César (Orgs.), *Investigating classroom interactions: Methodologies in action*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009, p. 229-262.

HERMANS, H. *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. New York, NY: Cambridge University Press, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME). *Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro*. Diário da República - I Série, n.º 4. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM), 2008.

MELRO, J. (2003). *Escola Inclusiva: Uma história de amor (nem sempre) bem contada*. (Dissertação de mestrado, documento policopiado). Lisboa: DEFCUL.

MELRO, J. (2014a). Língua, participação e poder. *Educação Inclusiva*, 5(1), II-III. [Dossier temático: A aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos, editor Joaquim Melro], s/p, 2014a.

MELRO, J. (2014b). *Do gesto à voz*. Um estudo de caso sobre a inclusão de estudantes Surdos no ensino secundário recorrente nocturno (Tese de doutoramento, documento policopiado). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

MELRO, J. & CÉSAR, M. Educação de adultos surdos em portugal: a(s) voz(es) dos professores. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología e Educación*.

MELRO, J. & CÉSAR, M. Educação inclusiva: Do ser ao agir e do dizer ao sentir. In A. Estrela, L. Marmoz, R. Canário, J. Ferreira, B. Cabrito, N. Alves, P. Figueiredo (Orgs.), *Actas do XVI Colóquio da AFIRSE. Tutoria e mediação em educação: Novos desafios à investigação educacional*. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE, 2009, s/p [CdRom]

MELRO, J. & CÉSAR, M. Desafios profissionais da educação inclusiva: A voz dos professores. In A. Estrela, L. Marmoz, R. Canário, J. Ferreira, B. Cabrito, N. Alves, et al. (Eds.), *Actas do XVII Colóquio AFIRSE. A escola e o mundo do trabalho*. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE, 2010^a, s/p. [CdRom]

MELRO, J. & CÉSAR, M. Educação inclusiva: Desafios à profissionalidade docente e às aprendizagens dos alunos Surdos. *Educação inclusiva*, 1(2), 2010b, 10-17.

MELRO, J. & CÉSAR, M. Abraçando e efectivando a inclusividade: O exemplo da inclusão de alunos Surdos no ensino regular. In I. Sanches, M. Costa, A. Mota, & Á. Santos (Orgs.), *Para uma educação inclusiva: Dos conceitos às práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2012, vol. I, p. 255-272.

MELRO, J. & CÉSAR, M. Educação inclusiva e equidade: Um estudo de caso com adultos surdos do ensino secundário recorrente nocturno. In L. Lima-Rodrigues & D. Rodrigues (Orgs.), *Atas do III Congresso Internacional Educação Inclusiva e Equidade* Almada: Pro-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Pin-ANDEE), 2013, Parte II, p. 550-567.

MELRO, J. & CÉSAR, M. Inclusão de estudantes adultos surdos no ensino recorrente nocturno: Uma (segunda) oportunidade para quem?!. *Interacções*, 10(33), p.128-162, 2014a. Disponível em: [<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/6733/5028>] Acesso em: 2 nov. 2016.

- MELRO, J. & CÉSAR, M. Políticas e práticas da educação de alunos surdos. In N. Alves, S. M. Rummert, & M. Marques (Orgs.), *Educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil: Políticas, práticas e actores*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014b, p. 138-154. Disponível em: [www.ie.ulisboa.pt] Acesso em: 2 nov. 2016.
- MELRO, J. & CÉSAR, M. Inclusão e equidade na educação de surdos adultos. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(v1), p. 614-618, 2016. Disponível em: [<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jrs3.2016.16.issue-S1/issuetoc>]. Acesso em: 2 nov. 2016.
- RODRIGUES, D. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 300-318). São Paulo: Summus Editorial.
- SASSAKI, R. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão - Parte 1. *Revista Nacional de Reabilitação*, 57(X), julho/agosto, 2007, p. 8-16. Disponível em: [<http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>] Acesso em: 2 nov. 2016.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London, UK: Basic Books, 1983.
- SKLIAR, C. (Ed.) (1998). *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, PA: Mediação.
- STAKE, R. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1995/2005. [Original publicado em Inglês, em 1995]
- SOFIATO, C. G. Ontem e hoje: o uso de imagens na educação de surdos. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, p. 789-794, 2016.
- SOFIATO, C. G. Experiência educacional inclusiva e surdez: conquistas e desafios. In: R. Ribeiro. (Org.). *Educação Especial: olhar o presente para pensar o futuro* São Paulo, SP: QuintAventura Livros & UNESP, 2014, v. 1, p. 149-171.
- UNESCO *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO & Ministry of Education and Science, 1994.
- WORLD FEDERATION FOR THE DEAF (WFD). *Visions and goals for access to adult education for deaf people*. Helsinki: WFD, 2013. Disponível em: [<http://wfdeaf.org/databank/policies/policy-visions-and-goals-for-access-to-adulteducation-for-deaf-people>] Acesso em: 2 nov. 2016.



ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA: MEJORA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA (REFERENCIAL) E IMPLICACIONES PARA EL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS NATURALES DE ACCESIBILIDAD UNIVERSAL

Students with hearing disabilities: improvement of the communicative (referential) competences and implications for learning in natural settings of universal accessibility

José-Sixto Olivar Parra¹
M^a Teresa García Pinto²
Lucia Helena Reily³

RESUMEN

En este artículo se presenta la aplicación de un Programa de Aprendizaje en Comunicación Referencial con el objetivo de mejorar las competencias comunicativas de un grupo de alumnos con Discapacidad Auditiva. El diseño metodológico consiste en comparar los resultados en dos gru

ABSTRACT

This article presents the application of a Learning Program in Referential Communication with the aim of improving the communicative skills of a group of students with Hearing Impairment. The method-

¹ Doctor en Psicología, Departamento de Psicología, Universidad de Valladolid, UVA, Valladolid, España; josesixto.olivar@uva.es.

² Doctora en Psicología, Escuela Universitaria de Magisterio Fray Luis de León, EUMFL, Valladolid, España; teresa.garcia@eumfrayluis.com.

³ Doutora em Psicologia, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, CEPRE, Campinas, SP, Brasil; lureily@fcm.unicamp.br.

pos de estudiantes españoles con Discapacidad Auditiva, uno entrenado y otro no, en parejas con compañeros con Desarrollo Típico. Para la evaluación se utilizaron cuatro Tareas de Comunicación Referencial, dos para el pretest y dos para el post-test. Para la intervención se utilizó un Programa de Aprendizaje basado en juegos de participación y comunicación. El grupo entrenado mejoró de manera significativa, con respecto al grupo no entrenado, en las regulaciones al interlocutor y en la eficacia comunicativa. Estos resultados se interpretan en relación a la inclusión en contextos educativos y/o naturales de accesibilidad universal de este alumnado con Discapacidad Auditiva.

ological design consists of comparing the results in two groups of Spanish students with Hearing Disabilities, one group received training and the other did not, in pairs with Typical Developing peers. For evaluation, four referential communication tasks (two pre-test and two post-test) were used. For the intervention, a Learning Program based on participation and communication games was used. The trained group improved significantly in comparison to the untrained one in regulations of the communicative partner and communicative efficacy. These results are interpreted in the context of including students with Hearing Impairment in educational and/or natural settings of universal accessibility.

PALABRAS CLAVE

Accesibilidad universal; Educación inclusiva; Discapacidad auditiva; Comunicación referencial; Aprendizaje.

KEYWORDS

Universal accessibility; Inclusive education; Hearing impairment; Referential communication; Learning.

Introducción

En el alumnado con Discapacidad Auditiva (DA) se pueden presentar alteraciones en cualquiera de los componentes del lenguaje (fonológico, sintáctico, semántico y/o pragmático). Estas alteraciones son susceptibles de mejora, unas veces mediante la interacción social, pero en la mayoría de las ocasiones precisan de una intervención específica adecuada (ANTIA, JONES, LUCKNER, KREIMEYER y REED, 2011; MOST, INGBER y HELED-ARIAM, 2011).

El niño con DA, como cualquier otro niño, necesita relacionarse y comunicarse con las personas de su entorno para que pueda desarrollar su lenguaje y comunicación. Ha de participar de manera activa en las interacciones con

los compañeros de clase, con los amigos y familiares, con el profesorado, sea cual sea su estilo de lenguaje.

Cuando este lenguaje es pobre o está ausente, supone una limitación para conversar, discutir, negociar, preguntar, anticipar, etc. Sin embargo, la repercusión no es igual en todos los casos, depende del grado de pérdida auditiva, de la edad de aparición, del momento de su detección y diagnóstico, del contexto familiar y social, de la utilización de prótesis que mejoren su pérdida auditiva, etc.

Dentro de los componentes del lenguaje, el componente pragmático es de especial importancia para conseguir el éxito comunicativo en el contexto social. Este componente, que posibilita el uso del lenguaje en contextos sociales, es el más tardío en desarrollarse y precisa de contextos de interacción social, como el que proporciona la escuela. La competencia pragmática se puede ver afectada por la pérdida o disminución auditiva. No obstante, tal y como señalan algunas investigaciones (PAATSCH y TOE, 2014) la simple escolarización no provoca una actividad comunicativa tan rica como la que se produce en contextos naturales, por ejemplo, a través del juego. La inclusión escolar y social del niño con DA facilita la reducción de las distancias sociales entre niños con DA y sus compañeros de Desarrollo Típico (DT) y consigue que el niño con DA pueda hacer un uso ilimitado de las adquisiciones verbales que va realizando de forma limitada (ANTIA, STINSON Y GONTER, 2002; SILVESTRE, 1985; SILVESTRE, RAMSPOTT, Y DOMÍNGUEZ, 2007). Si además, esos contextos de inclusión incorporan los criterios del Diseño universal, o Diseño Para Todas las Personas (SALA, SÁNCHEZ, GINÉ y DÍEZ, 2014), las posibilidades de éxito aumentan de manera considerable.

Los entornos escolares no necesariamente conducen al desarrollo de las habilidades de comunicación en los niños con DA (SILVESTRE y VALERO, 1995). Esto es debido a que algunos profesores adoptan formas muy controladoras de comunicación, no dando apenas oportunidades a las verdaderas interacciones cara a cara. Sin duda, esto está cambiando, no sólo porque los avances tecnológicos han propiciado una mejora de la competencia lingüística del alumnado con DA (BATTEN, OAKES y ALEXANDER, 2013), sino también porque los centros escolares han apostado por incorporar los principios del Diseño universal para la inclusión de alumnos con DA, lo que también ha propiciado una mejora en nivel de desarrollo del lenguaje oral del alumnado con DA.

Una de las habilidades pragmáticas que más ayuda al desarrollo de la interacción social de los niños con o sin DA, y por lo tanto a su inclusión social, tanto en el contexto escolar como fuera del mismo, lo constituyen las habilidades de Comunicación Referencial (CR). Se definen como el proceso psicológico de transmitir información a otro sobre un referente. Estas habilidades ponen en marcha la capacidad de un hablante (emisor) para emitir mensajes informativos y la capacidad de un oyente (receptor) para identificar de manera adecuada los referentes (objetos, personas, lugares, etc.) de que se habla. Esta habilidad se ha podido evaluar de manera cuasi-experimental a través de las denominadas “Tareas de Comunicación Referencial” (TCR). En dichas tareas se puede analizar la capacidad de las personas para la emisión de mensajes informativos, no ambiguos, para el interlocutor (el niño o el adulto), la emisión de peticiones de clarificación ante mensajes poco claros o incompletos, la realización de aportaciones relevantes en las conversaciones, y otras muchas estrategias, que los hablantes y oyentes utilizan en sus intercambios comunicativos y que garantizan el éxito de las conversaciones.

De manera práctica, las TCR consisten en que un emisor tiene que transmitir información sobre un referente (objeto, dibujo o palabra) a un receptor, para que éste pueda identificarlo de entre un conjunto de no referentes, previamente establecido por el investigador, separados ambos interlocutores por una pantalla opaca. Tanto la naturaleza como los atributos de los referentes y de los no referentes son objeto de manipulación experimental.

La versión más actual de este tipo de tareas es la denominada Tarea de Comunicación Referencial-Ecológica (BOADA y FORNS, 1997; 1999), en la que se flexibiliza el diseño experimental, introduciendo un tercer participante, el adulto o mediador (profesor). De esta manera la situación referencial se acerca a una situación real parecida al acto de enseñanza-aprendizaje. Las situaciones de aprendizaje escolar son en sí mismas un claro exponente de comunicación referencial ecológica y los contenidos o conceptos expuestos por el profesor pueden considerarse “referentes” (DE LA IGLESIA y OLIVAR, 2013; OLIVAR, DE LA IGLESIA y FORNS, 2011). Por tanto, se constituye una triada formada por ambos interlocutores (emisor y receptor) que son la unidad de estudio, junto al experimentador, que actúa como mediador del intercambio comunicativo. La misión del adulto es tutelar a los niños y evitar el

fracaso comunicativo ante referentes de alta complejidad cognoscitiva, manteniendo el canal comunicativo abierto, animando a los interlocutores a continuar con la tarea comunicativa y sirviéndoles de guía proporcionándoles las ayudas que precisen. Las variables analizadas en las tareas de comunicación referencial pueden agruparse en variables independientes: rol de los participantes (hablante u oyente), edad (niños, adolescentes, adultos, mayores), características del referente (objetos, dibujos, palabras), tipo de parejas (hablante y oyente con DA, hablante con DA y oyente DT, etc.), y variables dependientes: tipos de mensajes (completos o incompletos), preguntas (aclaración), aportaciones, regulaciones al interlocutor, regulaciones internas, etc. (BOADA y FORNS, 1997).

Los pocos estudios que han analizado las habilidades de CR con niños o adolescentes con DA (LLOYD, LIEVEN y ARNOLD, 2005; PAATSCH y TOE, 2014; TOE y PAATSCH, 2013; SILVESTRE, 1987), obtienen resultados dispares. SILVESTRE (1987) llevó a cabo un estudio pionero sobre CR en niños con DA. El estudio se realizó con 10 parejas de DA/DA pertenecientes a una escuela especial, así como 10 parejas mixtas de DA/DT y 10 parejas de DT/DT, de 5 a 14 años, pertenecientes a una escuela de integración, divididos en grupos homogéneos, utilizando tareas que consistían en construir una figura según un modelo dado. Los resultados más significativos fueron que las parejas mixtas (DA/DT) precisaban más tiempo y un mayor número de interacciones que las parejas homogéneas (DA/DA y DT/DT) para solucionar las tareas propuestas, se mostraban hábiles y aplicaban estrategias comunicativas necesarias, tales como: modificar su mensaje, mostrar que no habían comprendido, pedir nueva información, adivinar la respuesta del otro, etc. con el fin de realizar la tarea adecuadamente y se mostraban siempre más competentes cuando hacían la función de emisor que la de receptor.

En otro estudio, LLOYD, LIEVEN y ARNOLD (2005) trabajaron con una muestra compuesta por 20 niños con DA, de edades comprendidas entre los 7 años y 9 meses y los 12 años. La tarea consistía en presentar 21 elementos u objetos familiares y cotidianos, algunos de los cuales eran similares, variando en el color, la forma o el tamaño, y 42 fotos. El participante debía recopilar los objetos citados y colocarlos adecuadamente, según la foto. Los principales resultados obtenidos fueron que los niños con DA mostraban un retraso en el desarrollo tanto en las habilidades del emisor como del receptor, obteniendo puntuaciones similares a

los de los niños DT más jóvenes. Tanto los niños con DA como los DT mostraron mejores habilidades como receptores que como emisores.

Por otra parte, TOE y PAATSCH (2010) realizaron un estudio con 34 parejas de niños, de 7 años 4 meses a 12 años 9 meses, en las que se incluía un niño DT y un niño con DA igualados en género y nivel escolar. Estudiaron las habilidades comunicativas cuando jugaban a un juego de preguntas y respuestas (trivial) donde se les pedía que repitieran la pregunta de manera literal, antes de dar una respuesta libre. Los resultados mostraron que el grupo de niños DT fue capaz de repetir más preguntas, de manera literal, que el grupo de niños con DA. Por su parte, el grupo de niños con DA requirió un número significativamente mayor de repeticiones, preguntas de clarificación y contestaron correctamente un número mayor de preguntas que el grupo DT. En un estudio posterior, PAATSCH y TOE (2014) compararon las habilidades pragmáticas de niños con DA en conversaciones libres con niños DT, de edades comprendidas entre los 7 años y 7 meses y los 12 años con 9 meses. Se formaron 31 parejas de niños (DA/DA) y 31 parejas de niños (DA/DT). Sus hallazgos sugieren que los niños con DA muestran un amplio rango de habilidades pragmáticas cuando interactúan con sus compañeros oyentes. Específicamente, los niños con DA hacían más preguntas, hacían más comentarios personales, iniciaban más temas y tomaban turnos más largos en sus conversaciones con sus compañeros DT.

En el desarrollo de las habilidades comunicativas y conversacionales también juegan un papel muy importante los interlocutores del niño con DA (padres, profesores, compañeros de clase), por la forma de dirigirse a ellos, sus estilos comunicativos, el código lingüístico utilizado, los mensajes transmitidos, la intención comunicativa, etc. Las producciones orales emitidas en un determinado momento y contexto ayudan a interpretar y entender mejor los mensajes.

De los estudios mencionados anteriormente, aunque los resultados no sean muy concluyentes, se desprende que los niños con DA presentan ciertas dificultades pragmáticas en situaciones de comunicación referencial y que se pueden beneficiar de la interacción con sus compañeros con DT.

Partiendo de estas experiencias previas, nos planteamos nuestra investigación con el objetivo general de mejorar la competencia comunicativa (referencial) de un grupo de alumnos con DA. De forma más específica se trataba de a) Evaluar las habilidades de Comunicación Referencial; b) Elaborar un

programa de aprendizaje de dichas habilidades, c) Aplicar dicho programa de aprendizaje, y d) Valorar los efectos del programa de aprendizaje en las competencias en CR del alumnado con DA.

Método

Participantes

La muestra estaba formada por 20 niños y niñas, de edades comprendidas entre los 6 y los 10 años, con DA (afectados por una sordera severa o profunda). De ellos, 10 formaron el Grupo Entrenado o Grupo Experimental (GE) (al que se aplicó el programa de aprendizaje) y 10 el Grupo No Entrenado (GNE) o Grupo Control. Se formaron parejas mixtas con otros 20 niños y niñas con Desarrollo Típico (DT), equiparados en Edad Cronológica y Cociente Intelectual. El Grupo Entrenado y el Grupo No Entrenado estaban equiparados en Edad Cronológica, Cociente Intelectual y Grado de Pérdida Auditiva: Grupo Entrenado (Media de Edad Cronológica: 7.80; Media de Cociente Intelectual: 100.10; y Media de Pérdida Auditiva: 99) y Grupo No Entrenado (Media de Edad Cronológica: 8.10; Media de Cociente Intelectual: 99.60; y Media de Pérdida Auditiva: 99.50). Los participantes de la muestra pertenecían a dos centros de integración de niños con DA, de nivel educativo equiparado.

Diseño

Se trata de un diseño cuasi-experimental de dos grupos naturales equivalentes, de muestras independientes, con pretest y postest, correspondiendo más concretamente a un “Diseño de control no equivalente” (CAMPBELL y STANLEY, 1988). En él se estudian los efectos *intergrupo* e *intragrupo* con dos variables independientes: la condición experimental de la aplicación del programa de entrenamiento (participantes entrenados y no entrenados), y los momentos de evaluación (pretest y postest).

Procedimiento.

La situación comunicativa de las tareas de CR, en la fase de evaluación, presenta a tres participantes. Un emisor y un receptor situados de pie, frente a frente, separados por una mesa y una pantalla que se interpone entre los dos, con el fin de que cada interlocutor no vea la lámina que tiene su compañero, aunque sí pueden verse las caras, con el fin de facilitar al participante con DA la lectura labial. El tercer participante es un adulto, situado detrás y sentado. El papel del adulto es actuar de mediador y evitar que se rompa el canal comunicativo entre ambos participantes (ver Fig. 1)

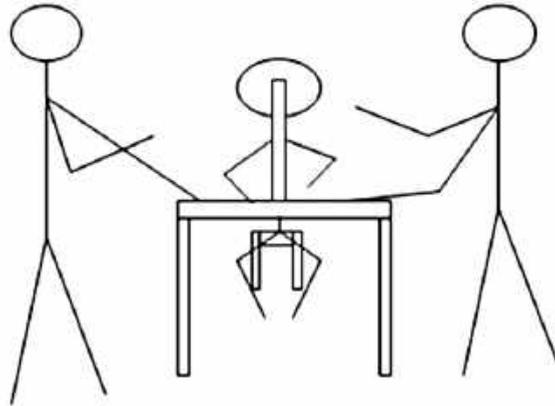


Figura 1 – Situación comunicativa en las tareas de CR para la evaluación.

Todas las tareas constan de dos láminas, una para el emisor con unos objetos colocados en un determinado lugar y posición con respecto a unos referentes fijos, y otra para el receptor con los referentes fijos y el resto de objetos móviles. El emisor ha de informar al receptor sobre la situación y posición de cada objeto para que al final ambas láminas sean iguales.

Tanto en el pretest como en el postest el participante con DA hace de emisor en la primera tarea y de receptor en la segunda. Su compañero de la pareja siempre es otro niño con DT. La condición experimental es la misma en ambas tareas. Todos los intercambios comunicativos fueron grabados y posteriormente transcritos y codificados, configurando la matriz de variables de evaluación de las habilidades comunicativas de los participantes con DA en el rol de emisor y de receptor, en el pretest y en el postest. Antes de comenzar la realización del pretest, todos los participantes realizaron un primer ensayo con los materiales de evaluación, con el objetivo de asegurar que todos poseían en mismo nivel inicial de conocimiento de los materiales de trabajo.

Instrumentos de evaluación

Se utilizaron cuatro tareas de CR, dos para el pretest y dos para el postest. Para el pretest se utilizó la tarea “Organización de una habitación vieja” (OLIVAR, 2004) en la que el participante con DA realiza la función de emisor y el participante con DT la de receptor, y la tarea “Organización de una sala” (adaptada de BOADA y FORNS, 1997), en la que el participante con DA realiza la función

de receptor y el participante con DT la de emisor (ver Fig. 2). Para el postest se utilizó la tarea “Organización de una habitación nueva” (OLIVAR, 2004), en la que el participante con DA realiza la función de emisor y el participante con DT de receptor, y la tarea “Organización de una cocina” (OLIVAR y BELINCHÓN, 1999), en la que el participante con DA realiza la función de receptor y el participante con DT la de emisor. Ambas tareas son equivalentes a las del pretest.

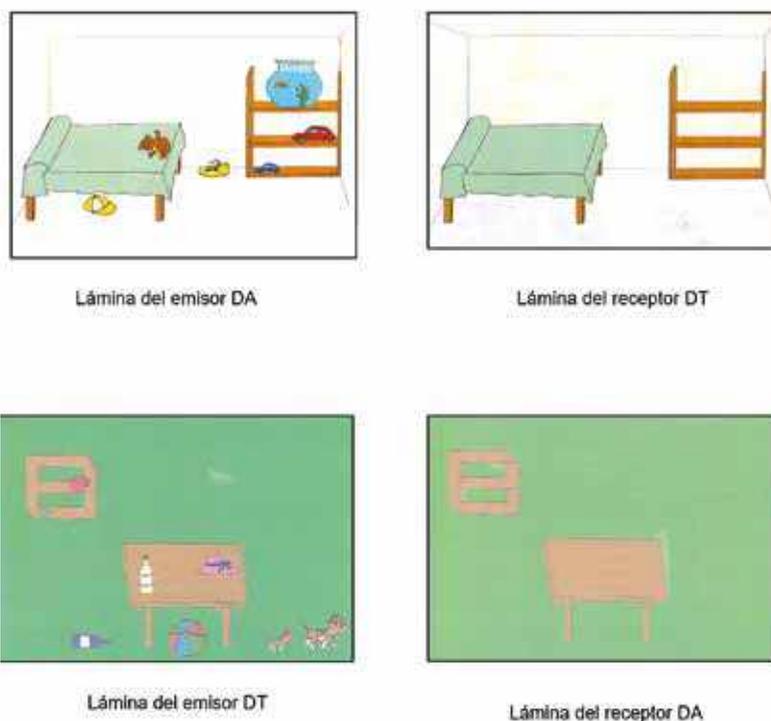


Figura 2 – Ejemplo de Tareas de Comunicación Referencial para la evaluación del Pretest. “Organización de una habitación vieja” (OLIVAR, 2004) y “Organización de una sala” (Adapt. de BOADA y FORNS, 1997)

Programa de aprendizaje.

El programa consiste en la aplicación de una serie de juegos encaminados al aprendizaje de estrategias y habilidades de participación y comunicación, de las que el niño con DA carece o en las que muestra alguna dificultad, a la hora de relacionarse con sus compañeros de la misma edad DT. El conjunto de habilidades y estrategias entrenadas fueron las habilidades de comparación o “análisis de la tarea” (*task analysis*) para la descripción de los objetos, o para los

aspectos relacionados con la localización espacial (e.g. “en el suelo a la derecha de la mesa”); las habilidades de cooperación o de “toma de rol” (*role-taking*) para planificar, preguntar o pedir información sobre algo que no ha entendido en el mensaje de su interlocutor (e.g. “¿cuál de las tazas?”), y las habilidades de “evaluación de la tarea” (*task evaluation*) que abarcan las habilidades de comparación y cooperación, para valorar la calidad informativa de los mensajes, o por si falta información relevante para realizar la tarea (e.g. “¿te has dado cuenta de que falta una de las tazas?”).

El programa de aprendizaje constaba de 8 sesiones semanales de entre 30 y 60 minutos. En cada sesión se realizaba un juego cooperativo distinto. Los juegos fueron adaptados de GARAIGORDÓBIL (2003). En la Fig. 3 se presenta el ejemplo de una sesión de juego. Los materiales utilizados fueron los convencionales a nivel escolar (pulseras, plantas, collar, jeringuilla, rulos cepillo, tijeras de podar, pala, etc.), todos ellos de plástico irrompible.

Sesión – “Pilotando aviones”

Objetivos

Mejorar la participación y conversación entre los niños con DA y los niños DT, facilitando su integración social y escolar.

Proporcionarles habilidades y estrategias que mejoren las relaciones comunicativas y de conversación entre ambos colectivos.

Mejorar sus habilidades de Comunicación Referencial.

Objetivos

Mejorar la participación y conversación entre los niños con DA y los niños DT, facilitando su integración social y escolar.

Proporcionarles habilidades y estrategias que mejoren las relaciones comunicativas y de conversación entre ambos colectivos.

Mejorar sus habilidades de Comunicación Referencial.

Descripción de la actividad

Los jugadores eligen al niño que hará de avión (todos pasarán por esta situación) y los demás harán de pilotos y copilotos. Cada avión se pone de acuerdo, secretamente con sus pilotos, para ir hacia la izquierda o hacia la derecha, hacia adelante o atrás o para

detenerse. Por ejemplo, pueden emplear los siguientes códigos: «limón» (adelante), «naranja» (atrás)... (Hay que dar un tiempo para que hagan las elecciones de los códigos). Posteriormente, los aviones se colocan en la línea de salida, de espaldas, mientras los pilotos colocan obstáculos en el aula (sillas, mesas...), diseñando en un papel varios recorridos para llegar a la meta. Los aviones llevan misión de reconocimiento: alcanzar en un lugar desconocido por ellos una meta. Ésta se encuentra representada por un pañuelo de juego colocado en una silla. El avión se vuelve hacia delante y se coloca en la línea de salida. Los pilotos se colocan detrás o al lado del avión, y van dirigiendo al avión a una distancia aproximada de un metro. Cuando llegan a la meta, pilotos y avión recogen el pañuelo y cambian de roles. El juego termina cuando todos los jugadores han pasado por la meta y se encuentran de nuevo en la línea de salida.

Normas: Los pilotos no pueden decir cuál es o dónde está la meta, ni el avión puede mirar el plano de los pilotos.

Debate

¿Ha resultado fácil decidir las palabras o códigos que nos iban a dar información para desplazarnos por el aula sin chocarnos? ¿Era difícil guiar al compañero con los códigos que habíais establecido? ¿Nos ha costado recordar el código? ¿A quién le ha costado más? ¿Le hemos ayudado a recordarlo? ¿X ha preguntado a los demás?

Materiales

¿Obstáculos que delimitan varios recorridos de acceso a la meta (sillas o mesas). Un pañuelo y una silla que simboliza la meta. Papel o plano en el que los pilotos dibujan el recorrido a seguir.

Tiempo

30-50 minutos

Figura 3 – Ejemplo de una sesión de juego del Programa de aprendizaje.

Todas las sesiones comienzan con la explicación por parte del adulto del juego, el material que se va a utilizar y las reglas a seguir en cada situación, dejando muy claro que todos debemos participar y que todos debemos conversar. Normalmente, todos los componentes del grupo participan en el mismo. Reciben modelado por parte del adulto para incentivar la participación en la conversación, respetar la toma de turno y mantener la conversación.

Al finalizar cada sesión, el adulto invita a los componentes del grupo a participar en un diálogo sobre cómo se ha desarrollado el juego, el grado de participación y conversación de cada uno, si se les ha gustado y cómo se han sentido (*task evaluation*). De esta forma se les hace también conscientes de su pertenencia al grupo, cómo unos a otros pueden ayudarse mutuamente, y lograr una cohesión mayor entre ellos.

Variables

Las variables que se analizaron en este estudio son una adaptación de las utilizadas por BOADA y FORNS (1999). En concreto, se seleccionaron dos variables relacionadas con las regulaciones del participante con DA y la eficacia comunicativa final. La primera se denomina “regulaciones al interlocutor” y se refiere a las producciones del receptor cuyo objetivo es dirigir la conducta del interlocutor para planificar, corregir o hacer preguntas de aclaración de un mensaje, y cuyo contenido está directamente relacionado con el objeto o referente. La segunda variable tiene que ver con la precisión o “eficacia comunicativa” y se refiere al número de objetos colocados correctamente al finalizar la tarea.

Resultados

En la comparación entre el Grupo Entrenado o Grupo Experimental (GE) y el Grupo No Entrenado (GNE) o Grupo Control (análisis *intergrupo*), aplicado el estadístico U de Mann-Whitney, en el *pretest*, no se obtienen diferencias estadísticamente significativas en las regulaciones al interlocutor ($U=49.000$; $p=.937$) ni en la eficacia comunicativa ($U=29.000$; $p=.079$), por lo que podemos concluir que ambos grupos eran equivalentes. En el *postest* se obtuvieron diferencias significativas en las regulaciones al interlocutor ($U=24.500$; $p=.029$), que son menores en el GE o Grupo experimental (ver Fig. 4). No se obtuvieron diferencias en la eficacia comunicativa ($U=50.000$; $p=1.000$), que fue la máxima en ambos grupos.

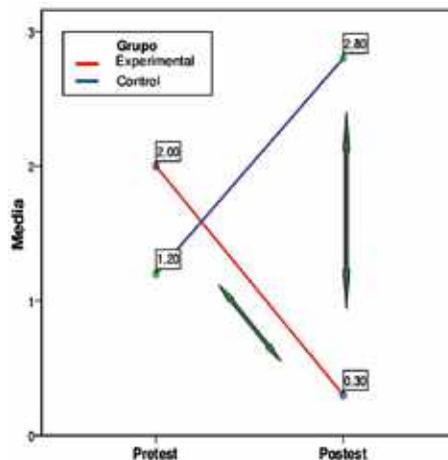


Figura 4 – Variable “regulaciones al interlocutor” del receptor en el postest.

En la comparación entre el pretest y el postest dentro del mismo grupo (análisis *intragrupo*), aplicado el estadístico *W* de Wilcoxon, se aprecian diferencias significativas en las variables del GE, mientras que no se aprecia ninguna variable que obtuviera diferencias significativas en el GNE (Regulaciones al interlocutor: $W = -.742$; $p = .458$ y eficacia comunicativa: $W = -1.732$; $p = .083$).

En análisis *intragrupo* en el GE encontramos diferencias significativas tras el entrenamiento. Disminuyen las “regulaciones al interlocutor” ($W = -2.379$; $p = .017$) y el aumento de la “eficacia comunicativa” en la tarea (el número de referentes correctos por ensayo) ($W = -2.214$; $p = .027$).

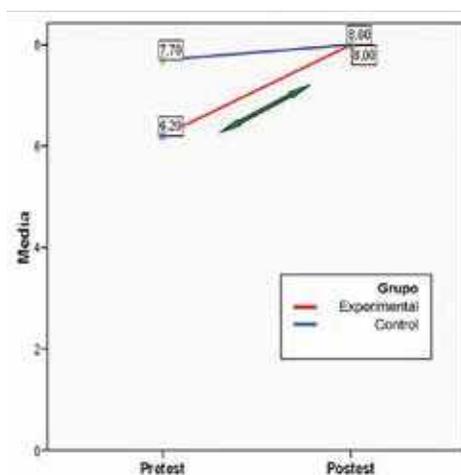


Figura 5 – Evolución de la variable “eficacia comunicativa” en el postest

Discusión y conclusiones

El objetivo principal de nuestro estudio consistía en mejorar la competencia comunicativa (referencial) de un grupo de alumnos con DA, mediante la aplicación de un programa de aprendizaje en habilidades de CR y valorar los efectos del programa en el alumnado con DA.

De los resultados del estudio, los datos más interesantes se obtienen en el análisis *intragrupo*, es decir, cuando se comparan los resultados dentro de cada uno de los grupos. De dicho análisis se desprende que los participantes con DA del Grupo Entrenado o Grupo Experimental (GE) obtienen una mayor eficacia en la resolución de la tarea cuando actúan como receptores (oyentes). Esto se basa en que necesitaron producir menos “regulaciones al interlocutor”

(que recordemos sirven para planificar, corregir o aclarar un mensaje cuyo contenido está relacionado con el referente), después de la aplicación del programa de aprendizaje. Por otra parte, mejoraron de manera significativa la eficacia comunicativa (número de referentes correctamente colocados por ensayo).

Estos datos concuerdan con los resultados de SILVESTRE (1984) que indica que los participantes con DA necesitan preguntar para que se les repita o confirme la información transmitida. Por tanto, se deduce que las personas con DA podrían funcionar mejor como receptores (oyentes) que como emisores (hablantes), lo que coincidiría también con los resultados obtenidos por LLOYD, LIEVEN y ARNOLD (2005). En esa misma línea están los datos obtenidos por TOE y PAATSCH (2010), dado que los niños con DA de su estudio hacían significativamente más preguntas de clarificación que sus compañeros DT, aun cuando ellos no pudieran repetir de manera literal la primera pregunta, sugiriendo que pueden obtener el significado de una pregunta (posiblemente con la ventaja añadida de una o más repeticiones) y generar la respuesta adecuada. Este dato también se constató en el estudio de PAATSCH y TOE (2014), quienes encontraron que los niños con DA hacían más preguntas, comentarios, y tomaban turnos más largos en sus conversaciones con sus compañeros de DT.

Cuando comparamos el rendimiento en las tareas del pretest y postest en el GNE también observamos ciertos cambios con la simple realización de las tareas con su compañero de DT, también mostraron un aumento de la eficacia comunicativa, aunque no de manera estadísticamente significativa.

La mayor parte de los estudios y autores citados anteriormente señalan que el simple hecho de que los estudiantes con DA y DT convivan dentro y fuera del aula, no genera por sí solo una interacción social de participación y conversación entre ellos, sino que es muy necesaria una planificación y actuación educativa por parte del profesorado orientada a estos objetivos. Esto puede ayudar a cambiar la visión del profesorado sobre la inclusión, no centrándose exclusivamente en la asimilación de los contenidos curriculares, tal y como comúnmente se viene haciendo, y el desarrollo del lenguaje en el caso del alumnado con DA, sino también en el desarrollo de otras habilidades y destrezas, como las habilidades de comunicación referencial. En este sentido, este trabajo evidencia la necesidad de un cambio en los procedimientos utilizados en el aprendizaje. Romper las barreras de aprendizaje presentes en los procesos

de enseñanza para que todos los estudiantes, sean cuales sean sus peculiaridades puedan acceder en igualdad de oportunidades a un currículum común sin la necesidad de realizar adaptaciones individuales, logrando de esta manera una educación lo más inclusiva posible (Sala, Sánchez, Giné y Díez, 2014). Además, la adquisición de habilidades conversacionales y de cooperación con sus compañeros de la misma edad con DT, o con adolescentes y adultos, va a proporcionarles seguridad en sí mismos, facilitando la formación de su personalidad y su autoestima. De esta forma, se puede conseguir la generalización a otras situaciones cotidianas del aula y de la vida ordinaria, que les ayudarán a ser, como cualquier persona, independientes y autónomos, logrando así, su plena inclusión educativa y social.

Uno de los aspectos más positivos de esta experiencia es la constatación de que se puede mejorar la competencia comunicativa de alumnos con DA mediante la realización de tareas de CR, en contextos naturales de inclusión escolar y social bajo el paradigma del Diseño universal o Diseño para Todas las Personas, donde el aprendizaje se produce en TODO el alumnado, sin ser necesaria una segregación para llevar a cabo un entrenamiento sistemático en dichas habilidades. No obstante, sería necesario seguir trabajando en esta línea de investigación para confirmar si los efectos se mantendrían igualmente pasado un tiempo (generalización de aprendizajes) o si las mejoras hubieran sido diferentes en el caso de haber propuesto un programa de entrenamiento más prolongado en el tiempo.

REFERENCIAS

- ANTIA, S.D., JONES, P., LUCKNER, J., KREIMEYER, K.H., y REED, S. Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms. *Exceptional Children*, 77, 2011, p. 489-504, doi: 10.2190/DE.41.
- ANTIA, S., STINSON, M.S. y GAUSTAD, M. Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 2002, p. 214-229.
- BATTEN, G., OAKES, P.M. y ALEXANDER, T. Factors Associated With Social Interactions Between Deaf Children and Their Hearing Peers: A Systematic Literature Review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2013, doi: 10.1093/deafed/ent052.
- BOADA, H. y FORNS, M. Perspectiva ecológica de la comunicación referencial. [Número monográfico]. *Anuario de Psicología*, 75, 1997, p. 7-36.

BOADA, H. y FORNS, M. Comunicación referencial ecológica: categorías comunicativas y datos empíricos. En M.T. Anguera. *Observación de conductas interactivas en contextos naturales*, Universidad de Barcelona, 1999, p. 51-73.

CAMPBELL, D.T. y STANLEY, J.C. Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1988.

DE LA IGLESIA, M. y OLIVAR, J.S. *Autismo y Síndrome de Asperger*. Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. Guía para padres y educadores. Madrid: CEPE, 2013.

GARAIGORDOBIL, M.T. *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide, 2003.

LLOYD, J., LIEVEN, E., y ARNOLD, P. The oral referential communication skills of hearing-impaired children. *Deafness and Education International*, 7(1), 2005, p. 22-42.

MOST, T., INGBER, S., y HELED-ARIAM, E. Social competence, sense of loneliness, and speech intelligibility of young children with hearing loss in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, p. 495-503, 2011, doi: 10.1093/deafed/enr049.

OLIVAR, J.S. *Láminas de tareas de comunicación referencial*. Registro de la propiedad intelectual. VA-152-04. 00/2004/7621. Valladolid. Registro propiedad intelectual, 2004.

OLIVAR, J.S. y BELINCHÓN, M. *Comunicación y trastornos del desarrollo*. Universidad de Valladolid, 1999.

OLIVAR, J.S., DE LA IGLESIA, M, y FORNS, M. Training Referential Communicative Skills to Individuals with Autism Spectrum Disorder: A Pilot Study. *Psychological Reports*, 109, 2011, p. 921-939.

PAATSCH, L.E. y TOE, D.M. A Comparison of Pragmatic Abilities of Children Who Are Deaf or Hard of Hearing and Their Hearing Peers *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19, 2014, p. 1-19 doi:10.1093/deafed/ent030.

SALA, I., SÁNCHEZ, S., GINÉ, C. y DÍEZ, E. Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (1), 2014, p.143-152.

SILVESTRE, N. *La comunicació social del nen sord amb el seu company d'edat oient: estratègies comunicatives*. (doctoral thesis). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 1984.

SILVESTRE, N. La integración social del niño sordo a partir de los primeros meses de vida. En N. Silvestre, I. Martínez, C. Guinea y M. Leouhard. *La escuela integradora*. Barcelona: Fundación Caja de Pensiones, 1985.

SILVESTRE, N. Les interaccions socials de l'enfant sourd à l'école élémentaire. En C.R.E.S.A.S *On n'apprend pas tout seul Interactions sociales et construction des saviors*. Les Editions ESF Paris, 1987, p. 67-72.

SILVESTRE, N., RAMSPOTT, A. y DOMÍNGUEZ, I. Conversational Skills in a Semistructured Interview and Self-concept Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (1), 2007, p. 38-54.

SILVESTRE, N. y VALERO, J. Investigación e intervención educativa en el alumno sordo: cuestiones sobre la integración escolar. *Infancia y aprendizaje*, 69-70, 1995, p. 31-44.

TOE, D.M. y PAATSCH, L.E. The Communication Skills Used by Deaf Children and Their Hearing Peers in a Question-and-Answer Game Context. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15 (3), 2010, p. 228-241. doi: 10.1093/deafed/enq006.

TOE, D. M. y PAATSCH, L. E. The conversational skills of school-aged children with cochlear implants. *Cochlear Implants International*, 14, 2013, p. 67-79, doi.org/10.1179/1754762812Y.0000000002.



EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NO RIO GRANDE DO SUL

Bilingual deaf education in Rio Grande do Sul

Janete Inês Müller¹
Lodenir Becker Karnopp²

RESUMO

Na articulação aos Estudos Culturais em Educação, aos Estudos Surdos e à Linguística, objetiva-se, neste artigo, problematizar a educação bilíngue em escolas de surdos do Rio Grande do Sul. Para isso, são investigadas oito (8) escolas de surdos caracterizadas como bilíngues, analisando-se documentos escolares (Regimento Escolar e Proposta Político-Pedagógica), entrevistas e rodas de conversa com professoras de Língua Portuguesa a surdos. Na discussão sobre o bilinguismo na educação de surdos, opera-se com ferramentas teórico-metodológicas da análise de discurso fou-

ABSTRACT

This article aims to discuss bilingual deaf education in schools of Rio Grande do Sul, based on Cultural Studies in Education, Deaf Studies and Linguistics. To do this, eight (8) deaf schools characterized as bilingual are investigated and are reviewed school documents (Rules School and Political-Pedagogical), interviews and conversation circles with teachers of Portuguese Language to deaf. In the discussion of bilingualism in deaf education, we operate with

¹ Instituto Federal Farroupilha (Campus São Vicente do Sul) – IF Far/SVS. São Vicente do Sul/RS, Brasil; CNPq; janeteim@hotmail.com.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre/RS, Brasil; CNPq; lodenir.karnopp@ufrgs.br.

caultiano. A investigação empreendida possibilita concluir que o 'discurso da educação bilíngue' é produzido por enunciados de diferentes campos discursivos, que lhe conferem *status* de verdade em práticas discursivas acadêmicas, políticas e escolares. Além disso, em defesa da potencialidade de uma educação escolar bilíngue de surdos, depreende-se que esta vem sendo produzida em nosso Estado, sendo necessários contínuos avanços e (re)invenções.

theoretical and methodological tools of Foucault's discourse analysis. The research allows to conclude that the 'discourse of bilingual education' is produced by utterances from different discursive fields, that give it real status in academic, political and discursive practices. Moreover, in defense of the potential for a bilingual education of the deaf, we conclude that the bilingual education has been produced in our state, requiring continuous advances and (re) inventions.

PALAVRAS-CHAVE

Estudos Culturais em Educação; Estudos Surdos; Educação bilíngue de surdos.

KEYWORD

Cultural Studies in Education; Deaf Studies; Bilingual Deaf Education.

Introduzindo a discussão

A educação de surdos no Brasil tem mudado, principalmente a partir da década de 90, o que está ligado aos movimentos políticos das comunidades surdas em prol da conquista e da garantia de seus direitos, fundamentados por pesquisas, principalmente na área da Linguística e da Educação. A diferença surda mobiliza a luta pela igualdade de direitos e pela pedagogia da diferença surda, de modo que se reconheça a cultura surda, a língua de sinais, a experiência visual, a participação de tradutores/intérpretes, o uso de tecnologias, a formação das comunidades e do povo surdo. Assim, alargam-se as discussões sobre uma educação bilíngue de surdos no Brasil, caracterizada por modos múltiplos de essa proposta educacional ser entendida e vivenciada no cotidiano escolar.

Por compreendermos que uma educação bilíngue pode iniciar antes do ingresso e seguir após a conclusão de um nível de ensino em uma instituição escolar, delimitamos nosso campo de estudo, observando como uma educação bilíngue vem se processando nas escolas: contextos mutantes, em processo de construção, com múltiplas possibilidades de interpretação, de combinação e de

organização. A constituição de ‘uma’ – e não ‘a’ – educação escolar bilíngue de surdos caracteriza-se por descontinuidades, isto é, possibilita tratar os discursos como práticas que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem; não se trata nem da sucessão dos instantes do tempo, nem da pluralidade dos diversos sujeitos pensantes; mas de cesuras que rompem o instante e uma pluralidade de posições e de funções possíveis. (FOUCAULT, 2014a)

Diante desse plural cenário, dedicamo-nos à pesquisa em algumas escolas de surdos caracterizadas como bilíngues no Rio Grande do Sul, ou seja, que educam apoiadas em princípios educacionais, linguísticos e filosóficos do bilinguismo, como discutimos na próxima seção deste texto. Assim, investigamos oito (8) escolas de surdos do nosso Estado, quais sejam: Escola Especial para Surdos Frei Pacífico, Escola Estadual de Ensino Médio para Surdos Professora Lília Mazon e Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, de Porto Alegre; Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, de Santa Maria; Escola Estadual Especial Keli Meise Machado, de Novo Hamburgo; Escola Estadual Especial Padre Réus, de Esteio; Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos Vitória, de Canoas; e Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Rosário³, de Santa Cruz do Sul. Importa destacar que o trabalho realizado nessas escolas abrange bairros e municípios vizinhos aos de sua localização. Portanto, estudar em uma escola de surdos, além da necessidade de transporte escolar público, compreende uma escolha político-ideológica dos familiares ou dos próprios surdos.

Com o objetivo de problematizar a educação escolar bilíngue de surdos, nossos olhares voltam-se ao material empírico desta investigação: a) documentos que caracterizam escolas de surdos como bilíngues, como o Regimento Escolar e a Proposta Político-Pedagógica; b) pesquisa com professores da disciplina de Língua Portuguesa (LP)⁴, tendo em vista a realização de entrevistas presenciais e de discussões em roda de conversa. Nesse sentido, dialogamos com dados produzidos na tese de doutorado de Müller (2016), cujo projeto de pes-

³ A Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora do Rosário também oferta ensino regular a alunos ouvintes; no caso dos surdos, é referência na região, com turmas de alunos surdos em todos os anos do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, os surdos contam com o trabalho de TILS, frequentando as turmas comuns.

⁴ Língua Portuguesa: de acordo com as regras gramaticais do português brasileiro, uso as iniciais maiúsculas apenas quando se tratar de substantivo próprio, ou seja, quando, por exemplo, há referência à disciplina do currículo escolar. Utilizo iniciais minúsculas quando me referir ao português como um idioma.

quisa, via Plataforma Brasil, foi aprovado pelo CEP/UFRGS, através do Parecer nº 1.112.955, de 18 de junho de 2015.

Na análise de dados, operamos com ferramentas teórico-metodológicas foucaultianas, principalmente o discurso: prática que forma os objetos de que se fala; um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação. Empenhamo-nos em desenvolver uma análise discursiva, a qual requer compreender o “enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui”. (FOUCAULT, 2005, p. 31). Se o discurso é uma prática que fabrica verdades, saberes, sentidos, subjetividades (FOUCAULT, 2005), o que “dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos”. (VEIGA-NETO, 2002, p. 31).

Desse modo, uma educação escolar bilíngue não está à espera de uma leitura, ‘existindo desde sempre aí’. Nosso modo de entendê-la, neste texto, é singular e subjetivo, construído em meio a redes de significação, situado na ‘ordem do discurso’. (FOUCAULT, 2014a). Dada a sua multiplicidade e impossibilidade de captura ou de determinação, como construção cultural, uma educação bilíngue é inventada e propagada; é produzida por uma forma de pensar, em conexão com as mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas, assim como produz outras formas de pensar a educação de surdos. Compreendida como um caminho possível, se projetado e percorrido na articulação ao cotidiano escolar e seus desafios, concebemos uma educação escolar bilíngue como uma invenção tecida principalmente em práticas discursivas acadêmicas, políticas e escolares, sendo o ‘discurso da educação bilíngue’ produzido por enunciados de campos discursivos diferentes, que lhe conferem *status* de verdade.

Também entendemos que a educação, inclusive a de surdos, é um processo que não escapa da regulação através da cultura: ações são norteadas por normas; as condutas são classificadas e comparadas com base em padrões aceitáveis ou não; e a constituição de subjetividades está ligada ao sistema organizacional que se integra. (HALL, 1997). Além disso, as escolas de surdos não estão prontas; é preciso construí-las; “as escolas não possuem um modelo

exterior de si mesmas e é sua cotidianidade, a presença e a ausência dos gestos, das palavras, das relações e das ações, quem as define precária e provisoriamente”. (SKLIAR, 2014, p. 201). Em vista disso, prosseguimos discutindo o bilinguismo, para, posteriormente, direcionarmos o olhar às escolas bilíngues de surdos investigadas no Estado.

1. Bilinguismo na educação de surdos

Neste texto, não objetivamos investigar tipos de bilinguismo praticados em escolas de surdos do Rio Grande do Sul. Entretanto, algumas reflexões teóricas sobre o bilinguismo possibilitam o deslocamento de concepções unidimensionais de bilinguismo (de valorização das competências linguísticas) em direção a concepções multidimensionais (questões linguísticas, considerando-se a psicologia e a sociologia, bem como os diferentes níveis de análises: individuais, interpessoais, intergrupais e sociais).

Nesse fluxo, aliamos-nos a Marcelino (2009), para caracterizar bilinguismo como um *continuum* (do controle nativo ao controle de uma das quatro habilidades linguísticas⁵), de modo que qualquer sujeito conhecedor de duas línguas pode ser considerado bilíngue, tendo em vista a aquisição simultânea ou consecutiva das línguas. Na aproximação aos domínios discursivos da Linguística, o bilinguismo pode ser compreendido como a habilidade de usar duas línguas, em diferentes graus de competência, podendo o sujeito ter mais ou menos fluência em uma delas, com desempenhos diferentes nas línguas em função do contexto de uso e do propósito comunicativo. Por isso, o bilinguismo apresenta muitas configurações e diferentes classificações, dependendo das dimensões linguísticas, cognitivas, sociais e de desenvolvimento, que são consideradas como foco de atenção. (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008).

Nos campos dos Estudos Surdos e da Linguística, de acordo com alguns estudos realizados⁶, uma educação bilíngue de surdos compreende interação, ensino, aquisição/aprendizagem e uso de duas línguas: a língua de sinais (LS) como primeira língua (Libras, neste país) e, como segunda língua, na modalidade

⁵ Estudos no campo da Linguística apontam a relevância de adquirir quatro (4) importantes habilidades na aprendizagem de uma língua: falar, ouvir, ler e escrever. Na perspectiva dos Estudos Surdos, a educação linguística de surdos compreende: olhar, sinalizar, ler e escrever.

⁶ Ver estudos de Fernandes e Rios (1998); Lacerda (1998); Quadros (1997; 2012); entre outros pesquisadores.

escrita, a língua oficial usada pela maioria da população (no caso brasileiro, a língua portuguesa). Concordando com Karnopp (2012), uma educação bilíngue inclui, no mínimo, a contar pelas palavras que compõem essa expressão, as grandes áreas da Educação e da Linguística. Além disso, corroborando a autora, a expressão ‘estar sendo bilíngue’ seria a mais adequada, já que aproxima o bilinguismo à condição de uso ou de contextos de uso de duas ou mais línguas em contato, assim como não determina uma condição inerente e permanente do sujeito. Embasada em uma “perspectiva ‘aditiva’, em que se adiciona uma língua a outra (de estrutura já adquirida), saber mais línguas apresenta vantagens, tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural”. (QUADROS, 2012, p. 28).

Em contextos de educação escolar bilíngue de surdos, quando geralmente inicia o processo de interlocução entre Libras e língua portuguesa, é imprescindível considerar as diferenças entre uma e outra. Em geral, as línguas orais-auditivas – como é o caso da língua portuguesa – representam a produção da informação linguística através do aparelho fonador, e sua percepção se dá por meio da audição. Logo, tem-se aproximações na aprendizagem de duas línguas orais, como, por exemplo, o português e o inglês. Já as línguas de sinais são produzidas com um conjunto de elementos linguísticos manuais, corporais e faciais necessários para a articulação do sinal em um determinado espaço de enunciação, e sua percepção ocorre através da visão. Trata-se, pois, de uma modalidade viso-espacial, de modo que a Libras atende à especificidade de como o surdo capta a informação, constrói o conhecimento e expressa suas ideias, sentimentos e ações. Assim, importa destacar que, no caso dos surdos, a aprendizagem da LP dá-se por outras vias, se comparada à aquisição da língua de sinais, o que compreende aprender uma língua de modalidade diferente da Libras.

Nesse intercâmbio linguístico-cultural, é oportuno atentar que nem todos os surdos são fluentes em Libras quando ingressam na escola ou quando dão sequência aos estudos, pois muitos, inicialmente, aprendem o português oral e/ou escrito, além de sinais caseiros (compartilhados geralmente em família), e só depois têm contato com a Libras. Estudos comprovam que a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes e, portanto, é comum que seus familiares não sejam usuários de língua de sinais. Acrescenta-se a isso o fato de muitos surdos, principalmente moradores de zonas rurais, chegarem às escolas ou turmas de

surdos nas séries finais do Ensino Fundamental sem, antes, terem adquirido a Libras. Nesses casos, os estudantes surdos são desafiados a adquirirem/aprenderem as duas línguas na escola. Esse contexto exige diferentes estratégias metodológicas de ensino, contemplando essas singularidades linguísticas, o que se caracteriza como um desafio na educação escolar bilíngue de surdos.

Outro ponto a ser observado é o equilíbrio entre duas línguas no ensino, considerando o intercâmbio entre Libras e língua portuguesa em contextos de educação escolar bilíngue, visto que a língua de sinais, por vezes, assume o papel de facilitador e de recurso pedagógico no ensino escolar. Traduzir conhecimentos da língua portuguesa para a Libras, e vice-versa, não garante aprendizagem. Além disso, se utilizada como um recurso de acessibilidade ou como uma tecnologia assistiva, a Libras – e também o trabalho do tradutor/intérprete – pode não ocupar o mesmo *status* que a língua portuguesa. Concordando com Fernandes (1999), a mudança na língua em que são transmitidos os conteúdos, ou a adoção de critérios de avaliação mais justos em relação às suas diferenças linguísticas, podem orientar uma nova abordagem curricular, mas são insuficientes para a compreensão do sujeito surdo em sua dimensão sócio-histórico-cultural. Importa que a Libras tenha o *status* de língua.

Em geral, a língua portuguesa ainda é mais usada socialmente (não somente em escolas) e ocupa status de língua majoritária no nosso país. Também é componente curricular obrigatório e de considerável carga horária nas escolas de Educação Básica. Inclusive em escolas caracterizadas como bilíngues, em que há uma equiparação na carga horária para ensino das línguas em contato, a supremacia da LP pode ser observada no cotidiano escolar, como em comunicações escritas (bilhetes, cartazes, documentos...) ou orais (reuniões de pais e de professores, eventos abertos ao público...). Nesse sentido, Souza (1998a) alerta sobre prevalência do monolingüismo e o apagamento de uma das línguas (obviamente a minoritária), conduzindo a um limitado bilingüismo.

No caso de surdos bilíngues Libras – língua portuguesa, convém destacar que os processos escolares compreendem uma educação bilíngue bimodal, pois se usam duas línguas reconhecidamente brasileiras e de modalidades diferentes: Libras e LP (respectivamente, viso-espacial e oral-auditiva), sendo que ambas instituem representações nos circuitos culturais. Além dos aspectos linguísticos, uma condição bilíngue para os surdos implica viver, concomitantemente, em

uma condição intercultural, em uma zona de fronteira, experienciada pelos surdos de modos singulares. “A convivência surda tanto com a comunidade surda quanto com a comunidade ouvinte, imprime traços identitários distintos nos sujeitos surdos, pois esses partilham de elos que os posicionam de formas específicas, ora como surdos – quando estão na comunidade surda –, ora como não ouvintes – quando estão entre os ouvintes”. (LOPES, 2011, p. 66).

Neste texto, mesmo que estejamos focando diferentes ‘propostas’ (no plural) para efetivar uma educação bilíngue em nosso estado, importa ratificar que enunciados acadêmicos⁷ e dos movimentos surdos têm apontado ‘a proposta’ de educação bilíngue como significativa na escolarização de surdos, e a temática tem sido incorporada às agendas de políticas públicas brasileiras. E, quando uma gramática ou um esquema de pensamento está constituído, tem-se a sensação de ‘já dito e pensado’, ou seja, mesmo que se creia em inovações, é permitido pensar o que todo mundo pensa; afinal, a ordem do discurso determina o que se pode dizer e o que se pode pensar, os limites de nossa língua e de nosso pensamento. (LARROSA, 2015). Sendo assim, na próxima seção deste texto, discutimos práticas discursivas escolares, que, segundo Sommer (2007), compreendem as produções da escola (materiais, espaços físicos, enunciações de estudantes, professoras e integrantes de equipes diretivas).

2. Educação bilíngue: intencionalidade em práticas discursivas escolares

As escolas de surdos do Rio Grande do Sul, participantes desta pesquisa, caracterizam-se como bilíngues em sua proposta educacional. A educação bilíngue é considerada uma marca histórico-cultural dessas instituições, que se movimentam na contraconduta e na resistência a enunciados do campo da Educação Especial. Diante disso, as conquistas macropolíticas possibilitaram afirmar a existência do surdo bilíngue, uma invenção cultural de nosso tempo. Tendo em vista os documentos e as falas das professoras, que compõem o *corpus* deste trabalho investigativo, impera a defesa desta verdade inquestionável, dada, naturalizada: uma educação bilíngue em escolas de surdos. Em práticas discursivas escolares, esse discurso, ligado a enunciados de outros campos, organiza

⁷ Alguns pesquisadores brasileiros que têm se dedicado à discussão de programas de educação bilíngue para surdos são: Quadros (1997; 2012); Fernandes (1999); Finau (2006).

as escolas, em que os sujeitos falam segundo determinadas regras a que estão submetidos quando praticam o discurso.

A partir da análise de documentos escolares, apontamos o ‘discurso da educação bilíngue’ não apenas como opção política ou concepção educacional que inscreve a surdez em uma perspectiva socioantropológica, mas também como um regime de verdade que se apoia principalmente na formação discursiva dos Estudos Surdos (ES). No diálogo com Foucault (2005), entendemos que, no campo discursivo dos ES, como um feixe de relações que funcionam como regras, os sujeitos sabem o que podem e o que deve ser dito conforme a posição que ocupam, ou seja, estão submetidos a um discurso quando o praticam. Do mesmo modo, o discurso da educação bilíngue constitui uma prática, em que exercê-lo implica jamais admitir qualquer discurso que esteja fora do sistema de relações materiais que o constituem.

A invenção discursiva da educação bilíngue está ligada ao que é enunciado por surdos e sobre os surdos. Em relações de poder-saber, o que se pretende ser bilíngue passa a ser bilíngue nos termos e nas condições em que foi inventado para sê-lo. “As coisas são inventadas quando usamos a linguagem para falar delas, quando elas passam a existir em nosso cotidiano, quando passam a ter nomes”. (LOPES, 2011, p. 17). Assim, qualquer escolha será sempre feita a partir de interpretações e de representações que construímos, partindo de um conjunto de justificativas que escolhemos para sustentar nossas formas de entender. Logo, se a perspectiva socioantropológica possibilita tensionar a concepção de surdez arraigada à deficiência, a proposta bilíngue nas escolas dá condições para uma educação de surdos que problematiza principalmente as práticas pedagógicas oralistas.

Para refletir sobre isso, compomos um quadro com enunciações de todas as escolas investigadas, que, embora extenso, mostra que o discurso da educação bilíngue é praticado nas escolas de surdos. Nesse sentido, identificamos um enunciado que compreende a proposta bilíngue como instrução em língua de sinais (posicionada como L1) e a aprendizagem de língua portuguesa (como L2, na modalidade escrita). Afirma-se também que a Libras assume um *status* de centralidade nas ações pedagógicas, dada a sua importância na aquisição da linguagem das crianças e na sucessiva aprendizagem da língua portuguesa. Além das questões linguísticas (Libras e LP), consideram-se aspectos históricos e

culturais surdos, de modo a possibilitar a construção de identidades e de marcas culturais surdas. Essa proposta é indiscutível nas escolas, sendo menos incisiva nos documentos da Escola E, a qual oferta apenas algumas classes de surdos, como é possível perceber no Quadro 1.

A [nome da escola] é uma Escola Bilíngue, cuja proposta educacional prioriza o desenvolvimento da Língua de Sinais (L1) pelo contato das crianças com profissionais surdos e ouvintes usuários desta língua; a partir da Língua de Sinais, essas crianças são expostas ao ensino da escrita da Língua Portuguesa (L2). A Educação Bilíngue considera as particularidades e materialidade da Língua de Sinais e os aspectos culturais a ela associados, pressupondo que os educadores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem tenham domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa no que diz respeito ao funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais. (Projeto Político-Pedagógico – Escola A).

A proposta bilíngue é idealizada a partir do pressuposto de que os surdos fazem parte de uma comunidade minoritária, com valores, cultura e língua natural próprios. [...] Neste sentido, o surdo precisa de uma educação bilíngue, uma vez que para sua identidade surda, necessita da Língua de Sinais como primeira língua e, por ter nascido num país de língua oral e escrita, deverá dominar o português como segunda língua. (Projeto Político-Pedagógico – Escola B).

Reconhecendo a Escola como um espaço privilegiado de contato dos educandos com educadores (ouvintes e surdos) e instrutores surdos, nossa filosofia busca fomentar a cultura surda, fazendo que o aluno se perceba como pertencente a uma comunidade linguística com especificidades culturais, possibilitando assim a construção de uma identidade surda pautada pelo uso da Língua de Sinais e seus demais marcadores culturais. (Projeto Político-Pedagógico – Escola C).

A Escola busca trabalhar e ser reconhecida como bilíngue, pois sua primeira língua é a Libras e utiliza como segunda língua a língua portuguesa escrita. Assim, todos os ambientes escolares têm sua identificação nas duas línguas, as aulas são ministradas em Libras tendo a escrita em português e todas as pessoas que trabalham na escola sabem se comunicar em Libras. (Projeto Pedagógico – Escola D).

A acessibilidade ao educando/a surdo/a é privilegiada por ser esta Escola referência na educação de surdos na região. É garantida a acessibilidade ao educando/a surdo/a através da presença de professores/intérpretes de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais - nas turmas onde houver educando/a surdo/a matriculado/a. Sendo para estes, garantidas as orientações vigentes na legislação educacional nos seus aspectos pedagógicos, metodológicos e legais. (Proposta Político-Pedagógica – Escola E).

A Escola adota a proposta de educação baseada no Bilíngüismo e aplicamos a obrigatoriedade dos dispositivos legais do Decreto 5.626 de 5 de dezembro de 2005, que determina o direito de uma educação que garanta a formação da pessoa com surdez, em que a Língua Brasileira de Sinais (L1) e a Língua Portuguesa (L2),

preferencialmente na sua modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo. Proporciona aos estudantes surdos a construção da sua identidade, o uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras, o conhecimento da sua história e da sua cultura, respeitando a forma singular de pensar e agir, promovendo cidadãos autônomos. (Projeto Político-Pedagógico – Escola F).

A [nome da escola] tem como filosofia a Educação bilíngue (primeira Língua Brasileira de Sinais e a segunda Língua Portuguesa) a partir de uma perspectiva sociodialógica que vise o respeito à diferença como expressão da cultura e identidade surda. (Proposta Político-Pedagógica – Escola G).

O balizador fundamental da Escola é atender aos alunos Surdos, garantindo a aprendizagem em sua língua natural – Língua de Sinais, respeitando sua identidade e cultura surda, bem como sua inclusão nos diferentes espaços, trazendo a diferença cultural para o discurso pedagógico, considerando as diferenças linguísticas das pessoas surdas e ouvintes. [...] Garantir o acesso à língua de sinais é garantir a aquisição da língua-gem, a aquisição de valores, culturas e padrões sociais que perpassam através do uso da língua. A criança surda precisa ter acesso à LIBRAS e interagir com várias pessoas que usam tal língua para constituir sua linguagem e sua identidade. [...] Na [nome da escola] considera-se a língua de sinais como a primeira língua do surdo e, portanto, parte-se do princípio de que este terá maior competência em sua primeira língua – Libras – e que esta servirá como base para a aquisição da Língua Portuguesa. [...] O objetivo da educação bilíngue é que o surdo alcance um desenvolvimento linguístico-cognitivo e que tenha acesso às duas línguas – a língua de sinais e a língua portuguesa em sua modalidade escrita. (Projeto Político-Pedagógico – Escola H).

Quadro 1 – Educação bilíngue nos documentos escolares⁸

Fonte: MÜLLER (2016, p. 130-131).

A educação de surdos deste tempo, conforme os documentos escolares, é caracterizada por: atendimento a estudantes surdos; proposta educacional pautada no bilinguismo; currículo e acesso aos conteúdos em língua de sinais; importância da aquisição da língua de sinais; aprendizagem da língua portuguesa, na modalidade escrita, de modo sucessivo à aquisição da Libras; respeito à história, à identidade e à cultura surda; atenção às diferenças linguísticas e às singularidades surdas; contato com educadores bilíngues e instrutores surdos; formação da comunidade surda; articulação aos marcadores culturais surdos; entre outros pontos. Ademais, mesmo que idealizadas, é notório o caráter impositivo dessas propostas bilíngues, como, por exemplo, por meio de expressões de ordem e de garantia: ‘é preciso e necessário’, ‘garante-se e se proporciona’,

⁸ Na análise dos dados, as escolas participantes da pesquisa são identificadas por letras do alfabeto.

‘aplica-se a lei que determina a educação bilíngue’. Ao contrário disso, somente na Escola E, a proposta educacional prevê acessibilidade em Libras, ou seja, abrem-se possibilidades para um ensino traduzido aos estudantes, posicionando a língua de sinais como um meio para o acesso aos saberes.

O discurso da educação bilíngue multiplica relações em práticas escolares, sendo instituído como um regime de verdade, como um modo de condução dos sujeitos surdos. Os enunciados desse discurso estão ligados a outros que os precedem, seguem e atravessam. Neste caso, estão principalmente associados a enunciados produzidos no meio acadêmico, jurídico e político, abrangendo pesquisas, textos oficiais (da lei) e dos movimentos surdos. Nos campos político e jurídico, como demonstramos nos exemplos que a seguir compartilhamos, os enunciados que constituem o discurso da educação bilíngue de surdos nas escolas articulam-se, geralmente, ao posicionamento da FENEIS (entidade representativa dos surdos) e a documentos oficiais – Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005.

No ano de 2002, a Lei nº 10.436 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos, oficializada pelo Decreto nº 5.626 de 2005. Assim sendo, a LIBRAS passa a ser concebida, nos meios de comunicação como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria oriunda da Comunidade Surda Brasileira. (Projeto Político-Pedagógico – Escola A).

[...] a FENEIS se posiciona dizendo que “os alunos surdos devem ser atendidos em Escolas Bilíngues para surdos, desde a mais tenra idade. Estas Escolas proporcionarão às crianças surdas condições para adquirir e desenvolver a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua, e para aprender a Língua Portuguesa, como segunda língua, tendo oportunidade de vivenciar todas as outras atividades curriculares específicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em LIBRAS”. (Projeto Político-Pedagógico – Escola B).

Os enunciados do campo político instituem a Libras e a LP como, respectivamente, primeira e segunda língua, assim como reconhecem a Libras como sistema linguístico e de centralidade em atividades curriculares, nos diferentes níveis de ensino. As propostas escolares de educação bilíngue, como mostramos por meios dos próximos fragmentos escolhidos e aqui compartilhados, apoiam-se em redes discursivas que contam com estudos de intelectuais reconhecidos,

como: Carlos Sánchez, Carlos Skliar, Gladis Perlin, Luiz E. Behares, Ronice M. de Quadros e Lodenir B. Karnopp. Como argumentos de autorização, há também um destaque aos intelectuais surdos, visto que suas experiências surdas e acadêmicas conferem-lhes status de verdade.

O Bilinguismo é uma proposta de ensino que possibilita a aprendizagem de duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que a Língua de Sinais é a língua natural do surdo e o ponto de partida para a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. [...] Para Sánchez (2002), o bilinguismo pressupõe... (Projeto Político-Pedagógico – Escola A).

Conforme Skliar (1999), a questão das relações entre as diferenças não pode estar mascarando a intenção mais ou menos velada de uma redução de custos, nem ser somente um problema de burocracia ou de administração escolar. [...] conforme Perlin (2000) “O currículo para a diferença vai pedir uma estratégia para deixar o surdo ser, como ele é” [...]. Estudiosos sobre linguagem e surdez dos Estados Unidos, da Europa e da América do Sul colocam que reconhecer as diferenças é reconhecer as limitações e potencialidades dos surdos, no que diz respeito ao seu desempenho na aquisição de uma língua cujo canal de comunicação é o oral-auditivo e a sua habilidade linguística que se manifesta na criação, uso e desenvolvimento de línguas viso-gestuais respectivamente. Em decorrência desse fato, alguns pesquisadores do assunto (Skliar, Behares, Sanchez) têm enfatizado a importância de que as escolas de surdos proporcionem a estas crianças desde bem pequenas (0 a 4 anos), o maior número de experiências com jogos, brincadeiras, passeios, dramatizações, todas respaldadas pela língua de sinais e com a presença de adultos surdos. (Projeto Político-Pedagógico – Escola B).

Partindo deste olhar, cabe à escola pensar modelos pedagógicos que venham ao encontro desta realidade, contemplando, segundo Skliar (1990:53), condições de acesso à Língua de Sinais e à segunda língua, às identidades surdas, à informação significativa, ao mundo do trabalho e à cultura surda. [...] Embasamos nossas reflexões nos seguintes autores: Carlos Skliar, Carlos Sanches, Ronice Muller de Quadros, Lodenir Karnopp, Paulo Freire, Vigotsky, Ruben Alves, Jussara Hoffmann, Celso Vasconcelos, Demerval Saviani, Tomás Tadeu da Silva e outros. (Projeto Político-Pedagógico – Escola C).

Portanto, o discurso da educação bilíngue nas escolas conta com enunciados produzidos com a força das leis e de documentos construídos por representantes surdos em comunidades e movimentos, bem como é instituído por enunciados que decorrem de pesquisas e de posicionamentos de intelectuais no assunto, que estão articulados ao campo dos Estudos Surdos e da Linguística. Além disso, na área da Educação, as propostas das escolas dialogam com outras teorizações, principalmente ligadas ao planejamento, metodologia e avaliação. Isso decorre da necessidade de avanço na constituição de propostas educacionais bilíngues, de maneira que não se restrinjam a questões linguísticas

e culturais surdas. Uma educação escolar bilíngue requer discutir a educação, a escola e o bilinguismo, sem perder de vista as singularidades dos sujeitos envolvidos nesses processos.

Outro ponto a ser considerado a partir da análise dos documentos escolares é que as propostas educacionais das escolas de surdos estão discursivamente amarradas às suas mantenedoras, principalmente por meio de textos oficiais. Apesar de as escolas de surdos serem reconhecidas em sua diferença, elas integram sistemas de ensino e, conseqüentemente, compõem e são produzidas nessas redes discursivas. Isso pode ser observado nos excertos selecionados em documentos de uma única escola, visto que consideramos essa escolha suficiente para dar visibilidade às práticas escolares. Como é possível perceber, há interlocuções com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁹, a Declaração de Salamanca¹⁰ e a Conferência da UNESCO, assim como é sugerida a proposta construtivista sociointeracionista. Quanto à avaliação, os critérios da escola são os mesmos da rede de ensino, determinados através o Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual¹¹.

Desde 1954, a Conferência UNESCO reconheceu o direito que têm todas as crianças que usam uma língua diferente da língua majoritária, de serem educadas na sua língua. [...] Na América Latina e também no Brasil, a partir da Declaração de Salamanca (1994) a Educação Especial adotou o paradigma dominante, com a promessa de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. [...] Esta proposta se mostra como uma alternativa educacional para a organização do Ensino Fundamental embasado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Projeto Político-Pedagógico – Escola B).

A metodologia a ser trabalhada nas diferentes áreas do conhecimento está embasada no construtivismo sociointeracionista, isto é, na interação entre o educando e o objeto de conhecimento, mediado pela intervenção pedagógica e didática do professor. [...] Como expressão do resultado final, na definição da aprovação, estudos de recuperação ou reprovação registrar-se as seguintes nomenclaturas: Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA); Construção Parcial da Aprendizagem e/ou (CPA) e; Construção Restrita da Aprendizagem (CRA). (Regimento Escolar – Escola B).

⁹ BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 dez. 2015.

¹⁰ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Necessidades Educativas Especiais* – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 13 dez. 2015.

¹¹ Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual está disponível em <http://www.mat.ufrgs.br/ppgem/forum/regimento_referencia_politecnico.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

É fundamental atentar para a centralidade do discurso da educação bilíngue em práticas discursivas escolares deste tempo, que também captura as professoras entrevistadas. Entre elas, há um consenso de que a educação bilíngue, uma proposta em constante (re)construção, é a mais adequada em escolas de surdos, o que requer profissionais bilíngues nas escolas, investimentos financeiros, recursos humanos qualificados, materiais pedagógicos, tempo para preparo das aulas e avaliação dos estudantes, avanços metodológicos, mudanças curriculares, produção e consumo de pesquisas sobre educação bilíngue, entre outros pontos. Conforme demonstramos no Quadro 2, é notória a insegurança de algumas profissionais diante de uma proposta educacional relativamente consolidada. Trata-se de uma proposta em construção, no que diz respeito a questões pedagógicas, compreendendo metodologia e recursos didáticos, além de fluência em Libras dos profissionais que atuam nas escolas. Nesse caso, enuncia-se o andamento de uma proposta de educação bilíngue nas escolas de surdos investigadas.

Eu acho que a proposta bilíngue é essencial prá aprendizagem do aluno. [...] Hoje, eu acredito que [nome da escola] é uma escola bilíngue. Os professores todos são fluentes em língua de sinais e eles fazem uso da LS para explicar todas as disciplinas! [...] (Entrevista – Professora Ágatha).

Então, eu acredito que a proposta bilíngue é a mais adequada. Acredito que as escolas bilíngues também precisam estar nesse movimento, nesse processo de verificar “isso funciona” e “isso não funciona”, tem que melhorar aqui ou ali, tenho que adequar esse currículo ou aquele, né? [...] Eu acho que ainda tem muito a ser feito. A gente precisa adequar muita coisa, precisa melhorar, precisam ser disponibilizados mais recursos; até essa questão do contato com o livro, ter mais material; a gente precisa ter mais fonte de pesquisa, mais tempo prá elaborar [...]. (Entrevista – Professora Luiza).

É que ela é uma escola diferente, que abre possibilidades do surdo aprender mais, porque ela é uma proposta bilíngue, dentro da língua do surdo; a primeira língua dele é língua de sinais, depois a língua portuguesa. Eu acho que ela vai ao encontro, né, do que o surdo tem que aprender. Embora eu acho que essa escola tem muitos caminhos que ela tem que seguir, tem que trilhar, tem que aprender [...] Ah, ela precisa avançar justamente na metodologia, eu acho. Porque, às vezes, eu me sinto insegura, vejo meus colegas também inseguros. (Entrevista – Professora Joana).

Então, só de ouvir isso de professores, colegas, que falam que o melhor modelo é a escola bilíngue, de ouvir de alunos, que estavam incluídos, e que aquilo não era bom prá eles, eu acho que eu tenho que ouvir eles. [...] Esse é o indicativo: a palavra deles, o discurso deles, né? [...] Eu acho que, assim, o que falta bem prá uma grande parte dos

professores, dos profissionais, é, primeiro, o que é uma escola bilíngue, a gente pensar em metodologias prá trabalhar com esses alunos da escola bilíngue, estudar mais, de repente, assim, como que se dá o aprendizado duma segunda língua, que tem um canal diferente que o auditivo. [...] Eu vejo, pela realidade aqui da nossa escola, os professores são super esforçados; [...] eu acho que carece um pouco mais fluência da Libras, e eu me incluo nesse grupo. (Entrevista – Professora Alice).

Eu acho que, hoje em dia, prá nossas necessidades e como uma maneira de reafirmar a identidade surda, inclusive, eu acho que a educação bilíngue é a melhor proposta, né? [...] E, aí, essa geração [que está sendo educada na forma bilíngue hoje], a gente vai ter que ver, é uma aposta, né? [...] Então, eu acho que, no momento em que eu, como professora, eu acredito numa determinada proposta, eu invisto nisso e eu busco todos os recursos que tã na minha mão prá atender aquele aluno, prá que ele aprenda. Eu tô investindo nisso e eu acho que isso pode dar certo, né? (Entrevista – Professora Mariah).

Eu acho que essa é a proposta melhor; se até pelas leituras que a gente vê, encontros de onde têm surdos, é que eu acredito que seja a melhor proposta. [...] Basicamente, vou te falar o básico, que eu acho que tem que ter prá gente ser uma escola de surdos: é as pessoas usarem a Libras nos vários ambientes da escola, é a escola poder oferecer curso de Libras constantemente. [...] Então, ainda tem muito essa dependência na secretaria: colega surda vem prá conversar com a direção, e a supervisão precisa chamar um intérprete. [...] E os surdos, na escola, sempre falam disso; nossa colega professora surda sente falta disso. [...] Deveria ser uma coisa, assim, como uma prática da escola, todos os funcionários, todas as pessoas aprenderem bem; se não tiver mais pessoas com Libras na escola, não adianta falar mais nada de escola bilíngue, né? [...] [As reuniões são] todas em português, com intérpretes. E, aí, os professores interpretam para a colega surda. (Entrevista – Professora Valentina).

Quadro 2 – Educação bilíngue: o que dizem as professoras¹²?

Fonte: MÜLLER (2016, p. 135-136).

Em geral, as professoras pesquisadas estão capturadas pelo discurso da educação bilíngue, por meio de enunciações de estudantes, dos textos oficiais e acadêmicos, dos movimentos das comunidades surdas. Frente a isso, elas reconhecem suas limitações e buscam investir na sua qualificação profissional, de modo a atender às necessidades dos estudantes surdos. Nesse sentido, é importante considerar que apenas oito (8) professoras descrevem-se como fluentes em Libras, o que compreende a comunicação em língua de sinais para o ensino da língua portuguesa. Outras quatro (4) entendem não serem fluentes, ou seja, não têm o domínio suficiente para a docência em Libras; nesse caso, buscam outras estratégias de ensino e pedem ajuda a colegas, mas não contam com o trabalho

¹² Na identificação das professoras participantes da pesquisa, são utilizados nomes fictícios.

de intérpretes nas aulas que ministram. Nesse sentido, ratificamos a importância de todos os profissionais das escolas serem bilíngues, e a comunicação cotidiana ser em Libras nos diferentes espaços (Secretaria, Biblioteca, Cozinha...), eventos e diálogos escolares.

Uma analogia entre propostas de educação bilíngue e o cotidiano das instituições possibilita-nos apontar algumas incongruências, as quais carecem de problematizações. Percebemos que as instituições propõem priorizar o desenvolvimento da língua de sinais pelo contato das crianças com profissionais surdos e ouvintes usuários desta língua; entretanto, há carência desses profissionais nas escolas. Propõem-se aulas de Libras para os familiares e comunidade escolar, mas há pouca procura pela aprendizagem da língua de sinais. Propõe-se uma escola bilíngue; no entanto, nas reuniões, a comunicação se dá, geralmente, em LP (na modalidade oral), contando com tradutores e intérpretes na comunicação entre surdos e ouvintes; sem contar que documentos escolares e outros artefatos culturais circulam nas escolas apenas na modalidade escrita do português. As aulas são ministradas em Libras, mas as avaliações são, geralmente, escritas. Propõe-se uma educação bilíngue, porém, algumas grades curriculares comprovam a supremacia das aulas de LP, se comparadas às de Libras.

A Tabela 1, que a seguir apresentamos, ainda demonstra currículos em que há mais períodos de ensino de LP do que de Libras, embora já seja possível observar movimentos de equiparação em algumas escolas. Desse modo, como já apontado na seção anterior deste artigo, em alguns contextos escolares, a língua majoritária do País ocupa maior status, mesmo que a Libras seja posicionada como imprescindível para a aprendizagem da língua portuguesa. Importa, portanto, desprender-se de enunciados audistas, de resquícios da Educação Especial nas escolas e de algumas práticas escolares tradicionais, inclusive da lógica disciplinar da escola moderna, que prevê a organização compartimentalizada dos saberes conforme áreas do conhecimento ou componentes curriculares.

ESCOLA	LIBRAS (períodos semanais)	LÍNGUA PORTUGUESA (períodos semanais)
Escola A	2 (Anos Finais-Ens. Fund.)	4 (Anos Finais-Ens. Fund.)
Escola B	3 (Anos Finais-Ens. Fund.) 2 (Ens. Médio)	3 (Anos Finais-Ens. Fund.) 2 (Ens. Médio)
Escola C	2 (Anos Finais-Ens. Fund.) 2 (Ens. Médio)	3 (Anos Finais-Ens. Fund.) 3 a 4 (Ens. Médio)
Escola D	4 (Anos Finais-Ens. Fund.)	5 (Anos Finais-Ens. Fund.)
Escola E	3 (Anos Finais-Ens. Fund.)	3 a 4 (Anos Finais-Ens. Fund.)
Escola F	4 (Anos Finais-Ens. Fund.) 2 (Ens. Médio)	5 (Anos Finais-Ens. Fund.) 3 (Ens. Médio)
Escola G	2 (Anos Finais-Ens. Fund.)	5 (Anos Finais-Ens. Fund.)
Escola H	3 (Anos Finais-Ens. Fund.)	3 (Anos Finais-Ens. Fund.)

Tabela 1 – Aulas de Libras e de Língua Portuguesa
Fonte: MÜLLER (2016, p. 137-138).

Em relação aos dados da Tabela 1, na tentativa de afastamento de práticas que operam de modo binário (mais ou menos aulas de Libras e de Língua Portuguesa), tensionamos um ensino que esquadrinha saberes. Dessa forma, como as propostas de educação bilíngue sugerem, sendo característico desse gênero textual, convém buscar a realização desses projetos escolares, o que se tem dado de modo processual e, muitas vezes, com morosidade por parte dos sistemas de ensino, tendo em vista os contínuos e efêmeros desafios das instituições. Restringindo possibilidades para a composição de outros modos de educação escolar, com base em um ‘modelo normativo’ a ser seguido, os documentos das instituições ainda estão presos a um projeto de escola moderna.

A escola moderna é uma organização que posiciona e classifica as pessoas especialmente com objetivo de controlar seu comportamento e propositalmente organizar desenvolvimentos individuais. Esta classificação é considerada indispensável para uma vigilância detalhada e a avaliação do desenvolvimento dos alunos por um período de tempo. Para colocar mais precisamente: esta organização espacial é a condição necessária para considerar a individualidade dos alunos em termos evolucionários e para visualizar os alunos como um objeto ou ‘caso’ para instrução ou julgamento em salas de aula. (SIMONS; MASSCHELEIN, 2015, p. 324).

A organização do currículo escolar por matérias (componentes curriculares), a delimitação de horários, o tempo linear e sucessivo para a evolução da aprendizagem, o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos, o alinhamento de classes por idades e capacidades (até mesmo com a formação de turmas especiais de surdos nas escolas), a elaboração de programas com a sucessão de assuntos ensinados segundo uma ordem de dificuldade crescente, a ordenação por fileiras, a formação de sujeitos dóceis e bem-disciplinados, entre outros aspectos, fazem o espaço escolar funcionar “como máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar, de recompensar”. (FOUCAULT, 2014b, p. 144). Ainda conforme o filósofo, o poder disciplinar está ligado ao uso de instrumentos, como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. Portanto, como maquinaria de controle, as escolas de surdos também ‘fabricam’ sujeitos, produzindo modos surdos e bilíngues de ser.

É perceptível que, na maioria dos regimentos, estão claros os princípios/regras de convivência (ou direitos e deveres) dos estudantes surdos, indicando a relação de hierarquia estabelecida pela equipe diretiva, coordenação pedagógica, conselho escolar e equipe docente na relação com os estudantes surdos. Além disso, medidas pedagógicas ou socioeducativas existem nas escolas, compreendendo punições, repreensões, castigos, exercícios e recompensas, de modo que se reduzam os possíveis desvios dos sujeitos, ou o seu encaminhamento para sanções normalizadoras em outras instituições, como, por exemplo, Conselho Escolar, Guarda Municipal e Delegacia de Polícia da Criança e do Adolescente.

Nos processos avaliativos, por meio de diagnósticos, decide-se acerca de quem avança ou permanece em um nível de ensino; assim, o exame, que combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza, pode ser compreendido como “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”. (FOUCAULT, 2014b, p. 181). Além disso, os modos de organização das turmas, inclusive por níveis de capacidade dos estudantes, dão condições para a gradação das diferenças individuais e a formação de grupos ‘normais’ e ‘anormais’ de surdos. Portanto, nas escolas de surdos, mesmo que caracterizadas como bilíngues, também é possível perceber o poder disciplinar e enunciar a formação de ‘sujeitos adestrados’, como exemplificamos a seguir.

O educando avança ou permanece no ano que está cursando, podendo ocorrer avanços parciais, desde que indicado plano de estudos individual a ser elaborado pela coordenação pedagógica e coletivo de professores. (Regimento Escolar – Escola B).

Os Princípios de Convivência são elaborados de forma coletiva por cada turma, para funcionar dentro da sala de aula e para toda a escola, com a aprovação do Conselho Escolar. As medidas pedagógicas também são elaboradas de forma coletiva e aprovadas pelo Conselho Escolar, de acordo com a Legislação Vigente. A aplicação das Medidas Pedagógicas se dá após reunião entre o Conselho Escolar, a Coordenação Pedagógica e Equipe Diretiva. (Regimento Escolar – Escola D).

Situações envolvendo conflitos e/ou atos violentos tais como: agressões físicas, verbais e morais (bullying), depredação do patrimônio público e condução de objetos não pertinentes ao ambiente escolar, são registradas em ata e em órgãos de apoio conforme descrito na Proposta Político Pedagógica, solicitando presença do responsável. Esgotadas as ações pedagógicas, as situações recorrentes são encaminhadas ao Conselho Escolar. Em situações de urgência, esgotadas as alternativas, a equipe diretiva aciona a Guarda Municipal, Conselho Tutelar, SAMU, DPCA (Delegacia de Polícia da Criança e do Adolescente), entre outros. (Regimento Escolar – Escola G).

Nesse fluxo de pensamento, como bem atenta Lopes (2011), é pertinente perceber que o fato de serem escolas de surdos, com propostas educacionais bilíngues, não rompe com a função primeira de qualquer escola, que é a de disciplinar, socializar, normalizar e garantir ordem na sociedade. As escolas apresentam intencionalidades pedagógicas; os currículos são artefatos culturais; são criados perfis aceitos para determinados grupos e tempos; há exigências sociais, políticas, culturais e econômicas; logo, como maquinarias capazes de moldar subjetividades para modos de viver socialmente, as escolas, por serem bilíngues e de surdos, não podem ser entendidas como uma salvação na educação de surdos.

Considerações finais

Uma educação escolar bilíngue é, sem dúvida, atravessada pela cultura dos nossos sistemas de ensino, assim como seu conjunto de práticas escolares está ligado a outras práticas sociais. No diálogo com Hall (1997), o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a ‘cultura’ – na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema

de valores predominante na sociedade? Ainda concordando com o pesquisador, nossa conduta e nossas ações são moldadas, influenciadas e, dessa forma, reguladas normativamente pelos significados culturais. E as escolas – inclusive as de surdos – não escapam dessas tramas.

Ao reconhecermos alguns impasses em contextos escolares bilíngues, não pretendemos desmerecer o trabalho desenvolvido nessas instituições, mas, sim, exercitar o pensamento, para que seja possível pensar de outros modos. Além disso, se uma educação escolar bilíngue não pode se afirmar, ainda, como é idealizado em comunidades surdas e pelos movimentos surdos, fica evidente que esta educação proposta nas escolas de surdos é mais coerente e potente que as práticas de tradução de conteúdos desenvolvidas em escolas comuns, que não contemplam a interação em Libras entre educadores bilíngues e estudantes surdos, e entre estes e seus pares surdos.

Em vista das discussões até aqui desenvolvidas, ratificamos que uma educação escolar bilíngue de surdos está sendo produzida em nosso Estado; isto é, constrói-se o caminho à medida que se caminha; luta-se com as armas viáveis e disponíveis nos contextos escolares; algumas políticas são conquistadas, seguidas e/ou tensionadas; dialoga-se com diferentes campos discursivos; e não se escapa de tramas culturais. Além disso, o discurso da educação bilíngue, tecido principalmente em práticas discursivas políticas e acadêmicas, é também alargado em práticas discursivas escolares, tanto nos documentos escolares como no posicionamento das professoras pesquisadas. Enfim, uma educação bilíngue requer contínuos avanços e (re)invenções, contando com maior a participação de surdos nas discussões e ações escolares, bem como em decisões políticas.

REFERÊNCIAS

- FERNANDES, Eulalia; RIOS, Katia R. Educação com bilinguismo para crianças surdas. *Intercâmbio*, v. 7, p. 13-21, 1998.
- FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos. *Atualidades da Educação Bilíngue para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2. p. 59-81.
- FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/275>>. Acesso em: 19 dez. 2013.
- FINAU, Rossana. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. In: QUADROS, Ronice M. (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006. v. 1. p. 216-251.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Nieta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- KARNOPP, Lodenir B. Educação bilíngue para surdos: ao que estamos sinalizando? In: FREITAS, Débora; CARDOZO, Sandra (Orgs.). *(In)formando e (re)construindo redes de conhecimento*. Boa Vista, RR: UFRR, 2012. v. 1. p. 15-39.
- LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>>. Acesso em: 20 nov. 2013.
- LARROSA, Jorge. *Tremores*: escritos sobre a experiência. Tradução de Cristina Antunes e de João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- LOPES, Maura C. *Surdez & educação*. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. XIX, p. 1-22, 2009. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/download/3487/2295>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- MÜLLER, Janete I. *Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos*. 2016. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.
- QUADROS, Ronice M. de. *Educação de Surdos*: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice M. de. O 'Bí' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e bilinguismo*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 27-37.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. De escolas a ambientes de aprendizagem: o lado negro de ser excepcional. In: CARVALHO, Alexandre F. de; GALLO, Silvio. (Orgs.) *Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir*. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 319-358.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOMMER, Luís H. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

ZIMMER, Marcia C.; FINGER, Ingrid; SCHERER, Lilian. Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neurolinguística. *REVEL*, v. 6, n. 11, p. 1-28, ago. 2008. Disponível em:

<http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_do_bilinguismo_ao_multilinguismo.pdf> . Acesso em: 23 jun. 2013.



ARTE E ACESSIBILIDADE CULTURAL PARA O PÚBLICO SURDO: CONQUISTAS E DESAFIOS

Art e accessibility cultural for the deaf public: achievements and challenges

Daniella Zanellato¹

Cássia Geciauskas Sofiato²

RESUMO

A influência das políticas culturais implementadas no Brasil na década de 1980 e nos anos seguintes representaram um importante marco de transformação nas formas de acesso aos espaços culturais e museológicos para todas as pessoas e, em especial, às pessoas surdas. As ações educativas, sob a influência das experiências realizadas nos museus de Arte da Europa e Estados Unidos nos séculos XIX e XX, experienciam na contemporaneidade os impactos das proposições educativas inclusivas e seus desafios. Neste artigo, apresentamos um percurso metodológico de investigação subsidiado por revisão bibliográfica, análise de documentos de base legal relacionados às políticas culturais de

ABSTRACT

The influence of the cultural policies implemented in Brazil in the 1980s and in the following years represented an important milestone in the transformation of access to cultural and museological spaces for all people, especially deaf people. Educational actions, influenced by the experiences of art museums in Europe and the United States in the nineteenth and twentieth centuries, experienced in contemporary times the impacts of inclusive educational propositions and their challenges.

¹ Universidade de São Paulo – USP, São Paulo – SP, Brasil; daniellazanellato@gmail.com.

² Universidade de São Paulo – USP, São Paulo – SP, Brasil; cassiasofiato@usp.br.

acessibilidade no Brasil, culminando com a discussão de dados quantitativos e qualitativos, construídos a partir do Guia de Acessibilidade Cultural da Cidade de São Paulo (2014).

In this article, we present a methodological course of investigation subsidized by bibliographic review, analysis of legal base documents related to cultural policies of accessibility in Brazil, culminating in the discussion of quantitative and qualitative data analysis, constructed from the Guide of Cultural Accessibility of the City Of São Paulo (2014).

PALAVRAS-CHAVE

Arte; museus; educação de surdos; acessibilidade.

KEYWORDS

Art; museums; education of the deaf; accessibility.

Introdução

As transformações políticas, culturais e sociais que acompanharam o processo de democratização do país durante os anos de 1980 possibilitaram que educadores das diferentes esferas aprofundassem o diálogo sobre as bases e as perspectivas para o ensino da Arte na educação formal e não formal, intensificadas pela necessidade de ampliação de acesso aos espaços culturais e museológicos para todas as pessoas.

Iniciadas na Europa e nos Estados Unidos no século XIX, as iniciativas de reestruturação na área de ação educativa inclusiva em museus de Arte no Brasil apresentam suas primeiras manifestações somente no século XX, nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, num período compreendido entre as décadas de 1940 e 1980.

É nesta última década, 1980, que ocorreu no Brasil o desmembramento do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em 1985, a área da Cultura fica sob responsabilidade do Ministério da Cultura (MinC) e, a área da Educação, como responsabilidade do Ministério da Educação (MEC).

Esse cenário propiciou que as discussões acerca das metodologias de ensino de Arte e de sua interface com os museus, desenvolvidas nos Estados Unidos e na Inglaterra, encontrassem um espaço para difusão e

discussão também por educadores da educação formal e não formal por meio de escolas, museus e instituições culturais, incentivados pelos estudos sobre arte/educação.

No panorama internacional, as discussões sobre as políticas culturais na área dos museus contaram com o apoio de organismos internacionais como *International Council of Museums* (ICOM), fundado em 1946. Em parceria com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o ICOM discute aspectos da preservação e difusão do patrimônio mundial, cultural e natural, material e imaterial, de toda a sociedade, considerando ainda a importância dos museus como meios para o intercâmbio cultural, para o enriquecimento das culturas e para o desenvolvimento do entendimento mútuo, da cooperação e da paz entre os povos (MUSAS, 2004). Na definição do ICOM, o museu se caracteriza por ser:

Instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, investiga, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem e de seu entorno, para educação e deleite da sociedade (FALCÃO, 2009, p. 14).

Na esfera internacional, o ICOM reconheceu a importância das ações educativas escolares nos museus, sobretudo após 1952 com a publicação de documentos que aprofundavam o olhar para a questão. Dentre esses textos, podemos citar *Musée et Jeunesse* (1952); *Musée et personnel enseignant*, (1956); o colóquio *Le rôle éducatif et culturel des musées* (1964) e, por fim a transformação do *Comité de l'ICOM pour l'éducation* passou a *Comité pour l'éducation et l'action culturelle* (1965).

Essas questões surgiam em 1945 com o processo de criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que apresentava elementos importantes sobre a proteção de bens culturais:

Com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1945, uma série de convenções são estabelecidas buscando regular, disciplinar e criar instrumentos jurídicos internacionais para a promoção e proteção dos bens culturais patrimoniais. Ao percorrer a sequência de títulos das convenções promulgadas pela Unesco, 26 de 1952 a 2005, tem-se um panorama do teor das questões que pautaram as discussões institucionais sobre patrimônio cultural no período. Por exemplo, só em 1970 a preocupação com o tráfico ilícito de bens culturais entre países e continentes foi regulamentada, um

grave problema tratado juridicamente depois que deixou de ser prática corrente de potências dominantes com povos dominados durante séculos de práticas coloniais. Apenas em 2001 houve o reconhecimento oficial da diversidade cultural dos povos através de uma declaração, que em 2005 foi reformulada como uma convenção de proteção e promoção da diversidade das expressões culturais. As questões referentes ao patrimônio imaterial foram reguladas na convenção de 2003 (COUTINHO, 2013, p. 329-330).

Na esfera nacional e dentro das ações desenvolvidas pelo ICOM, aspectos relacionados às ações educativas dos museus foram amplamente discutidas, sendo criado o Comitê de Educação e Ação Cultural (CECA). O Brasil, integrante do Comitê, criou sua representação nacional em 1995, intitulada como CECA-Brasil.

Suas conferências realizadas anualmente em diferentes países trouxeram em 1997 ao Brasil pesquisadores e representantes de museus de diversas partes do mundo, com o objetivo de discutirem aspectos relacionados ao tema do encontro Avaliação da educação e ação cultural em museus: teoria e prática (MUSAS, 2004).

Dentre as contribuições, a abordagem avaliativa recaiu na necessidade de investigação do perfil dos públicos participantes na ação educativa dos museus, sendo que a avaliação deveria ser considerada como parte do processo pedagógico e auxiliar no planejamento educacional e cultural na área. De fundamental importância, tal questão sinaliza para a necessidade de considerar as especificidade do público surdo nas ações educativas presentes nas esferas escolares e museais.

Em 1998, a conferência do CECA foi realizada na Austrália e teve como tema de discussão *Museu e diversidade cultural – velhas culturas, novos mundos: interpretando a diversidade natural e cultural* (MUSAS, 2004).

Por sua vez, o CECA-Brasil apresentou aspectos da diversidade cultural, étnica, linguística e natural, tendo por objetivo a ação educativa no Brasil no contexto da diversidade cultural, com vistas a desenvolver uma consciência crítica de reconhecimento do outro, uma condição básica na superação das diferenças e na construção de uma nova coexistência. Tais aspectos anunciaram caminhos que também consideraram as especificidades e potencialidades do público-alvo da educação especial, atendidos na perspectiva da educação inclusiva.

Cabe destacarmos a conferência realizada no ano de 2003, no México, que teve por tema *Conceitos educacionais moldando a realidade do museu: missão possível!*. Nesta conferência, o documento brasileiro elaborado pelo CECA-Brasil novamente apontou aspectos sobre cidadania, inclusão social, diversidade cultural, tolerância e participação, sendo referenciada também a Política Nacional de Museus, elaborada pelo Ministério da Cultura (MUSAS, 2004).

Por meio das conferências, que abordam diferentes aspectos na área da educação de museus, o Comitê de Educação e Ação Cultural do *International Council of Museums* expressou uma crescente preocupação com a promoção de ações educativas e culturais para os diferentes públicos.

A Política Nacional de Museus, elaborada em 2003, representou um marco por estabelecer os parâmetros para uma nova museologia tendo por princípio a função social e novas perspectivas de interação com a sociedade. Juntamente com a elaboração de seu documento, outras ações foram estabelecidas, tal como a criação do Sistema Brasileiro de Museus, que articulou os sistemas regionais de museus e a elaboração do Cadastro Nacional de Museus, objetivando integrar informações sobre o Cenário Nacional de Museus.

Em 2010, o Ministério da Cultura elaborou as 53 metas do Plano Nacional de Cultura, instituída pela Lei nº 12.343/2010 que, como parte do Sistema Nacional de Cultural, é o atual norteador da Política Cultural Nacional. No Plano Nacional de Cultura, foram estabelecidos os objetivos, diretrizes e metas para os próximos dez anos, entre 2010 e 2020, com vistas a viabilizar a Política Cultural Nacional.

O Plano Nacional de Cultura, que envolve as diferentes linguagens da Arte e busca articular distintos setores, foi construído com base nas conferências municipais, estaduais e nacionais de Cultura e, consolidadas pelo Conselho Nacional de Política Cultural, apresentou na meta de número 29 a necessidade da acessibilidade para bens culturais:

Meta 29: 100% de bibliotecas públicas, museus, cinemas, teatros, arquivos públicos e centros culturais atendendo aos requisitos legais de acessibilidade e desenvolvendo ações de promoção da fruição cultural por parte das pessoas com deficiência (BRASIL, 2013).

Apesar do referido Plano não apresentar direcionadores para acompanhar o atendimento as metas propostas³, nele localizamos algumas orientações gerais para a viabilização das metas:

O que é preciso para alcançar esta meta? É preciso fazer cumprir a Lei Federal nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. É preciso garantir também, que os espaços culturais ofereçam: instalações, mobiliários e equipamentos adaptados para acesso e uso desse público; banheiros adaptados; estacionamentos com vagas reservadas e sinalizadas; sinalização visual e tátil para orientação de pessoas com deficiência auditiva e visual; e espaços reservados para cadeiras de rodas e lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual com acompanhante. Além disso, é preciso estimular os espaços culturais para que desenvolvam ações voltadas para a promoção da efetiva fruição cultural por parte das pessoas com deficiência, tais como oferecer equipamentos e serviços que facilitem o acesso aos conteúdos culturais. Exemplo disso é o uso do Braille, de LIBRAS e da audiodescrição (BRASIL, 2013).

Ainda que haja previsão das políticas culturais para a questão da acessibilidade, no Brasil ainda são poucas as instituições culturais que realizam o atendimento a pessoas com deficiência. Com base no Cadastro Nacional de Museus do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), vinculado ao antigo Ministério da Cultura, tal atendimento é oferecido em aproximadamente 24 instituições, num total de três mil espaços culturais, que incluem museus, e que representam menos de 1% do número de espaços culturais existentes no país. Tais ações acontecem ainda em “ocasiões especiais ou sob demanda, tornando essas ofertas invisíveis aos demais visitantes dos espaços culturais que poderiam se beneficiar das formas diferenciadas de uso e compreensão da linguagem cultural” (SARRAF, 2013, p. 67).

Prevista em grande parte dos documentos, a acessibilidade física ainda é um dos principais aspectos a serem contemplados em grande parte dos espaços culturais, representando a necessidade da implementação de outras formas de acesso, como a comunicacional:

³ Conforme informou João Pontes, Coordenador Geral do Plano Nacional de Cultura do MinC, em palestra proferida em 16/04/2015, intitulada “Plano Nacional de Cultura e Sistema Nacional de Cultura”, no Centro Brasileiro de Altos Estudos da UFRJ, tais diretrizes estão em construção e apresentam especificidades de acordo com cada deficiência e espaço cultural, servindo ainda para alimentar informações do Sistema Nacional de Informações e Indicadores da Cultura (SNIIC).

Na maioria dos espaços culturais brasileiros que se intitulam acessíveis as adequações oferecidas se limitam à acessibilidade física, compreendidas como eliminação de barreiras arquitetônicas. Nesses espaços a acessibilidade não é considerada universal, o que envolve a comunicação, o acesso à informação e à inclusão social praticada nas relações sociais. Nos demais espaços, a acessibilidade é compreendida no âmbito das áreas de educação e ação cultural, em programas especiais ou inclusivos, mas que se limitam a incluir os públicos não usuais em atendimentos educativos e eventos esporádicos, condicionando o acesso ao patrimônio cultural aos departamentos de educação dos espaços culturais, que se responsabilizam por toda a dinâmica que envolve a participação desses públicos, da divulgação, passando pelo convite, pelo transporte, atendimento e auxiliando-os a saírem do espaço cultural após o ciclo de atendimento especial oferecido. Com essa postura, as instituições cumprem sua responsabilidade social, mas não contribuem para o desenvolvimento da acessibilidade cultural em campo ampliado (SARRAF, 2013, p. 67).

A partir do panorama das políticas culturais no Brasil, é possível identificar que, em contraposição às primeiras iniciativas dos museus de levarem em conta a ideia da educação patrimonial e do objeto como fonte primária para a aprendizagem, conforme apresenta Coutinho (2013), nos últimos anos as iniciativas educativas em museus ampliaram suas ações. Atualmente presentes de forma mais intensificada na educação formal, despontam novas perspectivas aos questionamentos propostos por Bourdieu (2007) ao apontar que os museus se encontram abertos a todos os indivíduos, mas ainda interditados a grande maioria.

Nessa perspectiva da atualidade, as preocupações com a acessibilidade são analisadas por Maradino (2009):

Atualmente, a preocupação em tornar a exposição acessível ao público é enfatizada, de maneira que este público a compreenda, tornando-a significativa. É preciso que o visitante seja ativo e engajado intelectualmente nas ações que realiza no museu e que as visitas promovam situações de diálogo entre o público e deste com os mediadores. Para isso, os setores educativos dos museus devem não só planejar bem suas atividades como concebê-las a partir de opções educacionais claras (MARANDINO, 2009, p.34).

A abordagem para as questões da atualidade dialoga com a proposta contemporânea de mediação nos diferentes espaços de educação, sendo que essas devem propiciar, de forma interdisciplinar, a participação mais efetiva do público no museu que, por sua vez, passa a estabelecer relações que

favorecem diferentes formas de interação com o objeto cultural. De acordo com Tojal (2014):

Essa concepção, vinculada aos novos paradigmas da *museologia contemporânea*, é, com certeza, a que mais se aproxima do museu consciente de sua importante função comunicadora, acreditando ser o espaço museológico um campo simbólico, receptivo, provocativo e estimulante à compreensão, fruição e decodificação dos objetos culturais dos diversos públicos. Ela leva em consideração interesses e especificidades do museu, assim como considera-o aberto às *múltiplas interpretações e ressignificações* que permitam, a todos, construir, apropriar-se e criar suas novas trajetórias, tendo como referência o patrimônio cultural musealizado (TOJAL, 2014, p.18).

Por meio dessa abordagem, o museu irá dialogar com a perspectiva contemporânea da museologia e, nesse contexto, podemos analisar a educação de surdos e as inúmeras discussões que propiciaram a legitimação dos direitos e a proposição de leis, garantindo dentre outros, a presença de tradutores e intérpretes de Libras em ambientes culturais.

A seguir, tendo em vista compreender as principais transformações ocorridas na área da ação educativa inclusiva em museus e instituições culturais no que diz respeito à educação de surdos, apresentaremos um panorama histórico das primeiras experiências de implementação realizadas nessa área, fazendo posteriormente um mapeamento nos principais museus e instituições culturais da cidade de São Paulo que promovem a acessibilidade cultural para surdos, por meio de diferentes recursos e formas de atendimento.

1. Ação educativa inclusiva em museus e espaços culturais na cidade de São Paulo e o público surdo

No Brasil, as primeiras experiências de implementação de ações culturais na perspectiva da educação inclusiva para pessoas com deficiência em museus aconteceram em 1968, no Museu do Índio, no Rio de Janeiro. O projeto, coordenado pela professora Marília Duarte Nunes, destinava-se a pessoas com deficiência visual (SARRAF, 2013).

Foi em São Paulo, na década de 1980, que o extinto Museu da Indústria Comércio e Tecnologia do Estado de São Paulo desenvolveu, por meio da coordenação da diretora Waldisa Camargo Russio Guarnieri, um projeto para

pessoas com deficiência com diferentes ações de formação. Anos mais tarde, ainda na década de 1980, ações inclusivas foram implantadas no Museu Biológico do Instituto Butantan, por seu diretor Pedro Federsoni, que havia sido estagiário nas ações inclusivas implementadas no Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia do Estado de São Paulo (SARRAF, 2013).

Em 1985, ações na área da educação inclusiva para pessoas com deficiência visual também foram iniciadas no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP), sob a gestão de Aracy Amaral e coordenação de Martin Grossmann, quando propuseram o acesso tátil as esculturas do acervo do museu.

Na década de 1990, as ações educativas inclusivas em museus universitários foram ampliadas para exposições de grande visitação, como a 24ª Bienal de Artes de São Paulo (1998), que realizou o Projeto Diversidade, além da exposição Lygia Clark, no Museu de Arte de Moderna de São Paulo, onde as obras que faziam uso da sensorialidade foram expostas e experienciadas pelo público. Importante considerarmos que a perspectiva da sensorialidade do trabalho da artista apresenta inúmeras relações com sua própria experiência como professora de Artes para alunos surdos (ZANELLATO, 2016).

Foi durante a transição entre o final da década de 1990 e início dos anos de 2000 que as ações educativas inclusivas foram ampliadas para outros estados, além do eixo Rio de Janeiro-São Paulo.

No estado de São Paulo, objeto de investigação deste artigo, as ações educativas se intensificaram nos anos 2000, tornando-se presentes na maioria dos espaços:

No contexto brasileiro, em especial da cidade de São Paulo, a presença de educadores mediadores nos principais museus e centros culturais é uma prática recente. Começam a se fazer presentes no final da década de 1990 e se expandem na primeira década dos anos 2000. Hoje, quase toda instituição tem um programa educativo e muitos deles oferecem atividades, encontros e materiais específicos para o professorado. Esse movimento corresponde a demanda do próprio meio educacional que tem buscado estreitar essa aproximação (COUTINHO, 2013, p. 361).

Em 2002, por ocasião da 25ª edição da Bienal de Artes de São Paulo, o “Projeto Diversidade” foi novamente implementado, buscando atender pessoas com deficiência, idosos, crianças e jovens carentes. Com a coordenação da

argentina Núria Kello, com ampla pesquisa em museus norte-americanos, o projeto-piloto no Brasil teve inicialmente caráter voluntário.

A segunda edição contou com uma equipe de educadores e um Conselho de Acessibilidade formado por pessoas com deficiência que analisavam aspectos da mediação cultural acessível, oferecendo, ainda, publicações acessíveis e atendimento com vistas às especificidades do público com deficiência.

De acordo com Rosenthal e Rizzi (2013), o programa educativo permanente da Bienal de São Paulo representou um desejo antigo de arte/educadores:

Como exemplo de parceria entre as escolas e serviços educativos de exposição, temos a Fundação Bienal de São Paulo, que oferece, a partir de 2011, um programa educativo permanente no conjunto de suas atividades. O Educativo da Bienal foi o grande sonho de várias equipes de arte-educadores que trabalharam ao longo das bienais de arte desde o seu início, na década de 1950. Hoje é uma realidade (ROSENTHAL E RIZZI, 2013, p. 139-140).

Ainda assim, apesar da implementação e ampliação dos educativos, nem sempre esses espaços garantem a acessibilidade a todos os públicos.

No ano de 2000, em São Paulo, aconteceu a exposição *Mostra do Redescobrimto: Brasil 500 anos*, realizada nos pavilhões do Parque do Ibirapuera, dentre os quais *Lucas Nogueira Garcez*, conhecido como *OCA, Bienal de Arte e Manuel da Nóbrega*. Sob a coordenação de Amanda Tojal, uma equipe de 20 educadores atendeu pessoas com deficiência, além de produzir materiais de apoio acessíveis.

Em 2003, Amanda Tojal foi convidada por Marcelo Araújo, então diretor da Pinacoteca do Estado de São Paulo, a desenvolver um programa de atendimento às pessoas com deficiência, intitulado *Programa Educativo Públicos Especiais – PEPE*. Dentre as ações do programa, foram desenvolvidos materiais de apoio multissensorial, maquetes táteis acessíveis em formatos bidimensional e tridimensional, catálogos com as obras do acervo nas versões em áudio e braille, além de visitas educativas e formação de educadores para mediação (SARRAF, 2013).

Neste mesmo espaço, foi implantado em 2009 o atendimento em Libras, realizado por uma educadora surda. Nesse mesmo ano, foi implantada a Galeria Tátil de Esculturas que, juntamente a informações de um audioguia, permitia que as pessoas cegas pudessem apreciar as obras com autonomia.

Como estratégia de multiplicação junto a profissionais envolvidos com ações educativas e culturais inclusivas, foi realizado pelo Programa Educativo

Públicos Especiais – PEPE, o curso Ensino da Arte na Educação Especial e Inclusiva, com duração de 56 horas, distribuídas em 14 aulas com encontros semanais com duração de quatro horas, num período de quatro meses. No curso eram desenvolvidas aulas teóricas, práticas e visitas ao educativo de museus de São Paulo que oferecem ações educativas inclusivas e de atendimento à pessoa com surdez.

Em 1998, o educativo do Museu de Arte Moderna de São Paulo elaborou o programa transdisciplinar intitulado *Igual Diferente*. Em 2001, o programa *Igual Diferente* iniciou de forma pioneira o programa de acessibilidade e inclusão social, coordenado na ocasião por Ana Maria Gitahy. As primeiras ações do programa contemplavam pessoas em sofrimento psíquico, atendidas por instituições especializadas e também jovens surdos. Nesse sentido, o desafio primário era:

[...] criar um esquema de comunicação fluida entre professores-ouvintes – à época, sem conhecimento de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – e uma trupe de adolescentes surdos que iriam vivenciar uma formação em arte moderna e contemporânea, em um curso do Igual Diferente” (LEYTON, 2015, p.14).

De acordo com Sarraf (2013), somente no ano de 2010 a área propôs importantes mudanças na atuação das suas exposições, tanto na curadoria, quanto no *design* expositivo, passando a oferecer inclinações nas exposições das obras, a fim de garantir uma abordagem sensorial e acessível.

Na esfera da comunicação acessível, o MAM/SP propôs audioguias⁴, videoguias⁵ em Libras, legendas e publicações em braille⁶ nas obras. Além disso, a ação educativa do MAM/SP passou a oferecer programas de formação para educadores surdos e, nesse contexto, foi desenvolvido o projeto *Aprender para Ensinar*, oferecido por meio das ações realizadas no programa Igual Diferente.

⁴ Audioguia pode ser definido como um “sistema eletrônico com áudio que permite visitas personalizadas por museus, sítios históricos e galerias de arte. Fornece informação histórica, técnica e visual sobre o roteiro ou acervo. Pode ser oferecido em vários idiomas” (GUIA DE ACESSIBILIDADE CULTURAL DE SÃO PAULO, 2014, p.299).

⁵ Videoguia é o “sistema eletrônico com áudio e vídeo que permite visitas personalizadas por museus, sítios históricos e galerias de arte. Fornece informação histórica, técnica e visual sobre o roteiro ou acervo. Pode ser oferecido em vários idiomas, inclusive oferecer a tradução em LIBRAS das informações”. (GUIA DE ACESSIBILIDADE CULTURAL DE SÃO PAULO, 2014, p.300).

⁶ Braille ou braile é um “sistema de leitura e de escrita para cegos, em que as letras, os algarismos e os sinais gráficos são representados por uma combinação de seis pontos em relevo, que são lidas com as mãos” (GUIA DE ACESSIBILIDADE CULTURAL DE SÃO PAULO, 2014, p.299).

O projeto “Aprender para Ensinar” foi concebido depois de se constatar que, nas visitas de grupos de alunos surdos às exposições do Museu de Arte Moderna de São Paulo, havia um longo processo de tradução e interpretação no diálogo entre os grupos de visitantes surdos e o educador-artista (EA) do museu. Este, por desconhecer a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tinha seu discurso traduzido pelo professor-intérprete que acompanhava o grupo, que, por sua vez, não estava familiarizado com os conteúdos da arte. Essa situação tinha como contrapartida a intensa comunicação dos visitantes surdos entre si, por meio de gestos, olhares e expressões, mas nada do que eles diziam chegava ao EA. A dificuldade de comunicação entre o educador-artista e os visitantes surdos levava a atenção de todos mais para o que estava sendo dito e traduzido do que para a exposição em si ou para a experiência que poderia ser vivenciada a partir do contato com as obras expostas. O interesse dos visitantes pela exposição era notável, mas suas dúvidas, questões e reflexões não eram suficientemente exploradas, por causa do longo percurso de comunicação estabelecida entre o educador-artista do museu e o grupo. Com a intenção de que os surdos pudessem ser recebidos no museu em sua “língua primeira”, nasceu a idéia deste projeto: formar jovens surdos para que recebessem os visitantes surdos nas exposições do museu (LUCENA; MUSSI; LEYTON, 2008, p.89-90).

Identificamos num estudo exploratório realizado em Museus de São Paulo e Rio de Janeiro que, em linhas gerais, há uma rede de articulação e fluxos, sendo o MAM/SP uma referência na área, por meio de sua área de acessibilidade e de ações desenvolvidas no âmbito de programas como o *Igual Diferente*. Tal programa funciona como pólo de multiplicação para outros Museus e isso acontece por meio de formações, discussões e redes de articulação que diretamente se relacionam aos educativos e às pesquisas em acessibilidade realizadas pelos educadores. Sobre o programa, a coordenadora da área do educativo do MAM/SP, explica:

Atualmente no MAM/SP, temos a alegria de dizer que acessibilidade para nós não é apenas promover acesso ao que já existe, mas sim pensar e construir a realidade que se deseja viver. A existência do Igual Diferente e seu impacto nas ações educativas do museu são importantes exemplos. O intuito do programa sempre foi que pessoas interessadas nas diversas modalidades artísticas pudessem desenvolver seu percurso criativo com a mesma qualidade de oportunidades que todos. Considerando que os processos de criação artística são singulares e diversos, assim como nossos alunos, sempre se fez necessário estar atento às especificidades de cada participante e cada grupo, e investir em seus desejos e habilidades (LEYTON, 2015, p. 09).

Nas ações presentes na interface do educativo dos museus de Arte com a escola, as diferentes concepções para práticas educativas ampliam-se para além dos recursos e materiais pedagógicos, sendo compreendidas por meio de diferentes terminologias:

Podem ser entendidas como práticas educativas atividades tais como: visitas “orientadas”, “guiadas”, “monitoradas” ou mesmo “dramatizadas”, programas de atendimento e preparo dos professores, oficinas, cursos e conferências, mostras de filme, vídeos, práticas de leitura, contação de histórias, exposições itinerantes, além de projetos específicos desenvolvidos para comemorar determinadas datas e servir de suporte para algumas exposições. Além dos materiais educativos e informativos editados com a finalidade de servir a estas práticas, tais como: edição de livros, jogos, guias, folders e folhetos diversos, folhas de atividades, kits de materiais pedagógicos, audio-guide (guia auditivo), aplicativos multimídia, CD-ROM, site institucional na internet, etc (FALCÃO, 2009, p. 16).

A seguir, aprofundaremos a reflexão a partir da apresentação do estudo sobre a acessibilidade para surdos em museus e espaços culturais no estado de São Paulo.

2. Mapeamento da acessibilidade para surdos em museus e centros culturais na cidade de São Paulo

Para o levantamento dos dados dessa etapa, selecionamos para análise o *Guia de Acessibilidade Cultural da Cidade de São Paulo (2014)*, buscando compreender os aspectos relativos à acessibilidade cultural para surdos em museus e centros culturais da cidade de São Paulo, investigamos os diferentes conceitos, terminologias e recursos abordados nesses espaços.

A primeira edição do *Guia de Acessibilidade Cultural da Cidade de São Paulo* foi feita no ano de 2012. No ano de 2014, foi lançada a segunda edição, avaliando aproximadamente 320 espaços culturais, dentre bibliotecas, museus, cinemas, casas de espetáculos, teatros e centros culturais.

O objetivo geral apresentado na edição do *Guia* em discussão pretende “oferecer um serviço de informação para a população de São Paulo e para os turistas com deficiência que queiram consumir cultura”. Dentre os objetivos específicos, pretende “avaliar as condições de acessibilidade dos equipamentos culturais; sensibilizar a sociedade sobre a importância da acessibilidade e reconhecer as iniciativas positivas como exemplo de boas práticas” (SÃO PAULO, 2014).

Para realizar o estudo em discussão, fizemos um recorte na amostra dos espaços, selecionando 94 espaços que integram as cinco regiões de São Paulo, divididos entre 51 centros culturais e 43 museus. Foram excluídos do escopo de amostragem as referências às bibliotecas, teatros, cinemas e casas de espetáculo, subdivididas no material investigado e que não representam relação direta com a pesquisa.

Espaços Culturais	Quantidade
Centros Culturais	51
Museus	43
Total	94

Tabela 1 – Espaços Culturais com atendimento a surdos em São Paulo

Fonte: Tabela criada pelas autoras.

Do total geral dos 94 espaços, 39 deles fazem referência direta à acessibilidade para pessoas com *deficiência auditiva* – terminologia empregada na publicação, sendo que do total de 39 espaços que fazem uso dessa terminologia, 22 desses são centros culturais e os outros 17 espaços são museus.

Os centros culturais estão distribuídos nas cinco regiões da cidade: região central, oeste, norte, sul e leste. Desse total, há predominância do atendimento para surdos na região central e oeste da cidade.

Regiões da cidade de São Paulo	Centros Culturais	Atendimento a pessoas com deficiência auditiva
Central	16	7
Leste	10	3
Norte	04	3
Sul	08	3
Oeste	13	6
Total	51	22

Tabela 2 – Centros Culturais com atendimento a surdos por região

Fonte: Tabela criada pelas autoras

No que diz respeito aos museus, do total de 43 museus investigados, dentre museus de Arte, ciências e tecnologia, apenas 17 fazem referência direta à acessibilidade para surdos e estão distribuídos em três regiões da cidade, centro,

sul e oeste, não havendo referência para as zonas norte e leste. O fato de este público ser contemplado já pode ser considerado um avanço, entretanto nota-se a necessidade de maior ampliação de acesso por regiões geográficas.

Regiões da cidade de São Paulo	Museus	Atendimento a pessoas com deficiência auditiva
Central	13	6
Sul	14	6
Oeste	16	5
Total	43	17

Tabela 3 – Museus com atendimento a surdos por região

Fonte: Tabela criada pelas autoras

Por meio da análise dos dados da publicação do *Guia de Acessibilidade Cultural da Cidade de São Paulo, volume II*, ano de 2014, identificamos que alguns museus e centros culturais apresentam informações desatualizadas com relação ao levantamento de dados in loco, realizado entre os meses de setembro de 2014 e abril de 2015.

Nesse sentido, há casos em que o acesso à pessoa com *deficiência auditiva ou atendimento ao surdo*, outra terminologia empregada, está centralizada num educador surdo ou ouvinte com domínio de Libras. No entanto, muitas vezes o atendimento já foi suprimido ou oferecido, de acordo com as mudanças desses profissionais junto a essas instituições, deixando de ser realizado.

No que diz respeito aos recursos disponibilizados para o atendimento a surdos, foram citados: “closed caption”⁷, “audioguia”, “legendas”, “filmes legendados”, “CELIG”⁸, “material informativo adaptado”, “catálogo” e “vídeo em Libras”. Percebe-se o uso da tecnologia nos recursos descritos, acompanhando uma *tendência* percebida em nível mundial, que cada vez mais vem sendo aprimorada em museus da Europa e de outros continentes. Não é

⁷ Closed Caption (CC) trata-se de “um sistema de transmissão de legenda e tem como objetivo permitir que os deficientes auditivos possam acompanhar os programas transmitidos. Ela descreve além das falas qualquer outro som presente na cena: palmas, passos, trovões, música, risos etc” (GUIA DE ACESSIBILIDADE CULTURAL DE SÃO PAULO, 2014, p.299).

⁸ CELIG significa “Central de Intérprete de LIBRAS e guias-Intérpretes para surdocegos: sistema de comunicação que utiliza terminais de computador e webcam instalados em diferentes pontos dos serviços públicos para que o cidadão surdo possa obter informações, pelo monitor, com a ajuda de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)” (GUIA DE ACESSIBILIDADE CULTURAL DE SÃO PAULO, 2014, p.299).

objetivo deste estudo analisar a forma de constituição dos recursos e dispositivos oferecidos, mas sim revelar aqui a sua disponibilização para o público em questão.

Identificamos que no Guia de Acessibilidade Cultural da Cidade de São Paulo, volume II, não há uma padronização dos termos empregados para os diferentes tipos de atendimento oferecidos aos surdos. Os termos são apresentados individualmente, integrados aos recursos oferecidos ou, ainda, de maneira múltipla, o que pode dificultar a compreensão para o atendimento ao público e a abrangência.

Dentre os atendimentos citados, destacamos os termos como foram referenciados ao longo das páginas analisadas: “intérprete para atendimento”, “intérprete”, “educador surdo ou ouvinte fluentes para mediação em Libras”, “educador fluente com Libras”, “educador surdo fluente com Libras”, “intérprete com conhecimento em Libras”, “profissional com conhecimento em Libras” e “profissional com noções em Libras”. Por meio dos termos empregados, podemos inferir que alguns profissionais parecem ser tradutores e intérpretes de Libras e outros educadores museais com conhecimentos em Libras, caracterizando-se por funções bem distintas.

Interessante notar que, junto a essas referências, termos como “eventualmente” ou “casualmente” são apresentados, revelando que os atendimentos e recursos ainda estão sendo implementados, tanto nos museus, quanto nos centros culturais investigados e que integraram o *Guia de acessibilidade cultural*, da cidade de São Paulo de 2014. É importante salientar que essas ações precisam ser ampliadas também cada vez mais para outras cidades e regiões brasileiras, a fim de ampliar o acesso dos surdos à arte e à cultura.

Considerações finais

Por meio do estudo empreendido, observa-se que as políticas de acessibilidade, especificamente as culturais, estão cada vez mais presentes na sociedade, impactando nos equipamentos e serviços oferecidos ao público em geral e, em especial, às pessoas surdas. Apesar da garantia legal da acessibilidade, percebe-se atualmente em alguns espaços culturais uma preocupação com o acesso das pessoas a tais equipamentos e serviços de forma mais genérica, não somente por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas. Também gostaríamos de

ênfatar a questão da permanência como pauta de discussões contemporâneas que envolvem o tema acessibilidade.

Em que pese o fato de já contarmos no Brasil com serviços e ações que visam ao acesso do público surdo a diferentes espaços culturais, nota-se que ainda são necessários investimentos para que tal acesso seja, de fato, efetivo e que proporcione a essas pessoas possibilidades de novas experiências de forma autônoma, significativa, respeitando a sua singularidade linguística e, sobretudo, visual.

As análises empreendidas revelaram que o uso da tecnologia a serviço da acessibilidade para este público específico tem ganhado cada vez mais força e efetividade. Seria interessante pensar no aprimoramento de tais recursos, pois sabe-se que ainda alguns apresentam limitações, e também na formação dos tradutores e intérpretes e educadores que atuam nos espaços culturais. O uso da Libras, nesse contexto, demanda o aumento e aprimoramento constante do léxico em Artes, assim como em outras áreas de conhecimento. Cabe aos envolvidos com tais questões continuarem inovando e proporcionando ao público surdo oportunidades cada vez mais quantitativa e qualitativamente *iguais* às que são oferecidas aos ouvintes.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Rejane. Recepção e mediação do patrimônio artístico e cultural. In: COUTINHO, Rejane G., SCHLÜNZEN J, Klaus; SCHLÜNZEN, Elisa T. M. (orgs.) Coleção Temas de Formação: *Artes*. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP: Núcleo de Educação a Distancia, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. 2. Ed. São Paulo: EDUSP, Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. Lei nº 12.343, de 02 de dezembro de 2010. Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12343.htm>. Acesso em: 06 mar. 2015.

_____. BRASIL. Ministério da Cultura. *As Metas do Plano Nacional de Cultura*. São Paulo: Instituto Via Pública; Brasília: MinC, 2013, 3ª ed.

FALCÃO, Andrea. Museus e escola: educação formal e não formal. In: Brasil, Ministério da Educação. *Museu e escola: educação formal e não formal*. Ano XIX, nº 3, maio de 2009.

Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>>. Acesso em 27 nov. 2014.

GUIA DE ACESSIBILIDADE CULTURAL DA CIDADE DE SÃO PAULO. Instituto Mara Gabrilli. Vol. II, 2014.

LUCENA, Cibele; MUSSI, Joana; LEYTON, Daina. O projeto “Aprender para Ensinar” e a mediação em museus por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). In: MASSARANI, L. Workshop Sul-Americano & Escola de Mediação em Museu e Centros Ciência. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2008.

LEYTON, Daina. Um mundo possível. In: Museu de Arte Moderna de São Paulo. Catálogo: São Paulo, 2015. 172p:il.

MARANDINO, Martha. Museus e educação. In: Brasil, Ministério da Educação. Museu e escola: educação formal e não formal. Ano XIX – nº 3 – Maio/2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>>. Acesso em 27 nov. 2014.

MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais. Vol. 1, n. 1 (2004) – Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

ROSENTHAL, Dalia; RIZZI, Maria Christina. Série: a reflexão e a prática no ensino. São Paulo: Blucher, 2013

SARRAF, Viviane Panelli. *A Comunicação dos Sentidos nos Espaços Culturais Brasileiros: estratégias de mediações e acessibilidade para pessoas com suas diferenças*. 2013. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TOJAL, A. *Políticas públicas de inclusão de públicos especiais em museus*. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. *Comunicação museológica e ação educativa inclusiva. Acessibilidade em ambientes culturais: relatos de experiências/ Eduardo Cardoso, Jenifer Cuty. Organizadores.* – Porto Alegre: Marca visual, 2014. 128 p.

ZANELLATO, Daniella. *Ensino de Arte, Educação de Surdos e Museus: Interconexões Possíveis*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2016.



ALUNOS SURDOS E AS IMAGENS NO JOGO DIXIT: A LEITURA DE CAMADAS DE SENTIDOS

Deaf students and the images in the game of Dixit: reading layers of meanings

Lucia Reily¹

Marion Chatton*

Andrea da Silva Rosa*

RESUMO

Este texto reflete sobre as contribuições da área de Artes para ampliar repertórios de educadores sobre os processos de letramento visual no contexto da educação de alunos surdos. A leitura de imagens foi potencializada por meio de oficinas de leitura e produção de imagens em diálogo com o jogo Dixit. Este jogo foi escolhido porque é composto de cartas imagéticas polissêmicas caracterizadas por instigar a imaginação e fantasia, com múltiplas camadas de sentido. O jogo propõe associações entre imagens diversas e, com isso, promove um processo de abstração ao levar os participantes a buscarem nas imagens, que são diferentes entre si, características em comum. O

ABSTRACT

This paper reflects on the contributions of the field of Art to broadening teachers' repertoire regarding the processes of visual literacy in the context of educating deaf students. Image literacy was leveraged through workshops entailing reading and producing images in dialogue with the game of Dixit. This game was selected because it is made up of polyssemic picture cards that instigate imagination and phantasy, through multiple layers of meanings. The game proposes associations between different images and

¹ Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, SP, Brasil.

texto apresenta uma breve revisão da literatura para situar a aplicação do jogo em outros estudos. As oficinas de leitura das cartas do Dixit e de produção imagética de um novo conjunto de cartas foram realizadas por alunos surdos no CEPRE, um centro de pesquisa e extensão da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Ao compartilhar essa experiência, nossa intenção é exemplificar processos de mediação na leitura de imagens que ajudam os alunos a avançar além da identificação ligeira de elementos das imagens, para alcançar os sentidos mais profundos pretendidos pelo artista.

thus promotes a process of abstraction by leading participants to look for common characteristics in images that are actually very different from each other. The article presents a brief overview of the literature to contextualize how the game has been used in other studies. The workshops entailing Reading Dixit cards and drawing a new set of cards were carried out with deaf students at CEPRE, a research and community outreach center of the School of Medical Sciences at the University of Campinas. By sharing this experience, we hope to exemplify how processes of mediation of image readings can help students advance beyond the easy identification of familiar elements in images to a broader sense of the meanings intended by the artist.

PALAVRAS-CHAVE

Artes Visuais; Estudos da Deficiência; Surdez; Língua Brasileira de Sinais; Letramento Visual; Educação Especial.

KEYWORDS

Visual Arts; Disability Studies; Deafness; Brazilian Sign Language; Visual Literacy; Special Education.

Introdução

Em anos recentes, a quantidade de publicações que focalizam processos de letramento visual no contexto da surdez tem crescido significativamente². O interesse neste tema por parte de educadores e pesquisadores que atuam na área da surdez mobiliza duas perguntas: 1) O que está levando ao incremento da literatura sobre o letramento visual na educação de alunos surdos? e 2) Quais perspectivas a área de Artes Visuais (tanto a prática poética, quanto o ensino de

² Destacamos as contribuições de Paixão e Sofiato (2016); Sofiato (2016); Campello (2016); Caldas (2006); Taveira e Rosado (2013), Reily (2015; 2009; 2003); Lebedeff (2010) e Cruz (2016).

Arte) pode trazer para aprofundar as discussões e ampliar os repertórios de educadores sobre o tema?

1. Os autores e suas contribuições

Entendemos que a chave para responder a primeira pergunta encontra-se, de um lado, no reconhecimento de que para os alunos surdos, a experiência visual será imprescindível nas suas interações com as pessoas e nos processos formais e informais de aprendizagem, como apontam Paixão e Sofiato (2016) e, de outro, na falta de sucesso com os processos educacionais que utilizam meios tradicionais pautados na oralidade. As imagens de todos os gêneros fazem parte desta experiência visual, daí o grande interesse no que vem sendo chamado de letramento visual.

Neste artigo, nosso foco é a segunda pergunta. Preocupamos-nos que, no afã de proporcionar acesso visual aos conteúdos escolares, o assunto complexo do letramento visual seja tratado de forma superficial, como temos presenciado em algumas ocasiões. Não basta acoplar às palavras escritas imagens correspondentes e acreditar que esse tipo de prática irá automaticamente dar conta da interpretação de sentidos visuais. É preciso pensar as imagens como composições de natureza complexa, polissêmicas, formadas por diversos elementos sónicos, com gramática própria. O uso da imagem como mera identificação, sem explorar a amplitude dos sentidos veiculados, pode resultar num trabalho pedagógico demasiadamente raso.

Lebedeff (2010) parece compartilhar desta preocupação quando comenta que, apesar do uso intensivo da imagem fora do ambiente escolar (jogos eletrônicos, publicidade, entretenimento, entre outros), ainda é muito tímida a sistematização de seu uso para fins pedagógicos. A autora ainda denuncia que em termos curriculares, o conceito tradicional de texto linear ainda predomina e acrescenta que “a imagem, em sala de aula, costuma ser aceita apenas como a representação simples e estática da realidade, sendo a imagem compreendida apenas como apêndice ilustrativo do texto.” (p. 177)

Sofiato (2016) mostra em seu estudo sobre o uso da imagem na educação de surdos que houve predomínio de imagens instrucionais durante muitas décadas na história da educação de surdos, as quais foram utilizadas com diversas intenções pedagógicas. Trata-se de um gênero de imagens que “têm por objetivo

a transmissão específica de uma informação” (p. 793). Atualmente, a variedade de gêneros imagéticos disponíveis na escola em função dos avanços tecnológicos cresceu exponencialmente. Em meio a tantas opções, quais argumentos embasam as escolhas do educador, já que cabe a ele, segundo Sofiato, “a seleção, o planejamento e o encaminhamento do trabalho, tendo em vista que cada imagem atende a uma exigência funcional e, desta forma, deve-se pensar em como cada significado é construído, interpretado e compreendido” (p. 793).

Existem algumas área de conhecimento que estudam as imagens, incluindo Semiótica, História da Arte e Artes Visuais. Este texto pretende, a partir de um relato de experiência de leitura e produção imagética realizada com alunos surdos, compartilhar experiências vividas com eles que podem servir para auxiliar na resposta à segunda questão: como as Artes Visuais podem contribuir na mediação de sentidos, para além da leitura aligeirada. E ainda, como a produção artística pode dialogar com os processos de letramento visual?

Existe uma tendência histórica de subestimar a imagem como algo mais fácil que a escrita, por ser um recurso plenamente acessível (REILY, 2003). Como qualquer outro sistema sógnico, as imagens são instrumentos culturais historicamente constituídos. Na sua tese de doutorado sobre o processo criativo de produção de livros sem texto para crianças, Hanna Araújo (2016) discute sobre os processos de mediação necessários com crianças pré-escolares ao acompanhar os seus esforços de interpretar imagens. A pesquisadora considera que

A imagem é capaz de condensar diferentes conteúdos e de naturezas distintas. Focamos nas produções visuais com propósito artístico que visam ao conhecimento sensível, através das emoções que elas podem suscitar. A imagem poética, presente no livro de imagem ou nos livros ilustrados, é abertura de mundos, ampliação, recriação de outras (im)possíveis narrativas, que visam expandir a experiência estética. (p. 58)

Araújo fundamenta-se na abordagem sociocultural e ressalta que os sentidos não estão depositados na imagem, mas são construídos coletivamente. Na linha do estudo desenvolvido por Araújo (2016), destacamos que, para realizar uma leitura de imagem, não basta simplesmente olhar para ela, e em seguida descrever em sinais ou palavras os itens identificados.

Uma autora que oferece subsídios muito detalhados para estudar as imagens do gênero ilustração do livro infantil é Sophie van der Linden (2011). As suas análises das relações entre imagem, texto e projeto de design editorial

nos ajudam a perceber as estratégias que o artista emprega para construir os sentidos que às vezes dialogam com o texto, ou às vezes subvertem o texto.

É preciso olhar atentamente, entender sobre a linguagem plástica utilizada e também decodificar os elementos um a um, enfrentando, nesse processo, algumas incongruências e incompatibilidades que podem estar presentes na imagem. Qual é a função social da imagem? A imagem serve como identificação (como no caso de uma logomarca, ou fotografia na carteira de identidade)? É de natureza narrativa (como as charges, as imagens sequenciadas de livros sem texto, os quadrinhos, ou murais de igrejas que contêm cenas bíblicas)? Trata-se de um quadro de autoria, pendurado na casa de alguém ou guardado num acervo de museu? Refere-se a uma imagem de mídia, com finalidade publicitária? Enfim, qual é o gênero da imagem? Quando se entende a função da imagem, os sentidos possíveis se limitam a um âmbito específico.

Continuando, a leitura da imagem pode exigir que se identifique o processo de produção (e/ou reprodução). Trata-se de fotografia, gravura, desenho, colagem, pintura? As imagens têm autoria, portanto dados sobre quem as produziu, quando, e em qual contexto também podem ser importantes para avançar na decodificação dos sentidos da imagem. Ao exercitar e aprimorar o olhar frente às imagens, também se desenvolve a percepção dos padrões estilísticos presentes nas imagens do entorno, referenciadas na imagem em análise. Tudo isso antecede a busca de sentidos propriamente ditos das imagens.

Na aula de Arte, a leitura crítica da imagem pretende tornar os alunos menos vulneráveis aos apelos da mídia. Mas também deve contribuir para o desenvolvimento da poética pessoal do indivíduo, para que, na sua produção, ele possa buscar referências mais coerentes com os sentidos que quer transmitir, evitando alguns estereótipos muito banalizados, de modo a ampliar seu repertório imagético pessoal.

O objetivo deste artigo é refletir sobre os processos de letramento visual com alunos surdos potencializados por meio de oficinas de leitura e produção de imagens em diálogo com o jogo Dixit. O jogo Dixit foi escolhido para as oficinas porque é composto de cartas imagéticas polissêmicas que se caracterizam por instigar a imaginação e fantasia, com múltiplas camadas de sentido. O jogo propõe associações entre imagens diversas e, com isso, promove um processo de abstração ao levar os participantes a buscarem nas

imagens diferentes entre si características em comum. Algumas cartas podem ser descritas como narrativas, ou seja, é possível imaginar um contexto em que algo está para acontecer, ou acabou de ocorrer. Outras provocam certo desconforto pela inclusão de um elemento inesperado que, pela lógica, não se esperaria encontrar naquela cena.

Nossa intenção com os alunos foi exemplificar por meio do jogo as possibilidades que o desenho oferece de representar sentimentos e reações humanas de uma maneira que escapa ao realismo fotografável. O uso de símbolos e soluções imagéticas banais em contextos aparentemente absurdos pode nos aproximar de sentimentos reais, às vezes com maior propriedade do que um desenho realista. E, além disso, este jogo convida e legitima o exercício da criatividade e da espontaneidade de maneira lúdica.

2. O jogo Dixit

O jogo Dixit é um jogo de cartas, que também pode ser jogado na versão tabuleiro; foi criado por Jean-Louis Roubira em 2008 e foi logo reconhecido na Europa, obtendo o renomado prêmio Spiel des Jahres³ (Jogo do Ano) em 2010. O jogo é composto de 84 imagens. As instruções indicam que seja jogado por 4 a 6 pessoas; no caso de os jogadores serem crianças, elas devem ter, preferencialmente, mais de 8 anos. Para iniciar o jogo, cada participante recebe seis cartas. Em cada rodada, um dos jogadores é o “narrador”. Este escolhe uma carta e a coloca em cima da mesa, com a imagem virada para baixo. Em seguida fala, com gesto, sinal ou palavras uma frase indicativa sobre a imagem em sua carta. Segundo Kai (2010),

o manual diz para usar poesias, músicas, títulos, provérbios e assim por diante. É preciso encontrar alguma coisa, qualquer coisa, que leve pelo menos um dos outros jogadores a apostar na sua carta e ao mesmo tempo deixar pelo menos um dos outros jogadores completamente desavisado. (p. 1, tradução nossa⁴)

Cada um dos jogadores restantes coloca sobre a mesa uma de suas cartas que melhor corresponde ao que o narrador disse ou sinalizou. As cartas de todos

³ Cf. <http://www.spiel-des-jahres.com/de/dixit>.

⁴ O original em inglês é: “the manual tells you to use poems, lyrics, titles, proverbs and so on. You are trying to find something, anything, that will make at least one other player guess your card while leaving at least one other player completely in the dark.”

os jogadores são então embaralhadas e depois viradas com a imagem para cima. Os participantes analisam as cartas a fim de apostar naquela que consideram que foi a primeira colocada pelo narrador. É importante que todos apontem ao mesmo tempo, para não haver influência de líderes sobre os indecisos. Por isso, no nosso jogo com alunos surdos, estipulamos que o narrador sinalizasse “1 – 2 – 3 – já!” para que os demais jogadores apontassem juntos qual carta foi a originalmente colocada.

As regras de pontuação são as seguintes: se *todos* os participantes ou se *nenhum* acertar, o narrador não ganha nenhum ponto, e cada jogador ganha dois pontos. Caso contrário, o narrador e quem acertou ganham três pontos cada um. Cada voto errado na carta de um jogador vale um ponto para o dono da carta. O vencedor é o jogador que for o primeiro a atingir 30 pontos (NOVIKOVA; BESKROVNAYA, 2015).

Segundo o crítico de *games* Kai (2010), o que mais encanta no jogo é a qualidade excepcional das ilustrações da artista Marie Cardouat. As imagens são

coloridas e fantasiosas, abrangendo desde a alegria, passando pela melancolia até atingir o bizarro e horripilante, atravessando temáticas do cotidiano, do imaginário dos contos de fadas ou do surreal, tudo realizado num estilo que nos relembra os livros de história prediletos de quando éramos crianças (p. 1, tradução nossa⁵).

Para o autor, é justamente o trabalho artístico das cartas que mantém os jogadores interessados no jogo, permitindo-lhes construir novos sentidos para as imagens e elaborar novas associações a cada jogada. Ele destaca que a malícia dos jogadores não se encontra na descrição, mas sim na alusão a alguma ideia ou elemento presente na carta selecionada que possa encontrar eco em cartas que estão nas mãos dos outros jogadores.

Ao buscar informações na literatura sobre o uso do jogo Dixit, encontramos publicações que evidenciam a aplicação em contextos diversos, como no ensino de língua, na atuação terapêutica, na formação de designers de games e em propostas educativas para trabalhar a imaginação e criatividade. (Observa-se que o jogo foi criado recentemente e há, ainda, poucas referências a consultar sobre a sua aplicação em contextos educacionais.)

⁵ No original em inglês consta: “colourful and fanciful, ranging from happy through melancholic to slightly creepy, from almost everyday motifs through fairy tale imagery to surreal, and all done in a style that is likely to remind you of your favourite story book from when you were a kid.”

Gryson-Dejehansar (2013) publicou sobre seu trabalho com esse jogo no *setting* terapêutico com crianças que sofreram agressão. É interessante saber que o designer do jogo, Jean-Louis Roubira, atua profissionalmente como terapeuta de crianças (KAI, 2010), o que faz sentido quando se analisa a carga emocional que os cartões portam.

Por sua vez, Liapsis et al. (2015), que atuam na área de pesquisa e design de games, destacam o potencial de Dixit (e outros jogos como Lego, *Minecraft* e *World of Warcraft*) para estimular a criatividade em contextos educacionais formais e não formais. Segundo o autor, o jogo Dixit “se pauta na ambiguidade presente nas cartas e recompensa explicitamente a ambiguidade nos seus mecanismos de pontuação e nas condições para vencer.” (p. 4, tradução nossa⁶)

Para nossos propósitos de trabalho com alunos surdos em programa bilíngue, os artigos que abordam o uso de Dixit no ensino de línguas são particularmente relevantes. Cimermanová (2014) discute a aplicação no ensino de língua estrangeira em função do potencial do jogo para trabalhar a metáfora. O jogo promove a “leitura de imagens e elaboração de associações e a habilidade de expressar ideias e sentimentos” (p. 89, tradução nossa⁷). A autora considera que, no ensino de língua estrangeira, o jogo contribuiu para a expressão de associações quando os participantes foram solicitados a partilhar o porquê da escolha de determinado cartão. “Eles tinham de usar vários adjetivos e advérbios. Expressar como chegaram nessa percepção os ajudou a desenvolver a consciência metacognitiva” (p. 89, tradução nossa⁸). Ou seja, partilhar os seus modos de raciocinar foi importante para que eles pudessem entender sobre como ocorre o seu próprio processo de aprendizagem. A autora ainda destaca que neste jogo, os alunos tomam consciência sobre a importância de procurar os detalhes nas cartas, para descrevê-los com precisão.

Para Novikova e Beskrovnaya (2015), que recorrem a jogos como recursos pedagógicos, esse jogo de tabuleiro ajuda os alunos a

encampar todas as suas ideias criativas, usando material linguístico nos vários tópicos de uma forma mais ativa. Deve-se observar que o jogo de tabuleiro afeta a motivação na

⁶ No original, consta: “builds upon the ambiguity of the images shown on its cards, and explicitly rewards ambiguity in its scoring mechanisms and winning conditions.”

⁷ No original, lê-se: “reading pictures and associations and ability to express the ideas and feelings”.

⁸ No original: “they had to use various adjectives and adverbs. Expressing how they achieved this perception helps to develop metacognitive awareness”.

aprendizagem de uma língua estrangeira, e também aumenta o interesse cognitivo dos alunos. Sem dúvida ele é importante para a criação e auto-desenvolvimento do graduando moderno (p. 73, tradução nossa⁹).

3. Contexto de realização da proposta com o jogo Dixit

A proposta foi realizada no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto” (CEPRE), um serviço de atendimento à população da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Além do atendimento interdisciplinar às crianças e jovens com surdez e suas famílias residentes em Campinas e região, o CEPRE, fundado em 1973, colabora na formação de graduandos e graduados por meio de programas de estágio e capacitação. Desde 1994, o CEPRE participa do Programa de Aprimoramento financiado pela Secretaria de Saúde; os alunos surdos que participam das aulas de Artes Visuais fazem parte do programa bilíngue “Surdez: desenvolvimento e inclusão”. O atendimento geral envolve cuidados com a família (em psicologia e serviço social); interlocução com as escolas da rede pública de ensino onde os alunos surdos estão matriculados; terapia fonoaudiológica individual; ensino de Libras para os alunos, as famílias e os estagiários, bem como atuação pedagógica e de Arte.

As oficinas foram realizadas semanalmente com dois grupos, com média de oito a dez alunos por grupo, um de manhã e outro à tarde. A idade dos participantes variou de oito a 12 anos no grupo matutino e 13 a 24 anos no grupo vespertino. As turmas eram divididas considerando idade, desempenho escolar e disponibilidade de turno escolar (os alunos frequentam escolas públicas no contraturno). Todos fazem parte da comunidade surda e são usuários de Libras, mas evidencia-se muita heterogeneidade nos grupos quanto ao nível de surdez, fluência na oralidade e domínio na língua de sinais. Alguns alunos foram submetidos a implante coclear, com resultado variado quanto ao sucesso.

A heterogeneidade linguística relaciona-se a várias questões, entre elas, idade em que começaram a participar do programa bilíngue do CEPRE ou outro espaço de contato com Libras; engajamento da família na aprendizagem

⁹ No original: “embody all their creative ideas, to use language material on the various topics more actively. It should be emphasized that the board game affects motivation in learning a foreign language, as well as increases the cognitive interest of the students. It is undoubtedly important for the creation and self-development of the modern graduate.”

de Libras; grau de perda auditiva; benefícios proporcionados pelo implante coclear ou aparelhos de amplificação sonora individual, e qualidade do suporte de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola onde cada um está matriculado, entre outros.

Além das crianças e jovens que participam das oficinas de Arte, estiveram presentes nas oficinas de Arte a pedagoga do grupo, a profissional do Programa de Aprimoramento, a professora de Libras e eventualmente estagiários e bolsistas de cursos de licenciatura da Unicamp. Além de auxiliar na mediação e comunicação em Libras, todas estas pessoas também participaram do jogo e do desenho do novo conjunto de cartas.

4. Jogando Dixit

O projeto de Arte para o primeiro semestre de 2016 era a xilogravura. Optamos por começar as atividades do semestre com o jogo Dixit, como forma de alavancar uma ampliação de repertório imagético, e mobilizar novas fontes expressivas como possibilidades temáticas, antes de adentrar no processo de ensino da gravura em si. As imagens das cartas exploram possibilidades e impossibilidades, e convidam a pensar metaforicamente sobre os sentidos visuais. Nossa intenção foi usar as cartas para instigar uma nova criação temática na xilogravura que avançaria além da representação de repertórios familiares, para dar início a reflexões sobre a representação visual de sentimentos e situações irrealis.

Antes de começar as rodadas, oportunizamos um período para familiarização com as imagens. Os alunos escolheram cartas com imagens que chamaram sua atenção e compartilharam com o grupo o que gostaram sobre as cartas selecionadas. Neste primeiro momento, já foi possível refletir com eles sobre as imagens possíveis e impossíveis, e sobre os elementos presentes nas imagens que permitiam identificar outras camadas de sentidos não óbvios no primeiro olhar.

Como exemplo, uma das imagens escolhidas por um aluno é bastante prosaica – uma vela acesa dentro de um castiçal de latão. No entanto, há dois elementos que levam a pensar que algo a mais está em jogo: 1) a parafina que escorre na vela perto da chama é vermelha. Como a vela é branca, percebe-se uma incongruência, que leva a intuir que o que está escorrendo seja sangue. 2) Logo acima da chama tem-se uma corda esticada e percebe-se que a corda está

desfiada e prestes a romper no ponto em que o calor atinge as fibras. Com o auxílio dos profissionais que dominam Libras, o aluno que escolheu a carta foi capaz de identificar estes elementos significativos. Entretanto, os possíveis sentidos metafóricos não explicitados nessa imagem (“a fragilidade da vida”) não foram imediatamente deduzidos.

Outro cartão descrito por um participante do grupo foi o de uma pilha de moedas amarelas (de ouro) sobre as quais duas formigas se enfrentavam numa luta de espadas. A imagem cativou, especialmente, o interesse dos meninos. Neste caso discutimos sobre como o artista coloca em questão realidade e fantasia e falamos sobre os tamanhos relativos representados nas figuras das moedas e das formigas. As questões que insistimos que fossem respondidas foram: “Por que as formigas estão lutando em cima das moedas?”; e “O que isso significa para a vida da gente?”

Outro exemplo foi o desenho de uma margarida com uma pétala solta. Um detalhe significativo para a interpretação do sentido dessa imagem é a rachadura que está em vias de acontecer no chão, a partir da base da flor. A rachadura evidencia que o chão não é de terra (já que material orgânico permitiria o crescimento das raízes), e sim de outro material, como concreto. O que essa imagem diz sobre a resiliência da natureza? Quais sentidos ela explora sobre o impacto do homem sobre a natureza? A imagem provavelmente tenha sido escolhida pela temática da flor, emblemática de beleza, sem que a rachadura tenha sido percebida de início. Foi preciso analisar os detalhes coletivamente com os alunos para extrair outros possíveis sentidos nessa carta.

Apesar de as cartas do jogo conterem ilustrações figurativas (de elementos reconhecíveis), elas são polissêmicas, permitindo diversas interpretações. Mesmo no caso das cartas de conteúdo sombrio, místico, onírico, bizarro ou medonho, a qualidade estética da produção é inegável, como salientou Kai (2010).

Explorar as cartas dessa maneira antes de dar início às rodadas dos jogos ajudou os alunos a procurarem detalhes ocultos, mas principalmente auxiliou no entendimento sobre as analogias possíveis, já que o jogo exige que os jogadores realizem associações entre as imagens. Durante diversas aulas, usando dois conjuntos de cartas, jogamos Dixit para internalizar as regras. Nesse processo, fomos solicitando que os alunos explicitassem os fatores que levavam à maior pontuação.

Logo perceberam que quando o narrador sinalizava com muitos detalhes, narrando em sinais toda a cena, era muito difícil encontrar elementos em comum nas cartas dos outros jogadores e, quando as cartas eram viradas, poucas dúvidas restavam sobre qual era a carta do narrador. Nas primeiras jogadas, sinais genéricos para sentimentos e abstrações, como “felicidade”, “tristeza”, “solidão” não foram enunciados, porque os alunos prendiam-se estritamente aos elementos visíveis nas cartas. Foi preciso aprender a jogar com certa malícia, como disse Kai (2010). Uma menina percebeu o funcionamento do jogo antes dos outros. Ela escolheu uma carta com um gato que está atrás de uma bola de cristal, que também parece ser um aquário, porque contém água onde um peixinho dourado está nadando. O gato está posicionado de forma ameaçadora com as patas dianteiras com garras expostas, pronto para tomar uma atitude. Ao sinalizar essa imagem, a menina indicou “Vontade de comer”, algo que pôde ser identificado em várias outras cartas do jogo, e com isso ganhou a rodada, porque criou ambiguidade suficiente para ter sucesso. Cabe notar que a pontuação numérica foi realizada por meio de uma tabela. Foi um desafio, porque alguns alunos confundiam a carta que eles haviam originalmente colocado sobre a mesa com a carta que apontaram. Mas com a prática, esse tipo de problema foi se resolvendo. Além de gerar maior interesse pelo jogo, a pontuação também serviu para estimular os narradores a pensarem em características mais genéricas para descrever as cartas.

Além das possibilidades representativas que esse jogo traz, durante sua prática é estimulada a percepção visual refinada, onde, ao apontar uma característica da carta, possibilita-se uma fragmentação da imagem. Ou seja, a imagem, que normalmente é lida como um todo, passa a ser interpretada a partir de seus elementos visuais separadamente, demandando que os participantes fiquem atentos para os detalhes. Praticando o jogo, tem-se a impressão de estar num mundo onde tudo pode acontecer; isso estimula a criatividade e inventividade das crianças, possibilitando-lhes percorrer seus próprios universos internos enquanto observam as cartas. Esses universos internos ganharam a possibilidade de se concretizar quando propusemos aos alunos que pensassem em novas cartas para o jogo, abrindo espaço para que eles ilustrassem visualmente seus medos, sonhos e aspirações, pesadelos, sentimentos, etc.

5. Criação de um novo conjunto de cartas

Assim, depois de jogar durante várias aulas, começamos a construir nossa própria versão do Dixit. Retomamos o agrupamento das cartas em categorias por semelhança de sentidos (como medo, bizarro, triste, nojento, beleza, alegria, por exemplo); os alunos apontaram os elementos determinantes para juntar os cartões por categorias. Quando dispusemos as escolhas dos vários grupos para a categoria medo, por exemplo, os alunos puderam observar melhor as cartas num novo conjunto, e os elementos em comum nas cartas evidenciaram-se.

Utilizamos papel cartão grosso (250 gm de gramatura) do mesmo tamanho dos cartões do Dixit; lembramos aos alunos que a posição correta das cartas era vertical (retrato) e orientamos a *não copiar* as imagens do jogo. A intenção era que eles criassem suas próprias imagens, usando a ideia de reunir elementos incongruentes, ou figuras que, na experiência de cada um, mobilizem emoções, sem recorrer aos originais como modelo. Os desenhos foram produzidos com lápis grafite e lápis coloridos aquareláveis. Com essa proposta, esperávamos que os participantes da oficina saíssem da sua zona de conforto para explorar novas soluções imagéticas, deixando de lado os esquemas a que recorriam costumeiramente na escola e também no Cepre. Um fator motivador para os alunos engajarem-se na atividade era a sensação de utilidade dessas imagens que constituiriam parte de um jogo que havia proporcionado momentos prazerosos a todos.

A despeito da recomendação para não copiar as cartas do jogo original, várias crianças não resistiram. Confortamo-nos com o argumento (não muito convincente) de que na Arte, mesmo que referenciado em algum modelo já posto, cada produção é uma nova criação. Alguns alunos fizeram cópias menos literais, mas não muito mais criativas, alterando apenas alguns elementos da carta do jogo. Por exemplo, Jonas¹⁰ substituiu uma das formigas da luta de espadas por uma abelha com seu ferrão (Figura 1).

¹⁰ Os nomes dos participantes foram alterados.

Os adultos que estavam presentes também começaram a desenhar cartas, já que era preciso criar muitas cartas para conseguir jogar. Nas suas cartas, os adultos representaram naves espaciais, figuras animais com cabeças não correspondentes, e assim, o desenho dos alunos também começou a fluir.

Como resultado final, havia desenhos que não eram cópias das cartas, mas que não fugiam muito dos desenhos comuns do repertório infantil (casa, corações, cachoeiras, carros, flores e árvores, figuras de mangás), sem acrescentar elementos do absurdo, sem grandes desconstruções.

Um desenho bastante significativo que transferiu para a carta um medo vivido foi uma representação de uma casa na enchente, com uma pessoa de pé sobre o telhado. Tendo em vista que aquela semana havia ocorrido chuvas intensas em Campinas, o medo de ficar preso numa enchente expressava um sentimento bastante próximo da realidade (Figura 2). Outro aluno representou um carro que bateu numa árvore. Nessa mesma linha, alguns alunos desenharam uma cena de assalto (Figura 3), e um cachorro correndo atrás de um homem (Figura 4). As imagens mais próximas das configurações do Dixit eram cenas de uma nave captando um cachorro com seus raios (Figura 5) e algumas figuras humanas robotizadas. (Figura 6).



Figura 1 – Luta de espadas entre formiga e abelha (Jonas, 14 anos)

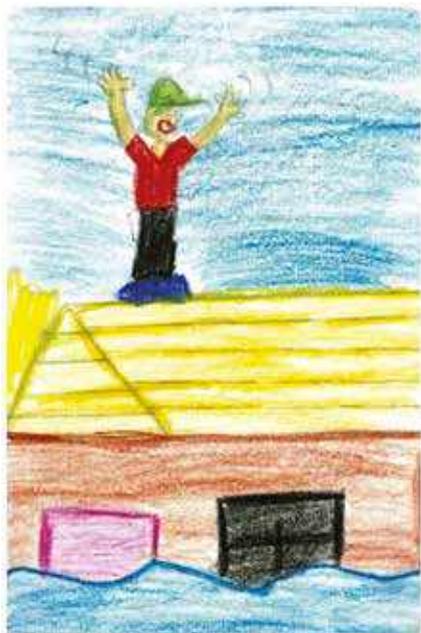


Figura 2 – Medo de enchente (Evandro, 18)



Figura 3 – Assalto a mão armada (Carlinhos, 14)



Figura 4 – Perseguido por um cachorro (Evandro, 18)



Figura 5 – Animal levado por nave
(Carlinhos, 14)



Figura 6 – Cidade brotando da cabeça
(Tiago, 10)

Chamamos a atenção dos alunos para os contextos das cenas das cartas como estratégia para que eles situassem as figuras nas suas cartas. Nesse projeto, a relação figura-fundo das imagens era muito significativa. E mais ainda para o projeto posterior da xilogravura que seria baseado nas cartas desenhadas. O fundo estabelece a cena, que é imprescindível na construção de uma imagem narrativa, daí a necessidade de cobrar dos alunos a definição dos espaços. Um desenho que tem figura (um ou mais elementos principais da imagem), e fundo (elementos secundários da imagem que trazem a contextualização da figura), tem um potencial narrativo elevado quando comparado com um “desenho flutuante”.

Ao construir um fundo, a figura principal do desenho ganha um contexto, possibilitando um melhor entendimento da própria figura principal. Quando conseguimos identificar o meio em que a figura esta inserida, entendemos melhor a atmosfera que cerca o elemento principal, abrindo espaço para a construção de uma narrativa. Ressaltar a importância de produzir imagens onde o fundo é tão importante quanto a figura promove entendimento do todo, em oposição a partes fragmentadas. Além disso, é muito importante na técnica

de desenho estimular que a criança preste atenção para além da figura principal, porque isso ajuda a entender o suporte papel não apenas como um espaço branco delimitado, mas sim como uma porta para uma nova percepção. Pensar o espaço do suporte como uma abertura para um espaço infinito, não delimitado pelo papel, mas sim pela imaginação, é essencial para o aprimoramento das habilidades de desenho, principalmente na infância, quando parece haver mais flexibilidade e ludicidade nas experimentações. Foi a partir dessa percepção que decidimos introduzir o lápis aquarelável a fim de instigar as crianças com nova técnica na hora de compor o ambiente em torno da figura principal, utilizando água e pigmento dos lápis coloridos para preenchimento do fundo.

Depois de produzirmos coletivamente cerca de cem cartas, começamos a desenhar o verso, com base no original (Figura 7). Foi interessante notar que o processo de cópia também demanda habilidades de percepção. A fonte escolhida pelo designer é sofisticada, e remete ao Art Nouveau; os alunos esforçaram-se para reproduzir as voltas das letras. Muitos tiveram alguma dificuldade no planejamento prévio para fazer a palavra caber de forma centralizada no espaço da carta. Mesmo em se tratando de cópia, percebe-se que os versos ficaram personalizados. Na hora de jogar com as cartas confeccionadas pelos alunos, foi preciso esconder as cartas entregues pelo narrador e pelos jogadores, para não identificar, pelo verso, a carta do narrador.

As cartas foram em seguida coladas atrás dos versos e o conjunto foi plastificado para melhor preservar o material. Cada aluno escolheu uma das



Figura 7 – Verso das cartas (Produção coletiva)

imagens que havia produzido para realizar a ampliação para a xilogravura – mas esta etapa das oficinas não será relatada aqui.

Palavras de conclusão

Concluindo, percebemos que utilizar o jogo para alavancar os desenhos dos alunos em preparação para a produção da xilogravura ajudou a desmobilizar os esquemas prontos e as representações muito estereotipadas que fazem parte do repertório usual. O jogo estimulou um processo de reflexão sobre a representação do mundo real e do irreal. Os alunos exercitaram a fruição estética ao fazer escolhas, descrever imagens e buscar correspondências. Perceberam que há sentidos explícitos e também é possível construir analogias que se aplicam para as vidas das pessoas.

Cabe destacar que nosso trabalho em Artes Visuais nos programas de surdez no CEPRE está em andamento há cerca de vinte anos. À medida que novas crianças chegam ao programa, elas têm oportunidade de participar semanalmente de um espaço privilegiado de produção em Arte que muitas escolas não oferecem. Partimos do princípio que a Arte é plenamente acessível para elas, e assim, ao invés de buscar formas de simplificar as propostas, como muitas vezes acontece no ensino de leitura e escrita do português, em razão das dificuldades que os alunos surdos apresentam na aprendizagem da segunda língua, nosso objetivo é trabalhar a autonomia, ouvindo e respeitando as escolhas e decisões de cada um, sem menosprezar a capacidade dos alunos.

Trata-se de um trabalho consolidado ao longo do tempo. Foram desenvolvidos com os alunos projetos bastante sofisticados, no decorrer dos vários anos. O desenho é a base para tudo. A partir de desenhos, foram realizados projetos como: a pintura dos sonhos, *batik*, marmorização de papel e encadernação, mosaico e, atualmente, estamos aprendendo a fazer xilogravura. Também realizamos construções tridimensionais individuais e coletivas em cerâmica, gesso, e papel machê; construímos instrumentos de percussão e exploramos o campo do som e ritmo com colaboradores do curso de música. Vivenciamos também o mundo da animação e da fotografia.

Evidentemente, o fato de o CEPRE fazer parte de uma universidade que tem um curso de graduação (bacharel e licenciatura) em Artes Visuais e Música é uma grande vantagem, porque é possível contar com a participação de pessoas com

muitos conhecimentos para partilhar. Essa variedade de vivências promoveu a ampliação de conhecimentos em Arte, tanto do ponto de vista de técnicas como das linguagens e das práticas artísticas de diferentes sociedades. Com isso, as concepções sobre Arte se aprofundam, dando margem a um repertório de possíveis interpretações. O trabalho é contínuo, mas não repetitivo, porque sempre buscamos novos projetos desafiadores. Consideramos o interesse do grupo, e contamos com o seu envolvimento e participação, mas sempre cobramos novos avanços, para que os alunos também não se satisfaçam com o mínimo que são capazes de fazer. Nesse processo, desenvolveram-se artisticamente, tornando-se muito mais confiantes e orgulhosos das suas produções plásticas. Das vivências práticas que temos condições de proporcionar, do repertório pessoal que eles trazem de casa e da escola, de novas imagens que partilhamos com eles, disso tudo os alunos tiram a sua visão de Arte.

Agradecimentos

Agradecemos à coordenação CEPRE pelo apoio e destacamos a participação de vários integrantes da equipe que colaboraram para o sucesso das oficinas de arte: Rafaelle Camargo, Luara Maria Zago, Ana Selma Laurino, Luciana Aguera Rosa, Rose Desidério e todos os alunos surdos dos grupos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, H. T. G. P. *Processos de criação e leitura de livros de imagem: interlocuções entre crianças e artistas*. 2016. 305f. Tese (Doutorado em Artes Visuais – Instituto de Artes), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

CALDAS, A. L. P. O *Filosofar na arte da criança surda: construções e saberes*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação – Faculdade de Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8735/000587787.pdf?sequence=1> > . Acesso em: 28 out. 2016.

CAMPELLO, A. R. e S. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. 2008. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182?show=full> > . Acesso em: 28 out. 2016.

CIMERMANOVÁ, I. Graphic Novels in Foreign Language Teaching. *Journal of Language and Cultural Education*, v. 2, n. 2, p. 85-94, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Lucia/Downloads/JoLaCE%202014-2-Cimermanova.pdf> . Acesso em: 28 out. 2016.

- CRUZ, A. N. R. da. Aula de Arte com surdos: criando uma prática de ensino. 2016, 103fl. (Dissertação de Mestrado em Artes – Instituto de Artes), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, SP. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/143081/cruz_anr_me_ia.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em 28 out. 2016.
- GRYSON-DEJEHANSART, M. *L'enfant agressé et le conte creative*. 1. ed. Malakoff: Dunod, 2013, p. 139 – 150.
- KAI. Dixit. Meople's Magazine – Board game talk for meeple & people. Disponível em: <<http://www.meoplesmagazine.com/2010/08/01/dixit/>>. Acesso em 28 out. 2016.
- LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v36, p. 175-195, maio/agosto 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1606>>. Acesso em: 01 dez. 2014
- LIAPIS, A.; HOOVER, A. K. ; YANNAKAKIS, G. N.; ALEXOPOULOS, C.; e DIMARAKI, E. V. (2015). Motivating Visual Interpretations in Iconoscope: Designing a Game for Fostering Creativity. In: *10th International Conference on the Foundations of Digital Games*, 10, 2015, Pacific Grove, Calif, EUA. *Proceedings of the 10th International Conference on the Foundations of Digital Games*. Pacific Grove, Calif, EUA: 2015. Disponível em <http://antoniosliapis.com/papers/motivating_visual_interpretations_in_iconoscope.pdf> . Acesso em: 28 out. 2016.
- NOVIKOVA, V.; BESKROVNAYA, L.. Smart edutainment as a way of enhancing education. In: USKOV, V. L.; JAIN, L. C.; HOWLETT, R. J. (Orgs.) *Smart education and smart e-learning*. 1. ed. New York: Springer, 2015, p. 69-80.
- PAIXÃO, E. C.; SOFIATO, C. G.. Imagem e texto: a intertextualidade na educação de surdos. *Revista Letras Raras*, v. 1, p. 11-26, 2016.
- REILY, L.. Para além dos elementos isolados – construções narrativas desenhadas por crianças surdas. In: MARTINS, L. de A. R.; SILVA, L. G. dos S.. (Orgs.). *Educação inclusiva: pesquisa, formação e práticas*. João Pessoa: Ideia, 2015, p. 239-252.
- REILY, L.. O jogo, a imagem, o movimento: faces da pesquisa em Arte e Educação Especial. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS Denise Meyrelles de. (Orgs.). *Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial*. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 95-106.
- REILY, L.. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de Arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M.. (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. 1. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003, p. 161-192.
- SOFIATO, C. G.. Ontem e hoje: o uso de imagens na educação de surdos. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2016. V. 16 (S1) p. 789-794. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12217/epdf>> . Acesso em: 28 out. 2016.
- TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L. A. da S.. Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e Artefatos surdos. *Espaço – INES*, Rio de Janeiro, n.39, 1. sem. 2013.
- VAN DER LINDEN, S. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução Dorothee de Bruchard. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2011.



ACESSIBILIDADE PARA SURDOS NA TELEVISÃO BRASILEIRA E O IMPACTO NO EXERCÍCIO DE SUA CIDADANIA EM UM ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

Accessibility for deaf in the Brazilian television and the impact in the exercise of his citizenship in a democratic state of right: un/accessible elections

Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento¹
Reinaldo dos Santos²

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise da acessibilidade para surdos na televisão, com ênfase no processo eleitoral de 2016 em contraponto ao de 2012. Traz, também, um recorte da pesquisa desenvolvida no curso de mestrado em educação que investigou os três recursos de acessibilidade

ABSTRACT

This article presents an analysis of the accessibility for deaf in television, with emphasis in the electoral process of 2016 in counterpoint with 2012's. It brings, also, a snip of the research developed in the master's degree

¹ Doutoranda e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, certificada pelo Exame Nacional para Certificação de Proficiência na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras-Português-Libras – PROLIBRAS – Ministério da Educação/Universidade Federal de Santa Catarina – MEC-UFSC: interpretação e ensino de Libras – Língua Brasileira de Sinais, professora assistente II de Libras da Faculdade de Educação – FAED da UFGD, Dourados, MS, Brasil; CNPq; graziellynascimento@ufgd.edu.br.

² Doutor em Sociologia e Pós-Doutor em Educação, professor associado de Fundamentos da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, Dourados, MS, Brasil; CNPq; dourei@gmail.com.

mediática (RAM) para surdos e deficientes auditivos. Neste trabalho, em função de novas legislações e de mudanças ocorridas quanto à acessibilidade televisiva nas campanhas eleitorais, sobretudo na propaganda eleitoral gratuita, realizamos uma análise no âmbito legal e prático. A metodologia baseia-se em estudo documental, estudo de recepção de mídia e pesquisa de campo. Os resultados indicam que houve mudanças importantes na legislação, assim, 2016 deveria ser o primeiro ano com as propagandas eleitorais gratuitas totalmente acessíveis, porém, na prática, essa realidade não ocorreu, seja em função de interesses econômicos, falta de in/formação específica sobre acessibilidade na televisão e de fiscalização.

course, that investigated the three media accessibility resources (MAR) for deaf and auditive deficient. In this research, due to the new legislations and the changes occurred with the television accessibility in the electoral campaigns, especially in free electoral advertisements, we accomplished an analysis in the legal and practical scop. The methodology was based on documental study, study of media reception and camp research. The results indicated that there were important changes in legislation, thus, the year of 2016 should have been the first year with the free electoral advertisements totally accessible, though, in practice this reality didn't occur because of economic interests, lack of specific in/formation about accessibility in television and of oversight.

PALAVRAS-CHAVE

Televisão; Comunicação; Eleições; Acessibilidade; Surdez e deficiência auditiva.

KEYWORDS

Television; Communication; Elections; Accessibility; Deafness and auditive deficiency.

Introdução

A televisão constitui hoje um dos suportes tecnológicos mais utilizados para produzir e difundir informação, entretenimento, cultura com conteúdos direcionados à formação da cidadania, conteúdos de utilidade e serviços públicos. Sem dúvida, é ainda o aparato tecnológico que pode alcançar um maior número da população quando comparado a outros suportes, como os computadores, *tablets* e *smartphones*, conectados à internet, entre outros. Embora esses últimos sejam de fato mais desenvolvidos tecnologicamente, são restritos, ainda, a uma parcela específica da população, o que, de certa forma, limita o alcance

em termos comparativos e que acabam por compor uma nova parcela de excluídos – os excluídos digitais da sociedade da informação.

Com relação à televisão, dados estatísticos mostram que vivemos em uma sociedade audiovisual e que a televisão é o aparelho que está mais presente na casa dos brasileiros (98% dos lares, em zonas urbanas). No Brasil, há 9.722.163 pessoas com maior ou menor grau de deficiência auditiva. Elas se encontram excluídas de diversas formas, de várias dimensões da vida social e produtiva. A acessibilidade televisiva para essa parcela da população constitui uma questão de democratização do acesso às informações, à cultura, ao lazer e de igualdade de direitos (IBGE, 2010).

Essa temática suscita várias discussões profícuas, mas o nosso enfoque centra-se na questão das barreiras de comunicação que se estabelecem na televisão, a “televisão sem som” para surdos e deficientes auditivos³. Com os recursos de acessibilidade disponibilizados, não questionamos sobre o modo como esse acesso se dá, se a disponibilização do recurso é efetiva e se os usuários estão satisfeitos com essa disponibilização.

Em muitas situações, há apenas uma aparência de acessibilidade, seja pela falta de informação e formação adequada, seja pelo descaso. A disponibilização dos recursos de acessibilidade midiática (RAMs)⁴ deve culminar na inclusão e interação sociocultural do sujeito e na eliminação de “qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, seja ou não de massa”, conforme a Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000).

³ Nesta pesquisa, entendemos como pessoas surdas aquelas que fazem parte da comunidade surda e interagem com o mundo por meio da Libras e, como deficiente auditivo, aquelas que não se reconhecem na comunidade surda e não utilizam a Libras como meio de comunicação. Essa definição é necessária e indispensável para a discussão de forma ampla e coerente sobre os recursos de acessibilidade televisiva em interface com as diferentes realidades e os contextos de comunicação.

⁴ RAM, sigla criada pelos autores para se referir à tríade: legendas, legenda oculta (closed caption) e janela de Libras.

1. Democracia, comunicação e participação efetiva

Nos regimes políticos contemporâneos, um acesso desigual às oportunidades de comunicação, resulta num também desigual acesso aos canais de poder e tomada de decisões.

(Claus Mueller)

Para Robert Dahl, o conceito de democracia pode ser resumido na existência de condições capazes de “satisfazer a exigência de que todos os membros estejam igualmente capacitados a participar nas decisões da associação sobre sua política” (DAHL, 2001, p.49). O cerne desse conceito é o que ele chama de “participação efetiva” e está associado a cinco critérios, já mencionados, mas que agora passamos a desenvolver:

* *Participação efetiva.* Antes de ser adotada uma política pela associação, todos os membros devem ter oportunidades iguais e efetivas para fazer os outros membros conhecerem suas opiniões sobre qual deveria ser esta política.

* *Igualdade de voto.* Quando chegar o momento em que a decisão sobre a política for tomada, todos os membros devem ter oportunidades iguais e efetivas de voto e todos os votos devem ser contados como iguais.

* *Entendimento esclarecido.* Dentro de limites razoáveis de tempo, cada membro deve ter oportunidades iguais e efetivas de aprender sobre as políticas alternativas importantes e suas prováveis consequências.

* *Controle do programa de planejamento.* Os membros devem ter a oportunidade exclusiva para decidir como e, se preferirem, quais as questões que devem ser colocadas no planejamento. Assim, o processo democrático exigido pelos três critérios anteriores jamais é encerrado. As políticas da associação estão sempre abertas para a mudança pelos membros, se assim estes escolherem.

* *Inclusão dos adultos.* Todos ou, de qualquer maneira, a maioria dos adultos residentes permanentes deveriam ter o pleno direito de cidadãos implícito no primeiro de nossos critérios. Antes do século XX, este critério era inaceitável para a maioria dos defensores da democracia. Justificá-lo, exigiria que examinássemos por que devemos tratar os outros como nossos iguais políticos. (DAHL, 2001, p. 49-50, grifo do autor).

Da mesma forma, esses critérios estariam mais próximos de ser atendidos com o desenvolvimento das seguintes instituições:

* *Funcionários eleitos.* O controle das decisões do governo sobre a política é investido constitucionalmente a funcionários eleitos pelos cidadãos.

* *Eleições livres, justas e frequentes.* Funcionários eleitos são escolhidos em eleições frequentes e justas em que a coerção é relativamente incomum.

* *Liberdade de expressão.* Os cidadãos têm o direito de se expressar sem o risco de sérias punições em questões políticas amplamente definidas, incluindo a crítica aos funcionários, o governo, o regime, a ordem socioeconômica e a ideologia prevalecente.

* *Fontes de informação diversificadas.* Os cidadãos têm o direito de buscar fontes de informação diversificadas e independentes de outros cidadãos, especialistas, jornais, revistas, livros, telecomunicações e afins.

* *Autonomia para as associações.* Para obter seus vários direitos, até mesmo os necessários para o funcionamento eficaz das instituições políticas democráticas, os cidadãos também têm o direito de formar associações ou organizações relativamente independentes, como também partidos políticos e grupos de interesses.

* *Cidadania inclusiva.* A nenhum adulto com residência permanente no país e sujeito a suas leis podem ser negados os direitos disponíveis para os outros e necessários às cinco instituições políticas anteriormente listas. Entre esses direitos, estão o direito de votar para a escolha dos funcionários em eleições livres e justas; de se candidatar para os postos eletivos; de livre expressão; de formar e participar de organizações políticas independentes; de ter acesso a fontes de informação independentes; e de ter direitos a outras liberdades e oportunidades que sejam necessárias para o bom funcionamento das instituições políticas da democracia em grande escala. (DAHL, 2001, p. 99-100).

Todos esses critérios e instituições, destacados pelo autor, envolvem a promoção da participação efetiva, ou seja, de condições concretas de plena participação dos adultos da associação, na proposição, no debate, na decisão, no acompanhamento e na avaliação das ações políticas da coletividade.

Essas condições dificilmente podem ser alcançadas em sua totalidade, levando os teóricos a indicar a necessidade de contínua promoção da igualdade de condições dos sujeitos perante as oportunidades políticas. Dahl (2001) especificou essa igualdade como correspondente a equilíbrio, ou seja, fazer com que os sujeitos tenham iguais condições durante a interação política. Bobbio (2000, p. 298) referiu-se a essa igualdade como “igualdade de todos em alguma coisa”.

A busca por essa igualdade exige, em longo prazo, a reformulação do sistema e, em curto prazo, paliativos de equilíbrio que estabeleçam restrições a quem tem mais e compensações a quem tem menos. Como apontou Bobbio (2000, p. 303):

Há substancialmente dois modos de se buscar uma maior igualdade entre os membros de um determinado grupo social:

a) Estender as vantagens de uma categoria a outra categoria que dessas vantagens esteja privada [...]

b) Retirar de uma categoria de privilegiados as vantagens de que goza de modo que possam deles obter os benefícios também os não privilegiados.

Essa proposição pode ser ampliada para três maneiras de se promover a igualdade:

- a) suprimindo-se de todas as partes as vantagens/recursos que efetivamente possam ocasionar desequilíbrio relevante, de uma em relação à outra;
- b) distribuindo-se equitativamente as vantagens/recursos potencialmente desequilibradores entre as partes envolvidas;
- c) cuidando para que uma parte que possua a vantagem/recurso não a utilize em desequilíbrio para com outra parte que não a possui, tanto restringindo o uso de quem tem, quanto atribuindo, a quem não tem, outro recurso que possa compensar a diferença.

Com base nessas disposições, podemos destacar que a essência da democracia compreende a promoção da igualdade de condições para a efetiva participação nas atividades políticas. Uma sociedade democrática deve, portanto, ter suas instituições empenhadas em promover a igualdade de condições de participação política de seus membros.

A participação efetiva pressupõe, então, a promoção de igualdade de condições/oportunidades/recursos para que cada sujeito possa participar do processo de tomada e encaminhamento de decisões da associação política. Ela pode ser traduzida em elementos como uma educação cidadã de qualidade, que garanta uma preparação para a vida cívica, e um bom aparato jurídico-institucional, capaz de assegurar a liberdade. Contudo, a participação efetiva pressupõe, também e fundamentalmente, questões de comunicação.

Na democracia, a comunicação é necessária para que o sujeito possa:

- a) obter informações sobre questões da vida na comunidade, acerca das quais terá que decidir;
- b) fazer suas propostas e opiniões chegarem ao conhecimento dos demais, para serem apreciadas;
- c) tomar conhecimento das propostas e opiniões dos demais, para apreciá-las;
- d) apresentar, escutar e contrapor argumentos de propostas em debates, antes das tomadas de decisão;
- e) fazer com que suas propostas e opiniões cheguem a seus representantes nas decisões;
- f) obter informações sobre a atuação de seus representantes;
- g) obter informações sobre o encaminhamento das ações decididas pela coletividade.

Podemos considerar, assim, que a comunicação é determinante para as relações políticas, sobretudo para a participação efetiva e, conseqüentemente, para a própria democracia. Como propalado pela vertente do “acesso comunicacional” da sociologia das comunicações de massa, um acesso desigual aos recursos de comunicação tem efeitos determinantes na distribuição do poder político dentro dos diversos grupos organizados.

Mueller (1973), sociólogo alemão, precursor da vertente do acesso comunicacional, refletindo sobre a questão de “quais os efeitos do acesso desigual aos meios de comunicação para a distribuição do poder político”, defendeu que, nos regimes políticos contemporâneos, um acesso desigual às oportunidades de comunicação resulta também em desigual acesso aos canais de poder e à tomada de decisões.

Como destacou Bobbio, ao sintetizar as proposições de Muller (1973):

nas sociedades de capitalismo avançado, a persistência de fortes desigualdades políticas (de acesso ao poder e de seu controle) é devida em grande parte à impossibilidade/incapacidade de os grupos não privilegiados se empenharem numa comunicação política eficaz, por via da ação de um conjunto de mecanismos de distorção [manipulação e bloqueio]. (BOBBIO, 1998, p. 203)⁵

⁵ *In advanced capitalist societies, a social order marked by severe inequality and the powerlessness of most people is sustained and legitimated, not so much by coercion (the police and the army) or even by manipulation (propaganda, censorship), as by distortions of political communication [...]. (MUELLER, 1973, p. 84)*

A associação dos preceitos da teoria da democracia de Bobbio (1998) à tese de comunicação política de Mueller (1973) leva à prescrição de que, em um regime democrático, a política e o sistema de comunicação de massa devem proporcionar igualdade de acesso à emissão/recepção dos meios de comunicação mais expressivos quanto à proposição, ao debate e ao acompanhamento de candidaturas, representações e ações político-eleitorais. Implica também considerar que um acesso desigual aos meios de comunicação compromete a promoção da participação efetiva e vicia o caráter democrático de um regime, pelas distorções verificadas, tanto ao longo do debate quanto nos resultados das decisões.

Dessa discussão, podemos concluir que, via de regra, o acesso igualitário a oportunidades de comunicação de massa é uma das principais condições de promoção da igualdade de participação efetiva na vida política dos regimes democráticos. Decorre, dessa conclusão inicial, uma relevante indagação, tratada neste artigo: O acesso de pessoas surdas e deficientes auditivas à propaganda eleitoral de televisão sem legendas/Libras como recurso de acessibilidade (ou com formato/qualidade comprometedores) representa uma barreira à cidadania e participação política desses sujeitos?

2. Eleições municipais e acessibilidade televisiva: desafios e avanços

A oferta dos RAMs, disponibilizados pelos diferentes partidos políticos com fins de garantir a acessibilidade para as pessoas surdas e com deficiência auditiva nas propagandas eleitorais gratuitas para eleições municipais de 2016, apresentou avanço em relação às eleições municipais de 2012, quando estávamos desenvolvendo nossa pesquisa de mestrado. O principal, sem dúvida, foi a obrigatoriedade da inserção da janela de Libras, conforme o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) - Resolução nº 23.457, de 15 de dezembro de 2015 (BRASIL, 2016), contida no capítulo VII, art. 36, § 4º: “a propaganda eleitoral gratuita na televisão deverá utilizar, entre outros recursos, subtítuloção por meio de legenda oculta, janela com intérprete da Libras e audiodescrição”.⁶

Pontuamos aqui que, segundo a referida Resolução, os RAMs disponibilizados nas propagandas eleitorais gratuitas são de responsabilidade dos candidatos e partidos políticos, incluindo o ônus financeiro, e nos debates, das emissoras.

⁶Ver Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, arts. 67 e 76, § 1º, inciso III (BRASIL, 2015).

As legendas das propagandas eleitorais gratuitas foram colocadas como legenda aberta, que é aquela já integrada ao conteúdo, e difere da legenda oculta (*closed caption*), que só passa a aparecer na tela quando acionado pelo telespectador usuário do recurso.

Em geral, em Mato Grosso do Sul, as determinações da Resolução nº 23.457/2015 (BRASIL, 2016), concernentes à acessibilidade para surdos e deficientes auditivos, foram cumpridas por todos os candidatos. Uma minoria não ficou apenas na obrigatoriedade da Resolução e, mesmo nas propagandas pagas, aquelas fora do horário eleitoral gratuito, também, contrataram intérprete de Libras.

Apesar da disponibilização dos RAMs, verificamos a recorrente não observância da NBR 15290 (ABNT, 2005), descumprindo as diretrizes contidas na referida norma para a disponibilização dos recursos e, conseqüentemente, o § 1º do art. 76 da Resolução nº 23.457/2015 (BRASIL, 2016).

As disponibilizações dos recursos sem a devida atenção às diretrizes caracterizam apenas aparência de acessibilidade, impossibilitando o pleno acesso à informação e comunicação e ao exercício da cidadania da pessoa surda e com deficiência auditiva, garantida por outra série de instrumentos jurídicos, como: a Lei de Acessibilidade nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000), Decreto-Lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006 (BRASIL, 2006), do Ministério das Comunicações, que aprovou a Norma Complementar nº 001/2006, sobre recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão, que, no item 5.3 (BRASIL, 2006), assim dispõe:

Os programas que compõem a propaganda político-partidária e eleitoral, bem assim campanhas institucionais e informativos de utilidade pública veiculados pelas pessoas jurídicas concessionárias do serviço de radiodifusão de sons e imagem, bem como as pessoas jurídicas que possuem permissão ou autorização para executar o serviço de retransmissão de televisão, deverão conter janela com intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), cuja produção e ou gravação ficarão ao encargo e sob a responsabilidade dos Partidos Políticos e ou dos respectivos Órgãos de Governo aos quais se vinculem os referidos programas, sem prejuízo do cumprimento do disposto no subitem 5.1.

A justiça eleitoral, os candidatos, os partidos, os assessores de comunicação e *marketing* e as produtoras de vídeos precisam entender e serem alertados de

que o cumprimento da Resolução ocorre de fato quando a função de acessibilidade dos recursos disponibilizados é alcançada; não basta cumprirem colocando o recurso, se a péssima qualidade não permite aos usuários, que deles necessitam, a compreensão.

A televisão é um meio de comunicação audiovisual projetado para som e imagem. Por essa razão, há uma relação de interdependência entre o som e a imagem: nem é só a imagem que expõe o fato, nem é apenas o texto que emite a informação, nem é unicamente o som que comunica os acontecimentos. Na verdade, é a combinação de cada um desses recursos que atua como aglutinador dos mecanismos de transmissão dos conteúdos (SOUZA, 2009). Nas situações em que o som não pode ser ouvido, são os RAMs que viabilizarão a “escuta” dos telespectadores, que se dará pelo canal visual.

Para os surdos e deficientes auditivos, os RAMs são fundamentais para a promoção de sua autonomia. A falta de acesso, ou acesso precário, aos meios de comunicação resulta na manutenção dessa parcela da população em situação de desvantagem em relação aos ouvintes. O acesso à informação, à cultura e ao entretenimento que a televisão oferece é parte do dia a dia da sociedade contemporânea com implicação na participação social e política dos sujeitos.

Em 2012, ao perguntar para uma participante (P1)⁷ de nossa pesquisa, como, na ausência do som, ela se inteirou das propostas dos candidatos ao cargo de vereador e prefeito, ela declarou,

Para prefeito, eu votei nulo mesmo. Também pra vereador? Eu votei nulo, porque eu não conheci as propostas dos candidatos, cadê a acessibilidade?

As legendas, eu não pude enxergar, não dava para ler, só se eu pegasse lupa porque as letras eram minúsculas, e não tinha janela de Libras também, e eu ia ficar perguntando para os outros e votar pelo pensamento dos outros?! Ah, faz favor! E aí a pessoa vai passar sua ideia, vai me influenciar, vai querer que eu vote no candidato que ela escolheu, e eu não sei porque ela escolheu aquele candidato, essa situação é muito chata.

Eu não quero ir pelo que outros pensam! Eu quero ter a minha própria opinião, é o meu direito, é o meu direito de votar, de escolher e de poder escolher. Não vou ficar perguntando para os outros, isso é muito chato e constrangedor, votei nulo mesmo, acho que fiz o que era certo. (P1, nov. 2012).

⁷ Entrevista concedida em novembro de 2012 por uma participante surda quando realizávamos a pesquisa de mestrado sobre acessibilidade na televisão. A entrevista foi realizada em Libras e traduzida para a Língua Portuguesa pela pesquisadora.

Nesse relato, a questão da disponibilização dos RAMs pode ser comparada a muitas situações de pseudoacessibilidade, como as das vagas de estacionamento destinadas aos deficientes físicos e que não possuem recuo adequado entre uma vaga e outra, impossibilitando a saída do usuário de cadeiras de rodas. Isto também ocorre em banheiros adaptados, quando o assento se encontra cadeado embaixo da pia, ou a porta do banheiro encontra-se trancada; e ainda quando há elevadores quebrados. O que queremos dizer é que, muitas vezes, há uma aparência de acessibilidade, mas só quem realmente utiliza os recursos percebe que eles não atendem suas demandas. Quando se disponibilizam legendas e mesmo a janela de Libras que não podem ser lidas ou vistas, em função do seu tamanho, há então apenas uma aparência de acessibilidade, ou pseudoacessibilidade. A NBR 15290, do item 7 a 7.1.4, estabelece detalhadamente as diretrizes para disponibilização da janela de Libras de forma a garantir a efetividade do recurso.

Nesse caso, fica claro que a acessibilidade não é um fim em si mesmo. Os recursos serviriam para que a telespectadora pudesse conhecer as propostas e o plano de trabalho dos candidatos, o que culminaria no exercício de sua cidadania por meio do voto, o que não foi possível, por causa das condições inadequadas de acessibilidade.

As Figuras 1 a 3 apresentam três capturas de tela para evidenciar as janelas de Libras disponibilizadas na propaganda eleitoral gratuita dos três principais candidatos a prefeito de Dourados, MS, segunda maior cidade do Estado. Todas as janelas não estão conforme a NBR 15290 (ABNT, 2005). Ressaltamos que nosso objetivo não é avaliar o candidato e sim as condições de acessibilidade, legenda e janela de Libras; por isso, optamos por capturas de tela de vídeos, onde a identidade do candidato é preservada.

O Candidato (C3), em suas primeiras propagandas, não oferecia nenhum dos recursos. Depois de denúncias informais da comunidade surda via Facebook, os programas subsequentes foram adequados. Isso demonstra a importância das redes sociais como locus de denúncia e empoderamento da comunidade surda. Esses primeiros vídeos estão disponíveis no canal do candidato no Youtube, porém não capturamos imagem porque, do início ao fim, a imagem do candidato aparece.

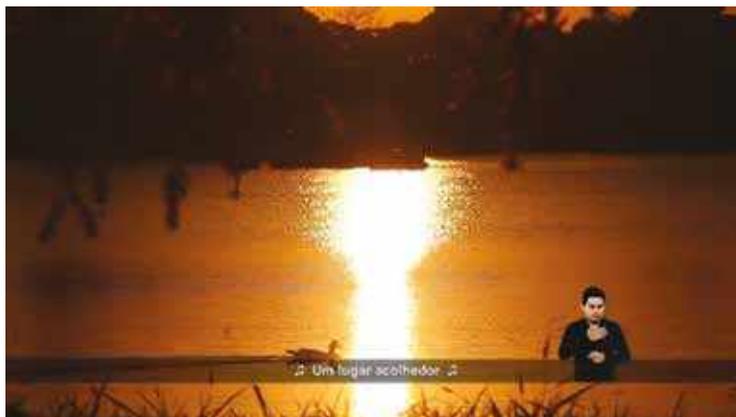


Figura 1 – Print de tela de vídeo do candidato C1 – propaganda eleitoral 2016.

Fonte: Propaganda eleitoral gratuita. Candidato a prefeito (C1) de Dourados. Programa 3 exibido em 30 de agosto de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xglUuf32P6I>>. Acesso em: 31 ago. 2016.



Figura 2 – Print de tela de vídeo do candidato C2 – propaganda eleitoral 2016.

Fonte: Propaganda eleitoral gratuita. Candidato a prefeito (C2) de Dourados, MS. Programa 28 publicado em 27 de setembro de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=S1pHF5AVtWg>>. Acesso em: 28 set. 2016.



Figura 3 – Print de tela de vídeo do candidato C3 – propaganda eleitoral 2016.

Fonte: Propaganda eleitoral gratuita. Candidato a prefeito (C3) de Dourados, MS. Programa 31 publicado em 29 de setembro de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1eAZGSZDGGI>>. Acesso em: 30 set. 2016.

Outra questão importante, não apontada na referida Resolução e nem nos documentos analisados, é o cuidado com a contratação do profissional que desenvolverá o trabalho de tradução e interpretação para a janela de Libras das propagandas eleitorais. No caso de Mato Grosso do Sul, nossas observações relacionadas às janelas de Libras, contidas nas propagandas eleitorais gratuitas na televisão, não identificaram caso de profissional não fluente em Libras desempenhando o papel de tradutor e intérprete de Libras, porém, pela rede social Facebook, tivemos acesso a casos de pseudointérpretes que aceitaram desenvolver um trabalho para o qual não tinham competência linguística. As perguntas que ficam quando nos deparamos com tal material são:

- a) Quem contratou esse “profissional”?
- b) Por que razão essa pessoa aceitou um trabalho para o qual não tinha a mínima competência linguística?

Uma das hipóteses consiste na desvalorização da profissão do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais, nos mitos da Libras como mímica. Esse mito pode levar à falsa noção dos contratantes do serviço de que qualquer pessoa com qualquer cursinho de Libras ou até mesmo nenhuma formação pode desenvolver tal atividade. Gesser (2009) comprova que estes mitos e falsas visões e concepções sobre Libras ainda são muito latentes na sociedade brasileira.

Acreditamos que se a Libras não for compreendida como língua e que se a atividade de tradutor e intérprete de Libras também não for compreendida como profissão que exige fluência na língua, estudos das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação e estudos na área específica da tradução e interpretação, que envolve técnicas específicas e inerentes ao processo de tradução e interpretação como de qualquer outra língua, realmente, o contratante desse serviço pode incorrer no engano de contratar qualquer pessoa, sem as competências necessárias, de forma que possa pagar honorários abaixo da tabela estabelecida pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS). Os valores da tabela estabelecidos por ela tomam como base aquela estabelecida pela federação dos tradutores e intérpretes de línguas orais.

Essa falta de conhecimento e a desvalorização do profissional podem levar a consequências desastrosas para o profissional que aceita realizar o trabalho e também para quem contrata. Em entrevista concedida ao jornal Hora 1 (2016) da rede Globo de televisão, exibida no dia 27 de setembro de 2016, o diretor da FEBRAPILS, Vinícius Nascimento, afirmou que a Federação recebeu mais de cem denúncias com provas materiais (vídeos) oriundas de diversas regiões do Brasil, que fez com que o ano que deveria ser marcado pelas primeiras eleições totalmente acessíveis acabou por resultar em um processo eleitoral nada acessível, ou seja, os surdos não estavam entendendo algumas interpretações veiculadas nas janelas de Libras. Para ele, foram três os principais motivos dessa contradição:

Não estão entendendo interpretações que são feitas, seja porque as edições da janela de Libras estão muito ruins, seja porque as pessoas que estão fazendo, algumas delas não são profissionais de fato, fazem gestos completamente desconexos sem nenhuma relação com a Libras, seja porque alguns candidatos não estão inserindo a janela de Libras. (HORA 1, 2016).

Dessa mesma entrevista, participou também um surdo, professor de Libras, convidado pela reportagem para assistir a dois vídeos (propaganda eleitoral) denunciados à FEBRAPILS. Após assistir ao material, o professor surdo afirmou que não se tratava de Libras, que não havia nenhum sentido comunicativo, e, sobre um dos vídeos, afirmou que parecia até uma brincadeira.⁸

⁸ Esta entrevista pode ser visualizada, na íntegra, no Hora 1 (2016).

Assim, os interesses econômicos aliados ao desconhecimento sobre a Libras e a profissão do tradutor e intérprete de Libras prejudicam seriamente as pessoas surdas que dependem da janela de Libras para conhecer as propostas e os planos de governos dos candidatos, ferindo o seu direito de igualdade e acessibilidade. Isso se dá quando se contratam, por um preço menor na prestação de serviços, pessoas desqualificadas para desempenho dessa função, e, ao mesmo tempo, quando pessoas desqualificadas aceitam um trabalho para o qual não possuem formação/qualificação em função única do interesse econômico financeiro. Esta situação pode ser interpretada da seguinte maneira: o contratante quer apenas cumprir a Resolução do TSE e parecer politicamente correto, e o contratado que não possui qualificação adequada para o desempenho da função supracitada, quer apenas se beneficiar financeiramente sem pensar no direito das pessoas surdas; ambos (contratante e contratado) despreocupados com o direito de acessibilidade da pessoa surda e com os prejuízos reais causados a elas.

Em Mato Grosso do Sul, a Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (APILMS) orientou e forneceu informações importantes sobre as traduções/interpretações nas eleições 2016 aos profissionais participantes dela, como: contrato de trabalho, tabela de honorários e serviços prestados e especialmente instruindo os profissionais sobre as competências necessárias para a realização do serviço de forma a evitar que profissionais despreparados assumissem tal função.

Em Mato Grosso do Sul, as janelas de Libras dos debates e das propagandas eleitorais gratuitas foram todas desempenhadas por profissionais da área com competência para tal e não houve ocorrência de fraudes no processo de tradução e interpretação para disponibilização da janela de Libras. Entretanto, a rede social do Facebook foi amplamente utilizada pela comunidade surda como canal de denúncia e de tornar público os equívocos cometidos. Vimos essa ocorrência em vídeos de propagandas eleitorais gratuitas de outros Estados, onde o “profissional” na janela de Libras parecia brincar de intérprete, um faz de conta, uma brincadeira de muito mau gosto, que viola o direito de acesso à comunicação da pessoa surda e prejudica o exercício de sua cidadania por meio do voto consciente para o qual é necessário conhecer as propostas dos candidatos.

Essas ocorrências nos lembram do episódio ocorrido na África do Sul, em 2013, quando um falso intérprete fingiu traduzir as intervenções dos chefes

de Estado durante o serviço religioso oficial celebrado em memória de Nelson Mandela, e, entre os discursos falsamente traduzidos estava o do presidente dos Estados Unidos, Barack Obama. A Federação de Surdos da África do Sul denunciou o intérprete da língua de sinais, a comunidade surda sul-africana não se calou, e o caso teve grande repercussão nas redes sociais e mídia internacional. O episódio parecia servir de alerta para coibir atitudes como aquela, porém, a partir da análise de nosso recente cenário, percebemos que é preciso um serviço de orientação, fiscalização e de recebimento e análise de denúncias para que tais práticas sejam coibidas e não reproduzidas.

Podemos afirmar, quanto à acessibilidade nas propagandas eleitorais gratuitas, que, nos aspectos legais, houve avanços significativos, como a obrigatoriedade da inserção da janela de Libras e legendas às pessoas surdas e com deficiência auditiva e audiodescrição às pessoas com deficiência visual, conforme mostraremos e quando comparamos as eleições ocorridas em 2016 com 2012, ano em que estávamos desenvolvendo a pesquisa de mestrado.

A Resolução nº 23.457/2015 dispõe também sobre a promoção da acessibilidade nos debates promovidos pelas emissoras de televisão. Em nosso município, somente duas emissoras realizaram os debates com os candidatos locais, a TV RIT e a TV Morena, afiliadas da Rede Globo, que atenderam a Resolução, contratando os intérpretes de Libras para realização da interpretação e disponibilizando a janela de Libras. Os intérpretes contratados possuíam qualificação legítima para tal atuação e as janelas de Libras, assim como ocorreram nas propagandas eleitorais (gratuitas ou não), também foram disponibilizadas sem seguir as diretrizes técnicas e normas da NBR 15290 (ABNT, 2005).

Um desafio evidente ainda está na falta de entendimento da sociedade, dos políticos e das emissoras quanto ao direito de acessibilidade das pessoas surdas e o quanto os RAMs são essenciais para o exercício de sua cidadania, participação política e social. Essa afirmação baseia-se no fato de que, em sua maioria, tantos os candidatos quanto às emissoras preocuparam-se apenas em cumprir o que estava sumariamente descrito na Resolução e nada mais.

Para comprovar essa afirmação, fazemos referências às entrevistas realizadas ao vivo por algumas emissoras locais de televisão com os principais candidatos ao cargo de prefeito, nas quais não foi disponibilizado o recurso da janela de Libras.

A referida Resolução não tratou sobre entrevistas realizadas por programas televisivos, ou seja, para além do horário eleitoral gratuito obrigatório e dos debates promovidos pelas emissoras, porém, sob nossa análise, essa é uma forma de cercear e minorar o direito da pessoa surda à informação e comunicação, especificamente ao debate político. Esses fatos evidenciam a importância das políticas públicas para o provimento do direito à acessibilidade e do exercício da cidadania, demonstrando também a necessidade de ações que sensibilizem a sociedade e a mídia para a questão da inclusão.

Esse panorama faz emergir as discussões sobre inclusão como processo. De fato, ainda não temos uma cultura inclusiva desenvolvida, o que significaria mudanças atitudinais e a não dependência unicamente da letra da lei para tornar um espaço, um debate, um programa televisivo acessível e inclusivo. Uma cultura inclusiva resultaria também na oferta dos RAMs não como migalhas, mas como entendimento de que as pessoas surdas, eleitoras, cidadãs, de pleno direito fazem parte desse processo democrático e, como democrático, deveria primar pela participação igualitária de todos os cidadãos do país.

Considerações finais

Os RAMs destinados aos surdos e aos deficientes auditivos são fundamentais, pois é por meio deles que essas pessoas terão acesso ao conteúdo audiovisual, o que lhes possibilitará a interação e a participação sociocultural e política, e, conseqüentemente, o pleno exercício de sua cidadania.

Os dados de nossa pesquisa nos levam a concluir que os RAMs ainda são disponibilizados muito mais com a preocupação de atender a legislação e as normas legais vigentes do que efetivamente promover a acessibilidade. Isso pode ser comprovado por meio da baixa qualidade da disponibilização dos recursos, tamanhos inadequados percebidos tanto na disponibilização das legendas quanto da janela de Libras, e, em alguns casos, pela contratação de profissionais sem exigências de comprovantes de que o qualifiquem para o desempenho da função.

Nesse íterim, uma recomendação ou determinação nos documentos legais poderia sanar o último ponto levantado no parágrafo anterior, pois os equívocos e gafes cometidas podem ser justificados pelo desconhecimento dos produtores e editores de vídeo, profissionais de *marketing* político e assessores dos partidos e candidatos, porém, não tolerados.

Também é importante que todos os documentos legais discriminem o perfil do profissional a ser contratado para a execução do serviço de tradução/interpretação em Libras, como: exigência da certificação para atuação pelo PROLIBRAS ou formação em bacharelado pelo curso de Letras-Libras, que forma o profissional tradutor/intérprete de língua de sinais, ambas as exigências ordenadas juridicamente pelo Decreto nº 5.626, de 17 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Há ainda de se observar a Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão do intérprete de Libras e o estatuto da pessoa com deficiência, Lei nº 13.146/2015, que também ordenam sobre a formação e atuação desse profissional (BRASIL, 2015).

O que se deve levar em consideração também é onde e como o telespectador que necessita de tais recursos irá consumi-los, se com uma televisão de tubo com 14, 21 ou 29 polegadas com sinal analógico ou em uma televisão de *led* com 32, 42 ou 50 polegadas e sinal digital. Contudo, essa questão perpassa pelo viés econômico, uma vez que nem todos os usuários podem adquirir um televisor de última geração (NASCIMENTO, 2013; NASCIMENTO; SANTOS, 2016).

O fator econômico reflete-se também nas condições de acesso, no que diz respeito ao tipo de aparelho e de antena que a pessoa com deficiência auditiva utiliza para assistir a programas de televisão. Acompanhar um programa de televisão, via legendas, por meio de uma televisão de 14 polegadas de tubo com tela semiplana e uma antena comum, traduz-se em uma dificuldade acentuada de acesso aos RAMs aqui investigados. Cabe a proposição de facilidades na aquisição de televisores modernos com CC disponível e com telas amplas e planas, juntamente com facilidade de aquisição de um bom aparelho de recepção (antena parabólica com tecnologia para passagem do CC).

Essa facilidade de aquisição de equipamentos poderia ser feita com descontos especiais, como isenção do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e de Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) (BRASIL, 1995) na aquisição de televisores e receptores por pessoas com deficiência auditiva e surdas, tal como acontece na aquisição de veículos para deficientes físicos, conforme a Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995 (BRASIL, 1995), prorrogada pela Lei nº 11.941, de 27 de maio de 2009, art. 77 (BRASIL, 2009). Propiciar às pessoas surdas esse benefício constituiria um avanço importante na área da acessibilidade.

Quanto às legendas e à janela de Libras nas propagandas eleitorais gratuitas, diante dos dados analisados nesta pesquisa, constatamos que há necessidade

de que nas resoluções elaboradas pelo TSE, a cada processo eleitoral, que dispõem sobre a propaganda eleitoral, utilização e geração do horário gratuito e condutas ilícitas em campanha eleitoral nas eleições, sejam feitas referências à NBR 15290 e suas diretrizes para a produção da janela de Libras e também ao Decreto 5.626/2005 e outros documentos legais que determinam o perfil do profissional tradutor/intérprete de Libras de forma a evitar condições de pseudoacessibilidade nas propagandas eleitorais gratuitas. Outro aspecto importante seria a aplicação de multas aos candidatos, partidos e emissoras no caso de descumprimento dos critérios de acessibilidade.

Uma formação específica para os profissionais que trabalharão na edição e disponibilização da janela de Libras também é recomendável, antes, porém, como já mencionado, o primeiro cuidado deve ser na seleção e contratação do profissional que desempenhará essa função: Libras é uma língua reconhecida com *status* linguístico de qualquer língua oral, por isso, para atuar como intérprete é preciso ser fluente na Libras e possuir formação na área de tradução e interpretação dessa língua, assim como ocorre em outras línguas. Saber uma língua não significa ser um profissional tradutor/intérprete dela.

Os fatores econômicos e políticos podem ser interpretados como uma violência simbólica contra as pessoas com deficiência auditiva e surdas, pois, como Bourdieu (1997) afirma, há uma censura invisível que comanda toda a estrutura e faz com que o acesso à televisão sofra uma censura política e econômica. As condições de comunicação são impostas em função do tempo e dos interesses, e são os interesses de fundo político e econômico que vão delinear o que pode e o que não pode ser dito, se esse ou aquele programa vai ao “ar” e assim por diante. Daí é que esses interesses políticos e econômicos, que de certa forma contribuem para a manutenção de certa ordem das coisas, a despeito das tecnologias disponíveis, para a melhora na oferta dos recursos de acessibilidade, e que isso ocorra de fato, pois não é tão economicamente viável.

Para além de mera distração ou garantia de ser politicamente correto como nos casos vistos durante as campanhas eleitorais de 2012 e 2016, especialmente nas propagandas eleitorais gratuitas, garantir condições efetivas de acessibilidade é, acima de tudo, assegurar o exercício da cidadania e da participação democrática, social e política do contexto onde se está inserido.

REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 15290: acessibilidade em comunicação na televisão*. Rio de Janeiro: ABNT, 2005. 10 p.

BRASIL. Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995. Dispõe sobre a Isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI, na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas portadoras de deficiência física, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 25 fev. 1995. Edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8989.htm>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 20 dez. 2000. p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em: 17 nov. 2011.

_____. Decreto-Lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 3 dez. 2004. p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 17 nov. 2011.

_____. Decreto nº 5.626, de 17 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 2005. p. 28. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 17 nov. 2011.

_____. Ministério das Comunicações. *Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006*. Aprova a Norma nº 001/2006 - Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão. Brasília: MC, 2006. Disponível em: <<http://www.mc.gov.br/dia-a-dia/273-lex/portarias/24680-portaria-n-310-de-27-de-junho-de-2006>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

_____. Lei nº 11.941, de 27 de maio de 2009. Altera a legislação tributária federal relativa ao parcelamento ordinário de débitos tributários; concede remissão nos casos em que especifica; institui regime tributário de transição, alterando o Decreto nº-70.235, de 6 de março de 1972, as Leis nºs-8.212, de 24 de julho de 1991, [...]. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 28 maio 2009, p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Lei/L11941.htm>. Acesso em: 2 set. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 7 jul. 2015, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 2 set. 2016.

_____. Tribunal Superior Eleitoral. Secretaria de Projetos Especiais. Coordenadoria de Legislação e Publicação. Resolução nº 23.457, de 15 de dezembro de 2015. Dispõe sobre propaganda eleitoral, utilização e geração do horário gratuito e condutas ilícitas em campanha eleitoral nas eleições de 2016. *Diário da Justiça Eleitoral-Tribunal Superior Eleitoral*, nº 243, Brasília, 24 dez. 2015, p. 57-79. Republicado no *Diário da Justiça Eleitoral-Tribunal Superior Eleitoral*, nº 66, Brasília, 8 abr. 2016, p. 114-134. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/legislacao-tse/res/2015/RES234572015.html>>. Acesso em: 2 set. 2016.

BOBBIO, N. et al. *Dicionário de política*. Brasília: UnB, 1998.

_____. *Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOURDIEU, P. *Sobre a televisão: seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

DAHL, R. *Sobre a democracia*. Brasília: UnB, 2001.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HORA 1. *Tradução em Libras nas propagandas políticas*. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/hora1/edicoes/2016/09/27.html#!v/5334064>>. Acesso em: 30 set. 2016.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico*. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 28 jul. 2010.

MUELLER, C. *The politics of communication: a study in the political sociology of language, socialization, and legitimation*. New York: Oxford University Press, 1973.

NASCIMENTO, G. V. S. *Educação, inclusão e TICs: o uso de tecnologias da informação e comunicação como recurso para inclusão de deficientes auditivos*. 2013. 246 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas - Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

NASCIMENTO, G. V. S.; SANTOS, R. *Educação, inclusão e TICs: legendas e janela de Libras como recurso para inclusão da pessoa surda e da pessoa com deficiência auditiva*. São Leopoldo, RS: Oikos, 2016.

SOUZA, S. X. SENTIDOS DO OUTRO LADO: PERCEPÇÃO DA MENSAGEM DE NOTÍCIAS DO TELEJORNAL LOCAL DE TV ABERTA "JORNAL DO 10" POR SUJEITOS SURDOS. *REVISTA VIRTUAL DE CULTURA SURDA E DIVERSIDADE*, n. 5, dez. 2009. ISSN 1982-6842. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/02/compar2.php>>. Acesso em: 23 out. 2012.



LA LENGUA DE SEÑAS CHILENA: UN RECORRIDO POR SU PROCESO DE DESARROLLO DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL

Chilean Sign Language: a journey through its development process from a multidimensional perspective

Maribel González Moraga¹
Andrea Pérez Cuello²

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo describir el proceso gradual de visibilización, valoración y reconocimiento de la Lengua de Señas Chilena (LSCh) a nivel nacional. El área educativa se posiciona como un eje central en torno al cual se articulan los principales hitos y normativas que han determinado la incorporación de la lengua de señas en distintos ámbitos sociales. Con este fin,

ABSTRACT

This article aims to describe the gradual process of visibility, valuation and recognition of the Chilean Sign Language nationwide. The educational area is positioned as a central axis around which the principal milestones and regulations that have determined the progressive incorporation

¹ Licenciada en Psicología, Psicóloga Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile – PUC, Santiago, Chile. Doctorando en Ciencias Sociales, Centro de Estudios de Sordera, University of Bristol, Inglaterra; gonzalezmaribel@gmail.com.

² Profesora de Educación Diferencial en Trastornos de Audición y Lenguaje – UMCE, Santiago de Chile. Master en Integración de Personas con Discapacidad, Universidad de Salamanca, España. Intérprete en Lengua de Señas Chilena; Profesional de la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación de Chile; andrea_perez@yahoo.es.

describiremos la trayectoria de transmisión y enseñanza de la LSCh desde las comunidades sordas hacia los contextos de educación escolar y superior; señalando los avances en la sistematización y estudio de ésta. Al mismo tiempo, indicaremos de qué manera actores claves como los instructores sordos e intérpretes de LSCh, han transitado por este proceso. Finalmente nos centraremos en la lucha de la comunidad sorda chilena por el reconocimiento de su lengua, y mencionaremos algunos de los principales desafíos identificados durante este recorrido.

of sign language in different social spheres, are articulated. To this end, we will describe ChSL's trajectory of transmission and teaching from deaf communities to the schools and higher education contexts; indicating the advances in the area of ChLS's systematization and study. At the same time, we will explain how key actors, such as deaf instructors and ChLS interpreters, have gone through this process. Finally we will focus on Chilean deaf community's fight for recognition of their language, and we will mention some of the main challenges identified during this route.

PALABRAS CLAVE

Lengua de señas chilena; Educación de sordos; Educadores sordos; Intérpretes de lengua de señas; Derechos lingüísticos.

KEYWORDS

Chilean Sign Language; Deaf education; Deaf educators; Sign language interpreters; Linguistic rights.

El reconocimiento y estatus de las lenguas de señas

De acuerdo con Quer y Quadros (2015) en las últimas décadas se ha visto un progresivo reconocimiento de la existencia de las lenguas minoritarias, lo cual se relaciona directamente con el proceso de lucha de las comunidades pertenecientes a minorías lingüísticas por el derecho de usar su lengua. De la misma manera, las comunidades sordas alrededor del mundo han comenzado a luchar 'por el reconocimiento de sus lenguas de señas y el derecho a recibir una educación y tener acceso a todas las esferas de la sociedad en su propia lengua de señas' (p. 122-123, nuestra traducción del inglés).

Tradicionalmente las personas sordas no han sido reconocidas como pertenecientes a una minoría cultural y lingüística sino que han sido entendidas dentro del marco de la discapacidad (Ladd, 2003; Ladd, Gulliver & Batterbury,

2003; Batterbury, Ladd, & Gulliver, 2007). Esto ha dificultado la incorporación de la lengua de señas dentro de las políticas lingüísticas a las que sí han accedido otros grupos pertenecientes a minorías lingüísticas (Quer & Quadros, 2015). Desde esta mirada, es que los especialistas y generadores de políticas públicas han puesto el acento en el ‘déficit’ antes que en la valoración de las comunidades sordas y la protección de su lengua (Ladd et. al. 2003). Por lo tanto, la tendencia ha sido categorizar a las personas sordas y la lengua de señas dentro de las leyes relacionadas con discapacidad, dejando de lado el reconocimiento cultural como parte relevante de las normativas (De Meulder, 2015).

En el reporte presentado por la Federación Mundial de Sordos (WFD) acerca de la situación de las comunidades sordas respecto de los derechos humanos (Haualan & Allen, 2009), se señalaba que la mayoría de las organizaciones de sordos habían considerado el tema de los derechos lingüísticos como una de las prioridades dentro de sus planes de desarrollo. Al momento de pensar en aquellos elementos básicos a considerar como parte del conjunto de derechos de las personas sordas, Haualan y Allen (en Murray, 2015) resaltan lo siguiente:

- ‘El reconocimiento y uso de la lengua (s) de señas, incluyendo el reconocimiento y el respeto de la cultura y la identidad Sorda.
- La educación bilingüe en la lengua (s) de señas y la lengua nacional (s)
- Accesibilidad a todos los ámbitos de la sociedad y de la vida, incluida la legislación para asegurar la igualdad de ciudadanía para todos y evitar la discriminación
- Interpretación en lengua de señas’ (nuestra traducción del inglés, p. 382).

A continuación, haremos el ejercicio de reconstruir la trayectoria que ha seguido la Lengua de Señas Chilena en el marco de su inclusión y reconocimiento tomando en cuenta los principales hitos acontecidos principalmente en el marco normativo, educacional y socio-cultural. Cabe destacar que en Chile las investigaciones relacionadas con la lengua de señas han estado centradas en el ámbito lingüístico y fundamentalmente en contextos educativos, por lo tanto hay escasa información científica y documentada que dé cuenta de los temas que queremos cubrir en este artículo. Dado este contexto es que algunas de

nuestras fuentes corresponden a documentos no publicados o comunicaciones personales con profesionales pertenecientes a instituciones educativas y organismos públicos vinculados a la educación de personas sordas en el país.

Primeros pasos en la enseñanza de la Lengua de Señas Chilena desde la comunidad Sorda

La década del '80 marca un quiebre en la educación de sordos, ya que comienza progresivamente a perder fuerza el enfoque oral imperante en la educación hasta ese momento, comenzando a incorporarse paulatinamente la lengua de señas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Uno de los hechos que influye significativamente en el reconocimiento de la lengua de señas como la lengua propia de los sordos y que abre el espacio para su enseñanza, es la visita de expertos sordos de Estados Unidos. Entre ellos destacan James Woodward y Michael Kemp, quienes entregaron herramientas básicas para la enseñanza de la lengua de señas, que empoderaron a miembros de la comunidad sorda quienes, más tarde, crearían los primeros cursos de LSCh.

Así, en el año 1987 se crea el Centro de Estudios del Lenguaje de Señas (CELENSE), institución que se dedica a la enseñanza de la lengua de señas chilena de manera abierta a la comunidad. Entre quienes conforman el equipo hay varias personas sordas, reconocidas en la comunidad sorda y usuarias y defensoras de la lengua de señas. Entre ellas Juan Marín S., Jaime Weitzel, Carolina Mujica y Andrés Guzmán, quienes fueron apoyados por Sofia Torey, intérprete en ASL³ y Mónica Miguel, esposa de Jaime Weitzel en esos años e intérprete de lengua de señas Chilena. Este equipo elabora los programas y aquellos miembros sordos se encargan de impartir las clases de LSCh. En sus inicios las clases se realizan en un lugar facilitado por la Asociación de Sordos de Chile (ASOCH). Hacia el año 1989 CELENSE se desliga de la ASOCH y continúa en un lugar facilitado por la iglesia Bautista (J. L. Marín, comunicación personal, 12 de agosto, 2016).

Las primeras personas en tomar estos cursos fueron profesoras del Departamento de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE, quienes posteriormente, integrarán la asignatura a la especialidad de Audición y Lenguaje. Unos años más tarde, los programas

³ American Sign Language.

impartidos por CELENSE son inscritos en el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, CPEIP, siendo uno de los únicos cursos que ha contado con este reconocimiento del máximo organismo educativo del Estado.

A inicios de la década del '90 la Asociación de Sordos de Chile crea su propio centro de lenguaje de señas, llamado Academia de Lenguaje de Señas, actualmente conocido como ESILENSE, Estudios e Investigación en Lengua de Señas Chilena. A través de los años, han organizado diversos cursos por niveles, conformando un equipo de instructores sordos que realizan cursos abiertos a la comunidad.

Cabe destacar que en base a la experiencia acumulada por aquellas personas sordas que impartían cursos de LSCh, y el progresivo movimiento hacia la difusión de la LSCh, se crea el 'Círculo de Profesores Sordos', el cual corresponde al primer intento de agrupación de aquellas personas sordas que se desempeñaban como instructores de la lengua. Aunque este grupo no logra mantenerse por mucho tiempo, marca un hito en la historia de la organización de los instructores sordos de LSCh, ya que es la antesala para la que será la primera organización que agrupa a personas sordas que enseñan lengua de señas y a personas oyentes que la interpretan, ACHIELS (Marín, 2016).

La Agrupación de Instructores e Intérpretes del Lenguaje de Señas, ACHIELS, fue fundada en 1996 por personas sordas que habían participado del Círculo de Profesores Sordos. Liderada por Andrés Guzmán y Marisol Valenzuela, tiene como objetivo "unificar y equilibrar el lenguaje de señas". Desde la visión de las personas sordas que participaban de esta agrupación en sus inicios, era necesario aunar criterios para determinar la Lengua de Señas Chilena, de manera de evitar que las distintas variaciones pudiesen distorsionar y afectar el cuerpo lingüístico de ésta. Con el tiempo, los avances en las comunicaciones, los espacios de encuentro en torno a la lengua de señas y la natural evolución de la agrupación, fueron abriendo ese objetivo, comprendiendo que las variantes son propias de la lengua, y que lo que se quiere es profundizar en su conocimiento, preservando un patrimonio esencial de la cultura sorda.

A partir de la fundación de ACHIELS, son varias más las personas sordas que comienzan a incorporarse como instructores de LSCh en distintas regiones del país. De esta forma, se constituyó como una de las agrupaciones

relacionadas con la enseñanza e interpretación de la Lengua de Señas Chilena más importantes de la década de los años noventa. La creación de esta organización liderada por personas sordas, fue una manifestación concreta de un creciente interés, apropiación y valoración de la lengua de señas chilena por parte de la misma comunidad, quienes comienzan a involucrarse más activamente en la enseñanza de su propia lengua, y así, a través de los años, han ido surgiendo algunas agrupaciones similares como ProSordos en la V región.

Proceso de incorporación de la LSCh en espacios académicos

La incorporación de la LSCh en el ámbito universitario se comenzó a gestar en la década de los ochenta. Uno de los hitos en este sentido es la visita de académicas del Departamento de Educación Diferencial de la UMCE a la universidad de Gallaudet. Esta visita impacta de manera significativa en los enfoques a la base de la formación de los profesores de sordos, y de la misma manera en los enfoques educativos que la universidad promueve en las escuelas de sordos que administra.

Hacia fines de la década del 80', teniendo como antecedentes la información obtenida a partir del contacto con expertos de Estados Unidos de América y la experiencia del Centro de Estudios del Lenguaje de Señas (CELENSE), la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) invita por primera vez a una persona sorda a incorporarse como instructor de lengua de señas en la carrera de Educación Diferencial con mención en Trastornos de Audición y Lenguaje. Esta persona fue Juan Marín S., activo miembro de la comunidad sorda de Santiago, quien era reconocido por su defensa del uso de la lengua de señas de parte de los niños y adultos sordos, y por su interés en difundirla a la comunidad oyente, motivo por el cual había sido parte de quienes crearon el primer curso de lengua de señas. De esta manera, Juan Marín S. se convierte en el primer instructor sordo que enseña a nivel universitario, participando además en las investigaciones que académicas de esta casa de estudios llevaban a cabo y siendo parte del staff de profesionales de las escuelas de sordos que dependen de la universidad; por su parte, la carrera se instala como la primera en el país en incorporar en el plan de estudios de la formación de pregrado, la asignatura de Lengua de Señas dictada por un instructor Sordo.

Estos hechos cobran importancia desde dos dimensiones principales. Por una parte, implica un grado de reconocimiento a la labor de las personas sordas en la enseñanza de su propia lengua, y por otra, contribuye a la incorporación de la lengua de señas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las niñas y niños sordos. Como consecuencia, se replantean los enfoques educativos a la base de la educación de personas sordas hasta ese momento, y al mismo tiempo, se discute el rol de las escuelas y de los adultos sordos en la educación. Esto último, tendrá importantes repercusiones en las Escuelas de Sordos dependientes de la Universidad, ya que desde este periodo se comienzan a introducir nuevos enfoques educativos, como es el caso de la Comunicación Total. Desde este modelo, los profesores utilizan señas o gestos de manera simultánea al habla, valiéndose de cualquier medio visual para comunicarse y entregar un mensaje (Moore, 1987 en Lissi, Svartholm & González, 2012).

Estudios de la Lengua de Señas Chilena

En Chile, los primeros esfuerzos por recopilar la lengua de señas comenzaron a gestarse hacia fines de la década de los setenta. Uno de los estudios pioneros en esta área fue el trabajo desarrollado por estudiantes del Departamento de Educación Diferencial de la Universidad de Chile, quienes realizaron un inventario en base a la recopilación de las señas utilizadas por los estudiantes de una escuela para niños sordos como parte de su memoria de título (León, Merino y Villarroel, 1978 en Adamo, Acuña y Cabrera, 2013).

Hacia fines de los años ochenta, continuaron los intentos por hacer un registro de la lengua de señas chilena, particularmente en el sur de Chile. Ese es el caso del trabajo realizado por Barrientos y Tenorio (1987), docentes de la Escuela Anglicana de Niños Sordos de Temuco, quienes elaboraron el “Manual de Lenguaje de Señas de Temuco” (Adamo et. al., 2013). Así también en el año 1988 en Valdivia se escribió la tesis “Recopilación y Caracterización del Lenguaje de señas de la comunidad sorda adulta de la comuna de Valdivia”. Entre 1991 y 1992 se realizó otro trabajo de recopilación de lengua de señas, esta vez realizado por la Universidad Austral (Pilleux, 1992; Pilleux, Ávalos y Cuevas, 1991 – 1992 en Adamo et. al. 2013), el cual no tuvo continuidad en el tiempo.

Cabe destacar que no fueron sólo las universidades quienes desarrollaron registro de la lengua de señas, también hubo importantes aportes desde las Escuelas Especiales de Sordos. Tal es el caso de la Escuela Anglicana de Temuco en el Sur en Chile, en la cual se desarrolló uno de los primeros Manuales de lengua de Señas Chilena en el país, con un importante registro del uso de la lengua en los estudiantes y adultos de la región. Así también en Santiago, la Escuela Ann Sullivan también recopiló las señas utilizadas por sus estudiantes a través de un Manual que conserva señas antiguas. Estos registros son significativos en cuanto recogen señas utilizadas en épocas pasadas y dan cuenta de la preservación de esta lengua y el valor que le asignan tanto educadores sordos como oyentes.

En Santiago, desde principio de los años noventa hasta ahora, las investigaciones en la lengua de señas Chilena han sido lideradas por investigadoras de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Lissi et al., 2012). Los estudios de este equipo se han centrado en investigaciones lingüísticas tendientes a describir aspectos gramaticales de la LSCh, narrativos y también a relevar la importancia de la enseñanza de lengua de señas en contextos educativos para personas sordas (Acuña, 1997; Adamo, 1993; Cabrera, 1993; Adamo, Acuña, Cabrera, & Cárdenas, 1997; Adamo, Cabrera, Lattapiat & Acuña, 1999; Adamo, Cabrera, & Acuña, 2005; Acuña, Adamo, Cabrera & Lissi, 2012; Adamo et. al 2013). Estudios más recientes en el área de narrativas en LSCh han sido desarrollados en la región de Valparaíso por Otárola y Crespo (2015).

Por otro lado, investigaciones que se han centrado en el área de la literacidad y adquisición de la lecto-escritura en niños y jóvenes sordos, también han incorporado el estudio de la lengua de señas (Herrera, 2007; Lissi, Salinas, Acuña, Adamo, Cabrera, & González, 2010; Lissi et. al. 2012).

Estas investigaciones han dado como resultado, además de diversos artículos, un Manual de Lengua de Señas (Lattapiat & Marín, 2001) y la publicación del primer Diccionario Bilingüe Lengua de Señas Chilena-Español en convenio con el Ministerio de Educación en el año 2009, que unos años más tarde la UMCE publicará en formato virtual incorporando más señas e incluso incorporando algunas variantes regionales (Adamo et. al. 2013).

Espacios de formación de instructores sordos

Con la atención que fue teniendo la lengua de señas, tanto en los contextos educativos, académicos como en los cursos que cada vez más se imparten desde diversas instituciones, comenzó a generarse la necesidad de formar a quienes enseñan esta lengua. Es así como se abrieron espacios de capacitación desde las mismas universidades y organizaciones que han ido apropiándose de este tema.

Los primeros espacios de capacitación pueden reconocerse en las visitas de sordos expertos como el mencionado Kemp en la década de los ochenta. A nivel local, la UMCE es la institución que lidera durante los años noventa y principios de la primera década del 2000 la formación académica de instructores sordos. Es así como esta universidad genera dos cursos de capacitación al que asisten aquellos instructores de lengua de señas emblemáticos y algunas personas sordas que habían comenzado a hace poco tiempo a asumir este rol.

Hacia el año 2008, el Ministerio de Educación en convenio con la misma universidad pone en marcha el curso Lengua de Señas Chilena y Aprendizaje Escolar (MINEDUC, 2008), que si bien, no estaba dirigido a instructores sordos, forma Monitores para el curso, lo que también se traduce en una fuente de formación, ya que se invita a participar en la etapa de formación de los monitores a instructores sordos de las instituciones más reconocidas en el área, entre otras, instructores de ASOCH y de ACHIELS.

En los últimos años, las mismas organizaciones que imparten cursos de Lengua de Señas Chilena, han desarrollado iniciativas de capacitación y formación para instructores, tales como talleres, seminarios, u otras instancias incluso con personas sordas invitadas de otros países. Con todo, no existe hasta el momento formación formal y completa desde el mundo académico para la enseñanza de la LSCh, aunque desde el Estado, se están realizando esfuerzos por sentar las bases para certificar competencias laborales de quienes desarrollan esta labor.

La enseñanza de la LSCh en la actualidad

Actualmente se imparten cursos de LSCh que son abiertos a la comunidad, los cuales son dirigidos, fundamentalmente, por fundaciones, asociaciones o agrupaciones de sordos, aun cuando existen otro tipo de instituciones que

imparten cursos también. Este es el caso del Instituto de la Sordera, INDESOR (cuyo sostenedor es la UMCE y que además, tiene una Escuela de Sordos, Dr. Jorge Otte Gabler). Los cursos que ofrece son abiertos a la comunidad y dictados por personas sordas y oyentes en conjunto. Además de esto, es la primera institución en ofrecer cursos de lengua de Señas Chilena On-line.

Entre las principales organizaciones de personas sordas que ofrecen cursos de LSCh en la Región Metropolitana podemos nombrar a: la Asociación de Sordos de Chile, a través de la Academia ESILENSE; Fundación Sordos Chilenos y Fundación AMOMA, ambas fundadas por personas sordas dedicadas a la enseñanza de la lengua de señas junto a intérpretes de lengua de señas chilena. Otras organizaciones como CEPRODESOR y Proyecto Sol⁴, la cual es una organización vinculada a la iglesia Católica, ofrecen además apoyo educativo a niñas y niños sordos. Quienes se inscriben en estos diversos cursos son personas de las más diversas áreas, incluyendo estudiantes, familiares de personas sordas, profesionales de distintas disciplinas, entre otros.

Algunas de estas organizaciones, además han realizado convenios especiales con servicios públicos tales como el Servicio de Impuestos Internos (SII) y Carabineros de Chile; y servicios privados como empresas, bancos, u otros, para impartir clases de LSCh. En el caso de las regiones del país, en su mayoría los cursos de lengua de señas son impartidos por las agrupaciones de sordos regionales, quienes abren espacios de apertura a la comunidad y transmisión de la lengua y la cultura sorda.

Por otra parte, en esta última década, cada vez más universidades, tanto públicas como privadas, han incorporado la LSCh como cursos que son parte del currículum de algunas licenciaturas y carreras de pregrado, ya sea de manera obligatoria, o como cursos electivos, o talleres. Esto se da especialmente en universidades que tienen carreras de pedagogía. Lo anterior, ha incrementado de manera significativa la demanda de profesores e instructores de Lengua de Señas Chilena, con lo que se ha abierto una posibilidad para que también hijos de padres sordos (CODAs) y personas oyentes que interpretan, tomen estos espacios y se dediquen a la enseñanza de la LSCh, hecho que ha sido cuestionado fuertemente por la comunidad sorda. No obstante, algunos CODAs o personas

⁴ www.institutodelasordera.cl; www.esilense.cl; www.sordoschilenos.cl; www.fundacionamoma.cl; www.ceprodesor.cl; <http://www.proyectosol.altervista.org/>

oyentes principalmente vinculadas a la interpretación, han creado cursos y organizaciones, en distintos contextos y regiones del país para impartir la enseñanza de la lengua de señas Chilena.

La Lengua de señas en la educación de sordos en Chile

Es importante señalar que la educación especial en Chile comienza con la creación de la primera Escuela para Sordos en Latinoamérica. Esta escuela fue fundada el día 27 de octubre de 1852 y continúa hasta nuestros días con el nombre de Escuela Anne Sullivan. En sus inicios fue dirigida por Eliseo Schieroni, anteriormente profesor de sordos en Milán (Caiceo, 1988 in Herrera, 2010).

Actualmente, el sistema educativo chileno ofrece a los estudiantes sordos dos tipos de oferta educativa: las escuelas especiales y las escuelas regulares con Programa de Integración Escolar (PIE). De acuerdo al Ministerio de Educación, el PIE se define como ‘una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales, en el contexto del aula común, a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitoria’ (MINEDUC, 2013, p. 7). Entre los apoyos adicionales contemplados, se consideran profesionales de distintas áreas, que apoyen el proceso pedagógico de los estudiantes. Por su parte las escuelas especiales son contextos educativos donde asisten exclusivamente estudiantes con discapacidad. En el caso de los estudiantes sordos, hay escuelas especializadas en esta población escolar, sin embargo también hay estudiantes sordos en escuelas especiales de discapacidad intelectual, ya sea conformando un curso de sordos con su propio plan de estudios o insertos en la escuela.

Antes del año 1990, cuando empiezan los proyectos de integración como tales, la mayoría de los estudiantes sordos asistían a escuelas especiales, las que tenían a la base un enfoque oral para la enseñanza, al menos la mayoría de ellas. Poco a poco, desde la década de los ‘80, fue ganando terreno la lengua de señas, lo que ha ido de la mano con la transición de enfoques desde las universidades, el empoderamiento de las comunidades sordas y el reconocimiento que a nivel normativo se ha ido gestando. Los PIE, también tuvieron en sus inicios una fuerte influencia de la perspectiva médica de la sordera, sin embargo, al igual que las escuelas especiales, se han ido fortaleciendo aquellos enfoques que

consideran los elementos lingüísticos y culturales en la educación de sordos, primero a través de experiencias aisladas y luego con mayor respaldo normativo.

Actualmente son 21 las escuelas especiales con estudiantes sordos, de las cuales 13 son exclusivamente de sordos. Un alto porcentaje utiliza la lengua de señas chilena, siendo sólo 3 las que mantienen un enfoque oral en la enseñanza. Los establecimientos educacionales con PIE que tienen estudiantes sordos son 752, y se estima que alrededor de 100 establecimientos han incorporado la lengua de señas en los procesos de enseñanza y aprendizaje abarcando a un 20% de los estudiantes sordos integrados. Cabe señalar que, en este caso, un 64% de las escuelas con PIE tienen a sólo un (1) estudiante sordo en el programa. La matrícula total de estudiantes sordos en el sistema educativo es de 2063, y se estima que un 40% aproximadamente tiene acceso a la lengua de señas chilena⁵ (Pérez, 2016).

En el caso de las escuelas regulares con programa de integración escolar, la lengua de señas se incorpora formalmente a los procesos educativos a partir del Instructivo 191 sobre Proyectos de Integración Escolar (MINEDUC, 2006), el cual reglamenta el Decreto 1 (1998). En él se menciona por primera vez al intérprete en lenguaje de señas entre los profesionales de apoyo. Este hecho sienta un importante precedente para el reconocimiento y la incorporación de la LSCh en los establecimientos con estudiantes sordos que están integrados al sistema regular de educación, que ya lo venían incorporando de manera aislada y sin respaldo normativo.

Un importante avance se desarrolla a partir del Programa para el Fortalecimiento de la Educación de sordos que emprende la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación el año 2007. Este programa contempla para todo el país una serie de acciones, entre ellas: la adquisición y distribución de recursos de apoyo al aprendizaje, algunos de ellos adaptados con recuadro con intérprete en lengua de señas chilena, otros desarrollados en lengua de señas con la participación de personas sordas; capacitación a profesores, personas sordas y profesionales vinculados a la educación de sordos a través del curso Lengua de Señas Chilena y Aprendizaje Escolar; y la publicación del primer Diccionario Bilingüe Lengua de Señas Chilena – Español (Acuña, Adamo & Cabrera, 2009). Para apoyar el desarrollo de estas líneas de acción, se forma un

⁵ Estos datos corresponden a estudiantes sordos que reciben subvención del Estado, y obedece al reporte de las escuelas en los sistemas de registro del Ministerio de Educación. Fuente: Gestión de datos, 2016.

equipo que recorre el país, y que marca un hito en cómo el Estado reconoce la Lengua de Señas Chilena y la cultura Sorda como elementos que deben ser parte de la educación para estudiantes sordos, independiente del contexto educativo en donde estén (escuelas especiales o establecimientos con Programas de Integración Escolar).

Una de las iniciativas que este equipo emprende es la de fortalecer la presencia de los adultos sordos en la escuela, así surge la figura del “Co-educador Sordo” siendo fundamentalmente un referente lingüístico y cultural para las niñas y niños sordos y para el resto de la comunidad educativa. Ello impacta positivamente en la valoración de la cultura sorda y de la lengua de señas, consagrando desde la voz oficial su importancia en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes sordos. En este contexto, el año 2009 se genera un documento oficial del Ministerio de Educación que incentiva la contratación de personas sordas en las escuelas y la integración de estudiantes sordos en un mismo curso, de manera de optimizar recursos y proveer de espacios significativos de convivencia con sus pares. Este documento es difundido a las Secretarías Ministeriales de Educación de todas las regiones del país, para orientar a las escuelas con estudiantes sordos integrados.

Un nuevo avance en cuanto a normativa desde el Ministerio de Educación, lo constituye el Decreto Supremo N° 170 (2009)⁶, que establece una definición de sordera que amplía la perspectiva audiológica habitual, considerando también la perspectiva socioantropológica. De esta forma, señala que las personas sordas conforman una comunidad con su lengua propia, la lengua de señas. A la vez, incluye la participación de adultos sordos dentro de los profesionales que realizan el diagnóstico para determinar las necesidades de apoyo de los estudiantes usuarios de la lengua de señas chilena. Este hecho da mayor fuerza a la legitimación de la lengua de señas chilena desde la normativa, y abre nuevos espacios para su desarrollo.

Por otra parte, es importante señalar que la ley 20.422 en su artículo N° 42 (2010) indica que “los establecimientos educacionales deberán, progresivamente, adoptar medidas para promover el respeto por las diferencias lingüísticas de las personas con discapacidad sensorial, sean sordas, ciegas o sordo-ciegas en la educación básica, media y superior con el fin de que éstos puedan tener

⁶ El Decreto Supremo N° 170 reglamenta la Ley de subvenciones N° 20.201, estableciendo una serie de condiciones para la evaluación diagnóstica de necesidades educativas especiales.

acceso, permanencia y progreso en el sistema educativo”. En el caso de la Educación Superior, esto se ha traducido en una gradual inclusión de intérpretes de LSCh-español en las clases a las que asisten estudiantes sordos. Sin embargo, la contratación de intérpretes está supeditada a la obtención de fondos de Servicio Nacional de Discapacidad que permita financiar intérpretes en la categoría de ‘apoyo técnico’, para el o los estudiantes que postulan a este beneficio. En consecuencia, los estudiantes sordos no tienen garantizada la presencia del intérprete durante todo el período de estudios. Este es uno de los puntos que será retomado en la discusión en cuanto a los desafíos en el área de educación.

La figura del intérprete de Lengua de Señas Chilena

Uno de los roles claves en el acceso a la información y en la mediación comunicativa de las personas sordas al enfrentar otras lenguas, es el intérprete, quien, a través de su desempeño hace visible la lengua de señas como elemento cultural propio de las personas sordas. Inicialmente, quienes se desempeñaban como intérpretes eran casi exclusivamente familiares de personas sordas, siendo el principal objetivo ayudar a mediar en la comunicación. Por lo tanto, la interpretación se desarrollaba desde una perspectiva más bien asistencialista y no de derechos.

Actualmente en Chile, quienes se desempeñan como intérpretes son usualmente hijos de padres sordos (CODAs), profesores de educación diferencial, miembros de comunidades religiosas y personas que han aprendido lengua de señas a través de cursos. Para interpretar estas personas recurren a conocimientos adquiridos de manera natural, en el caso de los CODAs, por contacto con la comunidad sorda o a partir del conocimiento aprendido en alguna instancia de formación (Pérez, 2008).

Los ámbitos de acción de los intérpretes son variados, incluyendo el área de educación, servicios públicos, privados y medios de comunicación social, tales como el poder judicial, cuentas públicas de los distintos ministerios, propagandas de bancos y otras empresas, noticiarios de televisión abierta y cable, entre otros. En el contexto educativo, los intérpretes se desempeñan principalmente en escuelas regulares que cuentan con Proyectos de Integración Escolar y en universidades e institutos de Educación Superior, en los cuales se han

incorporado estudiantes sordos. El intérprete en estos contextos es señalado como un recurso profesional y técnico el cual se contrata para que brinde apoyo a los estudiantes. La visión entonces, es la de una persona que gracias a sus conocimientos de la lengua de señas, posibilita el acceso a la información en un formato comprensible para los estudiantes sordos. A la fecha no existen normativas que definan y regulen las competencias de los profesionales que se desempeñan como intérpretes, ni tampoco el rol y código ético que éstos debieran cumplir en los diversos contextos educativos (González, 2016).

En cuanto a la formación de intérpretes en Chile, si bien actualmente no existe una carrera conducente al título de licenciado en interpretación y traducción de LSCh, instituciones de educación Superior han generado iniciativas puntuales para dar mayores herramientas a quienes se desempeñan como intérpretes de LSCh en diversos ámbitos.

El año 2013 se desarrolló el primer 'Postítulo de Intérpretes de LSCh' a cargo de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, orientado a profesionales que ya se encontraban ejerciendo como intérpretes. Este programa se llevó a cabo en tres semestres académicos y se titularon 17 estudiantes en el año 2014 (X. Acuña, comunicación personal, Mayo 25, 2016). En el Sur, la Universidad Austral, sede Puerto Montt desarrolló un curso de capacitación para intérpretes de lengua de señas chilena, con una evaluación final que culminó con 25 intérpretes certificados. El curso duró un año y contempló 114 horas de formación. Otras iniciativas orientadas a proveer conocimientos básicos en el área de interpretación se han desarrollado en formato de título técnico de corta duración.

Ahora bien, ya que la oferta formativa es escasa y la demanda creciente, desde el Estado se han estado buscando instancias de formación y certificación. El primer intento en esta línea fue la convocatoria a líderes sordos representantes de instituciones que enseñan lengua de señas, entre ellas CELENSE, ASOCH y ACHIELS, realizada por la Unidad de Educación Especial a fines del año 2008. Las reuniones desarrolladas hasta principios de 2009 no tuvieron continuidad, pero instalaron el tema como necesidad, no sólo para los intérpretes sino también para los instructores sordos. Esta iniciativa fue traspasada al Servicio Nacional de la Discapacidad, a fines del año 2010, organismo que logró conformar una mesa técnica con instructores sordos e intérpretes para

levantar los perfiles de instructor e intérprete en lengua de señas chilena y así dar inicio al proceso de evaluación y certificación por competencias laborales regulado por la ley N° 20.267 que crea el Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales⁷ Este proceso se encuentra en pleno desarrollo, y se espera en los próximos años, ya existan intérpretes e instructores certificados de acuerdo a los parámetros establecidos en esta ley.

La Lengua de Señas Chilena como bandera de lucha de la comunidad sorda

El contexto normativo nacional también ha avanzado en buena dirección en estos últimos 15 años. Éste se vio fortalecido con la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2008 (Decreto N° 201, 2008). Este acto sienta un referente constitucional que obliga a tomar medidas para el reconocimiento formal de la lengua de señas chilena y avanzar en acciones para su enseñanza y aprendizaje. Estas acciones se realizan desde el Estado, el Ministerio de Desarrollo Social a través del Servicio Nacional de Discapacidad (Senadis), y desde el Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Educación Especial.

Con la Convención como antecedente, en el año 2010 se promulga una nueva ley de discapacidad la que incluye un artículo que “reconoce la lengua de señas como medio de comunicación natural de la comunidad sorda” (art. 26° de la ley 20422). Además, incorpora artículos que favorecen el acceso a la información oficial, y a la participación social y cultural de las personas sordas considerando como medida de acceso los subtítulos y la interpretación a lengua de señas. Con esto, se respaldan las demandas por una mayor participación, acceso y respeto de la comunidad sorda desde los ámbitos sociales, educativos y políticos. Uno de estos avances se ilustra en el histórico acuerdo el año 2002 con la Asociación Nacional de Televisión de Chile (ANATEL), el cual permite hasta el día de hoy, contar con recuadro de interpretación de lengua de señas chilena en el noticiario central de un canal de televisión abierta, los 365 días del año.

⁷ Este sistema tiene por objetivo “el reconocimiento formal de las competencias laborales de las personas, independientemente de la forma en que hayan sido adquiridas y de si tienen o no un título o grado académico otorgado por la enseñanza formal”.

Por su parte, la comunidad sorda también se ha movilizó para abrir espacios y defender sus derechos. El año 1998, agrupaciones de personas sordas⁸ de la IX región de la Araucanía, en la ciudad de Temuco, representadas por Carlos Fernández, presidente de una de las agrupaciones en ese entonces, organizan la primera marcha por los derechos de las personas sordas (C. Fernández, comunicación personal, 3 de Septiembre de 2016). El lema fue “Por los Derechos de los Sordos”, cuyo propósito era dar a conocer la lengua de las personas sordas, generar respeto hacia ella y sensibilizar a las autoridades respecto de los problemas que enfrentaba la comunidad. Así también manifestar la necesidad de acceder a la educación en todos sus niveles y a la inserción laboral, según señala el Diario Austral de esa época (29 de septiembre, 1998).

Unos años más tarde, en el año 2001, la ASOCH en la ciudad de Santiago, reúne a personas sordas de diferentes agrupaciones de la región Metropolitana⁹ para conmemorar el Día Internacional de las Personas Sordas, impulsado por la Federación Mundial de Sordos. A partir de ese año, se realiza una marcha y diferentes actividades el último sábado del mes de septiembre, para abogar por derechos como la lengua, la cultura, el acceso a la información o la educación. Estas iniciativas han tenido eco en el resto de las regiones del país, involucrando también a familias y escuelas.

Cabe destacar, que han habido algunas acciones en conjunto con organismos del Estado, como ocurrió el año 2009, en el cual se realizó un masivo acto frente a la casa presidencial La Moneda, organizado en conjunto por agrupaciones de personas sordas y la Unidad de Educación Especial del MINEDUC con colaboración del Servicio Nacional de la Discapacidad. En esta ocasión el lema apuntó al Orgullo Sordo. Otro hito, ocurre a fines de agosto de 2012, en que se celebra la derogación de un artículo transitorio que exigía definir la lengua de señas, defendiendo el lema “La lengua de señas chilena existe, nada que definir”. Con este hecho, nace el Día Nacional de las Personas Sordas, y el Movimiento Fuerza Sordos que sigue liderando hasta hoy día la celebración y conmemoración de este importante avance en el reconocimiento de las personas sordas como sujetos de derecho con una cultura y una lengua propias. En su

⁸ Asociación Regional de Sordomudos; Asociación Austral de Sordomudos; Colegio San Cristóbal para niños sordos; Colegio Anglicano de niños Sordos.

⁹ Club deportivo Unión de Sordomudos; Club deportivo Universo de Sordomudos, Club Real de Sordos de La Reina (más tarde Asociación Ciudadanía Real de Sordos de Chile, CRESOR), entre otras.

última versión el año 2016, esta celebración tuvo como Lema “Respetar y hacer efectivos los Derechos Lingüísticos-Culturales de las Personas Sordas.

Conclusiones y desafíos

Retomando los parámetros indicados por la Federación Mundial de Sordos respecto de áreas relevantes a considerar en cuanto al cumplimiento de los derechos de personas sordas (Haualan & Allen, 2009), es posible indicar que, aun cuando queda un largo camino por recorrer, en Chile han habido avances en la mayoría de estas áreas.

En cuanto al ámbito del reconocimiento y uso de la lengua de señas, hasta la fecha, ésta ha sido incluida dentro de la legislación como “medio de comunicación natural” de las personas sordas dentro de la “ley que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad” (Ley 20.422, 2010). En este sentido, desde la normativa legal, la lengua de señas chilena aún no tiene categoría de una lengua en sí misma, sino que es sólo un medio que utiliza la comunidad sorda para comunicarse. Por otro lado, este tipo de ley, de acuerdo a la investigadora sorda De Meulder (2015), correspondería más bien a un tipo de reconocimiento “implícito” de la lengua. Esto quiere decir que la lengua de señas es reconocida solamente desde el marco de la discapacidad, dejando de lado el reconocimiento explícito de la lengua de señas como una lengua que es propia de una comunidad cultural y lingüística.

En el ámbito educativo, hemos visto importantes avances que nos permiten hablar con propiedad de un tránsito hacia enfoques que consideran la lengua de señas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, el movimiento hacia una educación que considere además los aspectos culturales e identitarios que son claves en la educación de los estudiantes sordos es aún incipiente. Si bien, un número creciente de escuelas especiales para estudiantes sordos han adoptado enfoques de enseñanza bicultural-bilingüe e intercultural-bilingüe, los cuales reconocen que las escuelas deben dar espacio para el enriquecimiento de la identidad, cultura sorda, y la participación activa de Educadores Sordos¹⁰, no todas han logrado instalar prácticas sólidas que

¹⁰ El término Educadores Sordos se refiere a aquellos adultos sordos que trabajan tanto en escuelas especiales como con PIE, que se desempeñan ya sea como profesores o co-educadores, y que cumplen el rol de ser modelos culturales, identitarios y lingüísticos para los estudiantes sordos

incluyan estos elementos (González, 2015). Por otra parte, en los establecimientos educacionales con PIE, existe un alto porcentaje de estudiantes sordos que aún no tiene acceso al currículum en su propia lengua, ni modelos culturales y lingüísticos sordos.

Del contexto anterior se desprende la necesidad de generar orientaciones técnicas de parte del Ministerio de Educación respecto de las competencias y el rol que debieran cumplir tanto los Educadores Sordos como los intérpretes de LSCh. Así también surge la necesidad de ofrecer una formación más sólida para los profesores oyentes que trabajan con estudiantes sordos en distintos niveles educacionales. Esto también aplica a los contextos de Educación Superior, a los cuales acceden cada vez más estudiantes sordos y que necesitan contar con los recursos y apoyos necesarios que aseguren su ingreso, permanencia y egreso.

En cuanto a la accesibilidad, han habido avances específicamente en torno a las normativas que tienen que ver con igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas sordas (ley 20.284, 2010), particularmente en la línea de la discapacidad. Sin embargo, el análisis de este tema va más allá de los alcances de este artículo.

Para finalizar, la creciente demanda por aprender la LSCh, implica un gran desafío no sólo a quienes imparten esta lengua, sino también a las entidades formadoras. Esto requiere generar espacios de capacitación, y la consolidación de acciones para establecer estándares de desempeño para los cursos que se impartan. Así también se vuelve necesario avanzar en la certificación de instructores sordos en LSCh como de la especialización de los intérpretes los ámbitos educativo, de las comunicaciones, judicial, de la salud, artístico, entre otros. De esta manera, podremos garantizar mayores espacios de participación a las personas sordas, para que las mismas comunidades sordas continúen la lucha por el reconocimiento de la LSCh y puedan ver cumplidos sus derechos como la minoría cultural y lingüística que son.

REFERENCIAS

ACUÑA, X. (1997). Estudio descriptivo de la categoría verbo de concordancia en la lengua de señas chilena. Tesis para optar al grado de Magíster en letras con mención en lingüística, Universidad Católica de Chile.

ACUÑA, X., ADAMO, D. & CABRERA, I. (2009). *Diccionario bilingüe Lengua de Señas Chilena-Español, Tomo I y II*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile. Recuperado de http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=4270&id_contenido=20646.

ACUÑA, X., ADAMO, D., CABRERA, I. & LISSI, M. (2012). Estudio descriptivo del desarrollo de la competencia narrativa en LS Chilena. *Revista Onomazein*, 26, 193-219.

ADAMO, D. (1993) *Estudio descriptivo de los parámetros básicos de la estructura sub lexical de la LS chilena* (Tesis de Magíster). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

ADAMO, D.; Acuña, X. & CABRERA, I. (2013). Diccionario bilingüe lengua de señas chilena/español: Un desafío lexicográfico. RLA. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción*, 51(2), pp. 173-192. Recuperado de <http://dicionariodesenas.umce.cl/#!/1/a veces>

ADAMO, D., Acuña, X., CABRERA, I. & CÁRDENAS, A. (1997). ¿Por qué una educación bilingüe bicultural para las personas sordas? *Revista Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, 3, 43-52.

ADAMO, D., CABRERA, I., LATTAPIAT, P. & ACUÑA, X. (1999) Verbo de concordancia en la LS Chilena. *Revista Onomazein*, 17, 335-344.

ADAMO, D., CABRERA, I. & ACUÑA, X. (2005). La lengua de señas chilena, la cultura y la educación de las personas sordas en Chile. *Perspectivas educativas*, 5, 27-33.

BATTERBURY, S., LADD, P., & GULLIVER, M. (2007). Sign Language Peoples as indigenous minorities: implications for research and policy. *Environment and Planning A*, 39(12), 2899 - 2915.

BARRIENTOS, C. y TENORIO, V. (1987). *Manual de lenguaje de señas*. Temuco IX Región Santiago: Editorial Interamericana.

CABRERA, I. (1993). *Descripción de la referencia pronominal en la lengua de señas de las personas sordas de Santiago*. Tesis para optar al grado de Magíster en Letras con mención en Lingüística, Universidad Católica de Chile.

CAICEO, J. (1988). La educación especial en Chile: un esbozo de su historia. *Revista de Pedagogía*, 306, 47-50.

Decreto N° 201 (2008). *Promulga la convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo*. Ministerio de Relaciones Exteriores. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=278018>.

Decreto Supremo N° 01 (1998). *Reglamenta capítulo II de la ley N° 19.284/94 de integración social de las personas con discapacidad*. Ministerio de Educación. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231640530.DecretoN0198.pdf>.

Decreto Supremo N° 170 (2009). *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Ministerio de Educación. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231500550.DEC200900170.pdf>.

DE MEULDER, M. (2015). The legal recognition of sign languages. *Sign language studies* 15(4), 498–506.

Día Internacional de los Sordos ¿Dónde están sus derechos? (29 de septiembre, 1998). El Diario Austral, IX región de La Araucanía.

GONZÁLEZ, M. (2015, Agosto) *Intercultural bilingual education for Deaf students: the role of Deaf educators*. Conferencia Magistral presentada en el XVII World Congress of the World Federation of the Deaf, 28 de Julio al 1ro de Agosto, Estambul, Turquía.

GONZÁLEZ, M. (2016). *Intérprete de Língua de Sinais Chilena-Espanhol: panorama atual do Chile*. Estudos da Interpretação, DALI, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

HAUALAND, H & ALLEN, C. (2009). *World Federation of the Deaf Global Survey Report*. World Federation of the Deaf. Recuperado de <https://www.wfdeaf.org/wp-content/uploads/2011/06/Deaf-People-and-Human-Rights-Report.pdf>.

HERRERA, V. (2007). Códigos de lectura en sordos: La dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2 (39), 269-286.

HERRERA, V. (2010). Estudio de la población sorda en Chile: evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), pp. 211-226.

LADD, P. (2003). *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.

LADD, P, GULLIVER, M., & BATTERBURY, S. (2003). Reassessing minority language empowerment from a Deaf perspective: The other thirty-two languages. *Deaf Worlds*, 19, 6–32.

LATTAPIAT P., & MARÍN, J. (2001). *Manual de Lengua de Señas*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

Ley N° 20.267. Crea el sistema nacional de certificación de competencias laborales y perfecciona el estatuto de la capacitación y empleo. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, Mayo 25, 2008. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=272829>.

Ley N° 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, Febrero 10, 2010. Recuperado de http://www.senadis.gob.cl/pag/177/620/ley_n20422.

LISSI, MR., SALINAS, M., ACUÑA, X., ADAMO, D., CABRERA, I., & GONZÁLEZ, M. (2010). Using Sign Language to teach written language: an analysis of the strategies used by teachers of deaf children in a bilingual context. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 10(1), 57-69.

LISSI, MR., Svartholm, K. & González, M. (2012). El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Revista Estudios Pedagógicos*, 38(2), 299-320.

Ministerio de Educación de Chile - MINEDUC (2006). *Instructivo N° 191 sobre Proyectos de Integración Escolar*. Recuperado de http://subvenciones.mineduc.cl/educacion_especial/INSTRUCTIVO_DE_INTEGRACION%202006.pdf.

Ministerio de Educación de Chile - MINEDUC (2008). *Curso de Capacitación Lengua de Señas y Aprendizaje Escolar*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201405071257520.LSChyaprendizajemonitor.pdf>.

Ministerio de Educación de Chile - MINEDUC (2013). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>.

MURRAY, J. (2015). Linguistic Human Rights Discourse in Deaf Community Activism. *Sign language studies* 15(4), 379-410.

Naciones Unidas (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Switzerland. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

OTÁROLA, F. & Crespo (2015). Estructura y rasgos discursivos característicos de narraciones espontáneas en lengua de señas chilena: su valor para una educación bilingüe. *Foro Educativo*, 24, 35-55.

PARKS, E., Parks, J., & Williams, H. (2011). A Sociolinguistic Profile of the Deaf People of Chile A Sociolinguistic Profile of the Deaf People of Chile. *SIL Electronic Survey Report 2011*, 1-24.

PÉREZ, A. (2008). *Situación de intérpretes para estudiantes sordos. Reunión de instituciones que imparten cursos de Lengua de Señas Chilena* (documento no publicado). Ministerio de Educación, Santiago, Chile.

PÉREZ, A. (2016). *Estudiantes sordos en el sistema educativo. Mesa técnica para el fortalecimiento de la educación de sordos* (documento no publicado). Ministerio de Educación, Santiago, Chile.

PILLEUX, M., Ávalos, E. & Cuevas, H. (1991). *Lenguaje de señas: análisis sintáctico-semántico*. Valdivia: Ediciones Universidad Austral de Chile.

PILLEUX, M. (1992). *Diccionario del lenguaje de señas de Concepción*. Ediciones Universidad Austral. Valdivia.

QUER, J. & QUADROS, R. (2015). Language policy and planning in deaf communities. In A. Schembri & C. Lucas (Eds.), *Sociolinguistics and Deaf communities* (pp. 120-145). Cambridge: University Press.

SUTTON-SPENCE, R. & WOLL, B. (1999). *The Linguistics of British Sign Language: An Introduction*. Cambridge: CUP.

SUTTON-SPENCE & WOLL, B. (2004). British Sign Language. In A. Davies & C. Elder (Eds), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 165-186). Malden: Blackwell Publishing.

Demanda Continua

Continued demand paper

ESPINHO



ESPINHO

ESPINHO





A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA PARA SURDOS POR MEIO DA ADAPTAÇÃO PARA A LINGUAGEM DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

The mediation of literary reading for the deaf through adaptation to the language of comics

Valéria Aparecida Bari¹
Flávia Pieretti Cardoso²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo dissertar sobre o potencial de mediação da leitura literária para surdos, por meio da utilização do recurso já disponível e acessível das adaptações na linguagem das histórias em quadrinhos. O foco principal do trabalho desenvolvido foi sobre as atividades de mediação de leitura durante a escolarização dos surdos. O conteúdo é voltado para a proposta de práticas de leitura escolar e de lazer, pela equipe

ABSTRACT

This article aims to discuss the potential of mediation of literary reading for the deaf, through the use of the available and accessible resource of adaptation to the language of comics. The work's main focus was on reading mediation activities during schooling of the deaf. The content is aimed at the proposal of reading and leisure practic-

¹ Docente da Universidade Federal de Sergipe – UFS, São Cristóvão/SE, Brasil; Doutora em Ciência da Informação pela Universidade de São Paulo – USP; Líder do PLENA – Grupo de Pesquisa em Leitura, Escrita e Narrativa; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2871-5780>; e-mail: valbari@gmail.com.

² Docente da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande/MS; Especialista em Educação Especial Inclusiva e Licenciada em Letras; Professora e Intérprete de Libras, certificada no PROLIBRAS/MEC; e-mail: flaviapieretti@gmail.com.

multidisciplinar, no ensino fundamental e médio regular, assim como no Atendimento Educacional Especializado, com a presença de pedagogos, psicólogos, bibliotecários e tradutores de Libras. A metodologia utilizada para desenvolvimento da perspectiva teórica, foi a do levantamento de estado da arte e revisão literária. Conclui-se que as adaptações em quadrinhos são recursos de excelente qualidade para a mediação de leitura literária, para leitores novatos surdos, assim como para leitores ouvintes.

PALAVRAS CHAVE

Leitura dos Surdos; Mediação de Leitura; Leitura Literária; Adaptação Literária.

es by the multidisciplinary team, in regular and elementary education, as well as in the Specialized Educational Service, with the presence of pedagogues, psychologists, librarians and Libras translators. The methodology used is a bibliographical, for the development of the theoretical perspective: an examination of the state of the art. It concludes that literary adaptations to the language of comic books are excellent resources for the mediation of literary reading for deaf novice readers as well as for listening readers.

KEY WORDS

Deaf Reading; Mediation of Reading; Literary Reading; Literary Adaptation.

Introdução

A proposta deste artigo é a de discutir possibilidades de formação leitora para surdos, utilizando a linguagem das histórias em quadrinhos, como recurso de adaptação de obras literárias e mediação da leitura literária. As razões pelas quais este trabalho surgiu são ligadas à docência e pesquisa na situação inclusiva em nível superior, na qual os discentes surdos experimentam dificuldades no domínio de conceitos complexos, devido a pouca familiaridade com a Língua Portuguesa em registro escrito³.

Ao dirigir as preocupações para os segmentos da educação formal, imediatamente anteriores à universidade, estaremos preparando os alunos surdos para vivenciarem com autonomia sua educação superior. Ao tornar a leitura

³ Mesmo possuindo doutorado e carreira profissional na docência superior federal em regime efetivo de dedicação exclusiva, a autora buscou a especialização em inclusão, com ênfase em surdez. A mesma foi concluída em 2016 pela UCDB. Este artigo baseia-se na pesquisa desenvolvida como atividade de formação especializada, assim como em aplicações de atividades na disciplina *História em Quadrinhos e Formação do Leitor*, com ementa e docência desenvolvidas pela autora, como docente na UFS.

literária uma fonte de lazer, como benefício adicional, também vamos acrescentar qualidade de vida e fruição intelectual à comunidade surda como um todo.

O problema pesquisado no presente artigo se refere à superação do desenvolvimento deficitário de habilidades, competências, hábitos e gostos leitores entre a comunidade surda, apoiado pela a mediação de leitura literária e formação de leitores nos ambientes sociais letrados: escola, família, comunidade, sociedade.

O objetivo geral do trabalho é a reflexão sobre a viabilidade da mediação da leitura literária para surdos, mediante a utilização do recurso já disponibilizado e acessível da adaptação por meio da linguagem das histórias em quadrinhos. Justifica-se a escolha deste tema de pesquisa, pela necessidade de um estudo exploratório, face à ausência de produção científica aprofundada, que pode contribuir com a inclusão social do surdo nos ambientes de produção intelectual da sociedade.

A erudição e o conhecimento do capital intelectual da literatura também é desejável para todo cidadão, por isso, a mediação literária por meio dos quadrinhos pode ser aplicada para leitores novatos em geral, sejam surdos ou ouvintes. No caso do leitor surdo, a leitura literária também serve para apropriar-se da estrutura da língua utilizada pela maioria das pessoas nos ambientes formais de estudo e trabalho, já que o Português é sua segunda língua, sendo a primeira a Libras.

1. Fundamentação teórica, fulcro legal e metodologia

O marco teórico da elaboração deste artigo, ou seja, uma afirmação importante que respalda o conteúdo deste artigo sobre a educação literária, se configura na ampliação do conceito explicitada por Colomer (2007), que enfatiza o acesso do aluno à leitura literária como a protagonização no debate cultural:

Neste novo marco conceitual ficou claro que o interesse na formação literária na escola não tem como raiz a transgressão de um discurso estabelecido sobre as obras, mas que a educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas às ideias de valores que a configuraram. Por conseguinte, tratava-se de desenvolver uma capacidade interpretativa, que permitiria tanto uma socialização mais rica e lúdica dos indivíduos como

a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo (COLOMER, 2007, p. 29).

Para nos debruçarmos sobre o tema de modo adequado, fazendo o desenvolvimento da perspectiva teórica na pesquisa bibliográfica, após o levantamento do estado da arte por revisão de literatura, utilizou-se a metodologia da recensão literária, a fim de buscar as características apontadas pelos especialistas, aplicáveis à categoria de adaptação literária e sua mediação para leitores novatos, com ênfase na situação especial dos surdos. A adaptação literária por meio da linguagem das histórias em quadrinhos pode se apresentar como esquema de leitura, apoiando a compreensão de conteúdos complexos para os surdos:

Dessa forma, a adaptação deve ser trabalhada a partir da adequação do assunto, da estrutura da história, da forma, do estilo e do meio aos interesses e às condições do leitor infantil, o que não representa a escolha por um gênero inferior. Ao aproximar o texto do universo do seu receptor, postula-se a possibilidade de se estabelecer o diálogo entre os mesmos e, por conseguinte, tornar possível à criança o acesso ao mundo real, organizando suas experiências existenciais e ampliando seu domínio linguístico, bem como enriquecendo seu imaginário (CARVALHO, 2006, p. 49).

Este estudo é dirigido aos profissionais que protagonizam as equipes multidisciplinares escolares, atuantes no ensino fundamental e médio, assim como no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos, oferecendo insumos para a dinamização de suas atividades de mediação de leitura literária e formação de leitores na prática pedagógica.

Para Colomer, no ambiente escolar: “O debate sobre o ensino da literatura se superpõe, assim, ao da leitura, já que o que a escola deve ensinar, mais do que ‘literatura’ é ‘ler literatura’” (2007, p. 30). O processo de pesquisa foi qualitativo e interpretativo, sendo sua natureza básica e alcance correlacional. Ou seja, este artigo pretende oferecer prognósticos, explicar a relação entre os conceitos “leitura literária” e “histórias em quadrinhos” e qualificar relações entre estes, segundo os mais recentes estudos literários, pedagógicos e informacionais. A importância deste tipo de estudos se dá por que:

Os estudos correlacionais se distinguem dos descritivos, principalmente no fato de que, enquanto estes últimos se centram em medir com precisão as variáveis individuais (algumas das quais podem ser medidas de maneira independente em uma só pesquisa), os primeiros avaliam, com a maior exatidão possível, o grau de vínculo entre duas ou mais variáveis [...] A pesquisa cor-

relacional, de alguma forma, tem um valor explicativo, embora parcial, pois o fato de saber que dois conceitos ou variáveis se relacionam contribui para que se tenha alguma informação explicativa (SAMPIERI ; COLLADO ; LUCIO, 2013, p.104-105).

O fulcro legal que nos leva a desenvolver este estudo inicia sua regulamentação há quinze anos, por ocasião da oficialização da Libras (BRASIL, Lei N. 10.436, 2002), o Brasil já logrou o mérito de aumentar significativamente o número de surdos ingressando na educação formal em todos os níveis, proporcionada a eles também a oportunidade do exercício de docência em todos os níveis. Sob o paradigma da Educação Bilíngue e com a presença cada vez mais frequente dos tradutores de Libras nos ambientes educacionais, o seguimento estudantil surdo vai conquistando espaços antes inexpugnáveis de educação e fruição intelectual. Contudo, ainda são praticamente indisponíveis nos ambientes educacionais da Educação Básica os materiais bibliográficos adaptados, assim como a instalação plena da Biblioteca Escolar, como obriga a legislação (BRASIL, Lei N. 12.244, 2010).

A promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que é a mais recente conquista na luta pela inclusão social, tem seu Capítulo IV (BRASIL, Lei N. 13.146, 2015, Art. 27 a 30) totalmente dedicado à Educação. Seu texto legal apresenta os princípios já explicitados pela Constituição Brasileira de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei N. 9.394, 1996), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, Portaria MEC N. 555, 2007) e pelo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, Lei N. 13.005, 2014).

Ou seja, texto do atual Estatuto da Pessoa com Deficiência é sintético e cumulativo da legislação anterior, redigido e ordenado de modo a organizar melhor diretrizes e normativas que se encontravam dispersas em diversas peças de legislação. No entanto, o mais recente documento normativo da Educação publicado pelo MEC, denominado Base Curricular Comum Nacional (BCCN), muito embora trate da capacitação dos professores para os desafios da educação na atualidade, não mencionou diretamente a situação dos estudantes surdos, que ficou subentendida nas diretrizes do texto (BRASIL, 2017).

Compreendemos que promulgar leis é importante, mas que o cotidiano da educação e da cultura nos exige uma profunda reflexão sobre a concretização

de seus princípios e seu efetivo cumprimento. Aprofundando ainda mais a discussão, é importante que a sociedade se antecipe à regulamentação e aplicação das medidas legais, durante o processo social em pleno andamento.

Como efeméride ocorrida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aplicado em 5 de novembro de 2017, o tema completo para o texto dissertativo solicitado foi “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. O ocorrido gerou intensa polêmica, que ocupou a imprensa e serviu de retroalimentação à equipe de especialistas do Ministério da Educação (MEC). A reação social ao fato agregou informação à população e despertou pronunciamentos oficiais do MEC, no sentido de apoiar políticas públicas e ações em âmbito estadual e municipal, no âmbito do Ensino Básico, Fundamental e Médio (VERDÉLIO, 2017).

Com o intuito de providenciar melhores condições na educação inclusiva, devemos observar criteriosamente as condições e recursos já disponíveis, aplicando nossos conhecimentos para viabilizar a melhor experiência educacional para toda a comunidade escolar no presente imediato. Para os surdos e outras pessoas com deficiência sensorial, cada iniciativa representará um avanço em direção ao desenvolvimento de habilidades, competências, gostos e hábitos que se configurem como apoiadores do êxito educacional e empregabilidade. Para Franco (2009):

O fato é que se pode identificar um processo de crescente visibilidade de indivíduos que anteriormente estavam localizados à margem do processo social. Potencializados, esses indivíduos são objeto de políticas públicas, ganham notoriedade na mídia e passam a ocupar, paulatinamente, o espaço do exercício da diferença, criando demandas e deixando transparecer a gama de enfrentamentos ainda necessários à perspectiva da inclusão como espaço da liberdade. No caso da comunidade surda, não poderia ser diferente. Aqueles que ao longo de séculos tiveram seu processo de comunicação oprimido e sua língua, muitas vezes, proibida de ser expressa, ganham o direito de serem educados a partir dessa língua, agora reconhecida e oficializada como uma expressão linguística alternativa (FRANCO, 2009, p.15).

De fato, a publicação do decreto que elevou à Libras a categoria de componente curricular (BRASIL, Decreto N. 5.626, 2005), assim como a posterior adoção dos tradutores nas práticas pedagógicas, sinalizou uma nova relação entre o estudante e professor surdo e seus interlocutores. Internacionalmente, a evolu-

ção deste quadro também levou as teorias educacionais e o ensino de línguas a apoiarem a educação de surdos como Educação Bilíngue, cuja primeira língua é de sinais, sendo a segunda língua a falada e escrita, inovando totalmente a prática pedagógica anterior.

2. A formação leitora dos surdos na escola e sociedade A

A formação do gosto pela leitura, principalmente para os leitores novatos, é facilitada pela criação de situações de leitura cotidiana, principalmente quando as mesmas não estão vinculadas a uma utilidade da vida, pois isto descaracteriza um momento de lazer. A leitura de lazer, muito embora tenha o potencial de ser tão informativa quanto à leitura escolar e profissional, tem objetivos de fruição intelectual diferentes. A leitura literária, muito embora seja desenvolvida principalmente para o lazer, representa um grande desafio intelectual para os surdos, pois eles têm como primeira forma de comunicação a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que tem característica predominantemente ágrafa. Segundo Lacerda (1998):

A educação de surdos é um assunto inquietante, principalmente pelas dificuldades que impõe e por suas limitações. As propostas educacionais direcionadas para o sujeito surdo têm como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades; contudo, não é isso que se observa na prática. Diferentes práticas pedagógicas envolvendo os sujeitos surdos apresentam uma série de limitações, e esses sujeitos, ao final da escolarização básica, não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos (LACERDA, 1998, p.68).

Uma vez vencida a resistência contra a regulamentação da Libras, verificou-se que a questão da formação de leitura do surdo se estende para além da apropriação da língua falada e escrita. Isto se dá pelo fato de que a sua primeira língua, formada por sinais, se organiza por meio de um conjunto de gestos que simbolizam conceitos, sem a utilização de uma estrutura ortográfica. Então, a Libras e outras línguas de sinais que são oficialmente adotadas em diferentes países são organizadas segundo uma lógica muito diferente das línguas faladas.

Adentramos um problema central na questão da apropriação da língua falada e escrita pelos surdos: a pouca identificação com a expressão, as ideias e os conceitos presentes na Língua Portuguesa, falada ou escrita, em contraste com os aspectos ágrafos e expressivos da Libras. Esta falta de sentido se caracteriza,

principalmente, pela dificuldade em compreender os sentimentos e as narrativas registradas no labirinto simbólico da escrita, seu estilo, suas metáforas. Então, lamentavelmente, a leitura dos Clássicos da Literatura sempre foi inacessível a maior parte dos surdos, mesmo os letrados, pela falta de transparência da matriz linguística, ou seja, porque o texto escrito não comove o surdo.

Como toda evolução tecnológica atualiza problemas e questões sociais, a educação e socialização dos surdos passa por uma nova série de problemas no século XXI. A descoberta dos implantes cocleares e sua aplicação, por um lado apresentou-se como uma opção de acessibilidade para os surdos, por outro lado enfatizou na sociedade a questão “clínica” da surdez. Ou seja, a imagem atual da surdez cada vez mais vista como uma doença e do implante coclear como sua cura. Esta visão tem comprometido a inclusão dos surdos, a medida que existe um discurso de normalização de sua condição, substituindo a constatação da diversidade cultural. Desse modo, para Dorziat (2011):

O estigma da deficiência, que sempre o caracterizou, parece não deixar margem para outras possibilidades de desenvolvimento, que não seja a busca da racionalidade técnica, seja médica, reabilitacional ou educacional, enfocando ora a oralidade, ora a língua de sinais. [...] Isso significa que a diferença é mantida como atração, excentricidade, mas apagada, para fins ideológicos, de controle disciplinar (DORZIAT, 2011, p. 12).

Para que a educação dos surdos seja realmente emancipadora da identidade, que respeite a diversidade de pensamento e conhecimento e cultura surda, torna-se necessário que a escola supere a sua tendência à uniformização e regulação. É preciso deixar de classificar o surdo segundo o critério da deficiência, passando a vislumbrar a sua eficiência. Muito mais importante de que buscar o tortuoso caminho da apropriação do capital intelectual em moldes predominantemente textuais, a educação dos surdos deverá primar pela sua apropriação dos conteúdos e ressignificação, segundo sua forma de interação, predominantemente imagética. No convívio escolar da atualidade, para Gesser (2009):

A surdez como deficiência pertence a uma narrativa assimétrica de poder e saber; uma “invenção/produção” do grupo hegemônico que, em termos sociais, históricos e políticos, nada tem a ver com a forma como o grupo se vê ou se representa [...] No discurso predominante, ignora-se completamente o fato de que as alteridades às quais se refere como “deficientes” são cidadãos e sujeitos políticos que se articulam e fazem parte de movimentos

sociais e militâncias; [...] Infelizmente, na nossa sociedade, o aspecto cultural da surdez é ainda mais difícil de ser aceito quando os discursos recaem e se fixam exclusivamente no fenômeno físico (GESSER, 2009, p.67).

Quando discutimos então os aspectos da leitura literária dos surdos, considerando todos os aspectos complicadores que buscam tratá-lo como um deficiente em recuperação que precisa interagir com o registro escrito da Língua Portuguesa como lhe “entra pelos olhos”, verificamos que o preço da uniformização é a completa aversão pela leitura de qualquer natureza. No entanto, o bilinguismo adequadamente aplicado acarreta em princípios que respeitam a cultura da Libras e consideram que existe a possibilidade do estudo por meio da adaptação, aqui entendida como tradução. Dessa forma, segundo Lodi (et al., 2004):

Enfatizamos que a língua de sinais deva ser considerada e desenvolvida como a primeira língua dos surdos e que práticas educacionais para o ensino da segunda língua, ou língua estrangeira, sejam conhecidas, estudadas e aplicadas pelos educadores para o ensino do português escrito. Centrar o ensino apenas no aspecto gramatical não basta para a formação de sujeitos letrados, pois o acesso à escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultural social, histórica e ideologicamente determinada (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2014, p. 34).

Numa atividade cujo componente do prazer é essencial à descoberta, é essencial que os professores, equipe multidisciplinar, pais, responsáveis e outros protagonistas na mediação de leitura lancem mão de recursos poderosos para viabilizar o encontro do surdo com a sua leitura. Então, a partir deste ponto, podemos falar na adaptação literária, como recurso de mediação poderoso e igualmente importante para leitores novatos surdos e ouvintes. Mastroberti (2011) verifica que o conceito de adaptação literária se estabelece dentro de uma funcionalidade social de mediação dos conteúdos da obra literária ao leitor novato. O leitor surdo, como proveniente da língua de sinais e ingressante na linguagem escrita e, se for o desejo da família, na linguagem oral, possui as características de um leitor novato e, portanto, é beneficiário das propriedades da adaptação literária pois, para Mastroberti (2011):

O conceito de adaptação proposto por Carvalho apresenta-se, portanto, dentro de uma funcionalidade prática sociocultural; o autor-adaptador estaria, através dos recursos de sua escrita própria, calibrando uma cultura escritural consagrada, porém inacessível à compreensão de uma tipologia de leitor ainda não plenamente operante dos signos da linguagem. (MASTROBERTI, 2011, p. 105)

Por outro lado, as adaptações até recentemente haviam sofrido muitas críticas acadêmicas, por se distanciarem do texto-fonte e não constituírem “a verdadeira literatura”. Porém, abordagens mais recentes valorizam as adaptações, como formas de promover a familiarização com os enredos literários, de forma mais acessível aos leitores novatos. Ao rever a questão da literatura infantil criada ou adaptada, como narrado por Colomer (2003):

Os esforços se centraram então, mais do que em procurar marcas literárias, em definir os traços específicos da literatura para crianças e em julgar as obras pelo seu êxito no uso das convenções de gênero. Muitos autores se aplicaram em estabelecer estas características próprias, em listas que incluíam esses traços, como por exemplo o protagonismo de crianças e jovens, a flexibilidade especial das possibilidades dos acontecimentos narrados, determinados elementos recorrentes nas tramas (a prova, a viagem através do tempo, golpes de sorte e formas distintas de iniciação à idade adulta), etc. Nesta visão, se entende que a imaturidade linguística, emocional e intelectual dos receptores determina, precisamente, as limitações inerentes ao gênero, e passou-se a assinalar, repetidamente, que qualquer gênero literário têm limitações e que a literatura infantil e juvenil não é uma exceção. (COLOMER, 2003, p. 51)

Para os surdos, a propriedade mais importante na adaptação literária por meio da linguagem das histórias em quadrinhos é a demarcação da passagem do tempo literário e a passagem de cenas para construir a narrativa em tempo real, passado e presente e sua distinção do sonho, do onírico e das hipóteses. Por meio desse importante recurso de mediação da leitura literária, também é possível criar a sensação do passar do tempo na leitura, desenvolvendo no cérebro do leitor surdo propriedades que o auxiliarão em todo o tipo de leituras posteriores.

3. Leitura literária dos surdos e adaptações em quadrinhos

A adaptação literária por meio da linguagem das histórias em quadrinhos, que passaremos a chamar de “adaptação em quadrinhos”, consiste na versão, releitura ou recriação literária, utilizando parcialmente a tradução da obra inspiradora, com apropriação de conteúdos, enredos, discursos, informações, para a conversão ao código visual-verbal que a caracteriza. Na literatura especializada, frequentemente encontraremos as denominações quadrinhização ou quadrinização, para a adaptação em quadrinhos e seus diferentes contextos de editoração e uso.

O novo formato de apresentação do texto-fonte se define como uma narrativa sequencial de matriz visual-verbal, na qual não se pode separar o texto escrito e imagem na produção de sentido. Sua produção se vincula aos hábitos leitores e sua intencionalidade se refere à criação de uma narrativa sequencial com linguagem de matriz visual-verbal que promova a mediação do conteúdo de uma obra literária anteriormente publicada. Porém, sua aceitação no ambiente escolar, nas bibliotecas e outros espaços sociais onde se cultivam hábitos e gostos leitores ainda encontra resistência e questionamentos. Segundo Colomer (2003):

Cabe assinalar, no entanto, que a aceitação da ideia de literatura “pura”, que se degrada com qualquer tipo de condicionamento criativo, se acha ainda presente em muitos setores culturais, que sem seguir de perto o debate dos últimos anos, mantiveram inquestionável este pressuposto (COLOMER, 2003, p.53).

Muito embora as adaptações em quadrinhos não estejam visando especificamente o leitor surdo, são plenamente utilizáveis na familiarização do mesmo com os chamados clássicos da literatura. Finalmente, a tradução do texto na matriz visual-verbal ajuda a contextualizar, verificar a passagem do tempo, organizar a narrativa e familiarizar o leitor novato com as estruturas da linguagem escrita.

Além disso, as histórias em quadrinhos se apresentam como leitura bem familiar em todos os ambientes de convivência dos surdos, uma vez que fazem parte do universo infantil e jovem da leitura de lazer de muitos brasileiros. No Brasil, o uso da linguagem das histórias em quadrinhos como recursos de adaptação literária há mais de um século, tendo sido utilizada como disseminadora de leitura com muito êxito. Segundo Mendonça (2010):

A grande difusão da quadrinização como recurso de textualização que, de certa forma, democratiza o acesso a certas informações, também é um fenômeno recente, que tomou impulso a partir da segunda metade do século XX. [...] As imagens, geralmente caricaturais, e a narrativa de ficção, característicos da maioria das HQs, seriam diferenciais que deixariam o “texto” mais leve e mais inteligível. A voz do senso comum já nos diz que vivemos a geração da imagem e, portanto, como já destacamos a presença de outras semioses, que não exclusivamente a verbal, é uma opção cada vez mais comum, seja no domínio da ciência, da publicidade ou do jornalismo. (MENDONÇA, 2010, p. 27)

Como motivação extrínseca, podemos falar das qualidades que hoje elevam a adaptação literária à condição de gênero constitutivo da literatura

infanto-juvenil (CARVALHO, 2011). Isto significa, na prática, que a leitura das adaptações não é mais vista como uma subcategoria de leitura por grande parte dos acadêmicos. Então, a experiência leitora do surdo não será inferiorizada, será apenas diversificada em relação ao leitor que buscar os textos originais, traduzidos ou adaptados sem o uso da matriz visual-verbal. Atentando aos aspectos da produção, disponibilização e consumo de bens culturais literários, a editoração das adaptações em quadrinhos é massiva e seu valor de compra é igual ou inferior às publicações de livros convencionais.

Aprofundando-nos nas razões do êxito desta natureza de adaptações, verificamos que as histórias em quadrinhos têm a propriedade de desenvolver a emoção na leitura, que preserva a ludicidade infantil e a rebeldia adolescente, criando vínculos leitores por toda a vida. Além disso, a linguagem das histórias em quadrinhos tem propriedades que ativam e integram as duas amígdalas do cérebro, convidando à leitura espontânea e estimulando a afetividade, favorecendo o aparecimento de situações de compartilhamento. Desse modo, a leitura do surdo vai chamar a atenção positivamente e poderá levá-lo a mediar também suas histórias em quadrinhos com amigos, colegas, irmãos, surdos ou ouvintes.

Contudo, é necessário visualizar que o letramento escolar possui objetivos e metodologia própria, que nem sempre corresponderá aos interesses espontaneamente adquiridos e compartilhados no letramento social. Ou seja, este estudo não defende a perfeita equivalência entre a leitura do texto adaptado e o seu original, mas visualiza a retroalimentação desses dois processos e sua importância para os leitores surdos, para a formação de repertório linguístico e significações da prática leitora:

O que muitos pesquisadores da leitura discutem, e que afirmamos neste trabalho, é que o letramento escolar e o letramento social, embora situados em diferentes espaços e vivências pessoais, são partes dos mesmos processos sociais mais amplos. Por isso, a leitura da história em quadrinhos habilita a mente para contextos de leitura escolar e social, ainda acrescentando um exercício de interpretação iconográfica imprescindível na atualidade, sob o advento das novas tecnologias e a convergência das linguagens para os suportes digitais, com a hibridização de letras, ícones, desenhos, imagens, sons, num ambiente cognitivo complexo. (BARI, 2015A, p. 50)

A história em quadrinhos contextualiza-se como mídia e linguagem formadora de leitores (BARI, 2015A), por meio da:

- Consolidação da teoria construtivista e do acercamento sócio-histórico na Educação, com a superposição dos modelos teóricos nas práticas pedagógicas da Alfabetização e do Letramento;
- Ênfase nas funções educ comunicativas das revistas e álbuns de histórias em quadrinhos em geral, para a prática da leitura de lazer de modo contínuo, em vários ambientes sociais;
- Modificação do cotidiano social, que amplia o âmbito de significações do ato de ler: apropriação de informações, acesso às diferentes mídias e linguagens, capacidade crítica de seleção, apreciação, busca, formação de gostos pessoais.

A história em quadrinhos possui as propriedades descritas, pois apresenta um texto híbrido de imagem e texto. Segundo constatações anteriores da autora desse artigo:

Além das virtudes já elencadas, a linguagem da história em quadrinhos é universalizante e foi desenvolvida a partir da esquematização imagética da narrativa, sendo que texto e imagem cumprem funções complementares. Desse modo, o texto não descreve a imagem e a imagem não ilustra o texto, ambos elementos linguísticos trabalham em conjunto para construir um significado, com camadas de sentido que são desveladas pelo leitor. Para o leitor surdo, estes recursos de linguagem conjugados facilitam a compreensão dos conteúdos sub-reptícios do texto, auxiliando da apropriação do conteúdo da leitura, na comoção e no despertar dos conteúdos afetivos que se encontravam ocultos na formalidade do texto escrito. (BARI, 2015B, p. 132)

Com efeito, apesar de não buscarem frequentemente a leitura, os estudantes “querem ler as histórias em quadrinhos” (VERGUEIRO, 2004, p. 21). Os surdos, hoje estudando em ambientes educacionais inclusivos, também poderão vir a desenvolver este querer, motivados pelo comportamento leitor dos próprios colegas. E quando se unem o desejo, a necessidade e a vontade, pode-se realmente trabalhar em um patamar diferenciado a proposta da leitura e a sua mediação, em diferentes ambientes sociais. Tudo isso vai compor uma motivação intrínseca ao surdo, que o ajudará a superar as dificuldades iniciais da leitura mediada e poderá garantir momentos de lazer e aprendizagem.

Além de desenvolver as habilidades e competências leitoras, a mediação da leitura por meio da adaptação em quadrinhos também apoia a formação de leitores críticos entre os surdos, colocando-os inclusive em posição de debater

com leitores ouvintes, por meio da apropriação propiciada pelos seus recursos de linguagem, pois:

O que muitos pesquisadores da leitura, em âmbito mundial, discutem sob diferentes epístemes, é que o letramento escolar e o letramento social, embora situados em diferentes espaços e vivências pessoais, são partes dos mesmos processos sociais mais amplos. Por isso, as leituras de histórias em quadrinhos habilitam a mente para contextos de leitura escolar e social, ainda acrescentando um exercício de interpretação iconográfica imprescindível na atualidade, sob o advento das novas tecnologias e a convergência das linguagens para os suportes digitais, com a hibridização de letras, ícones, desenhos, imagens, sons, num ambiente cognitivo complexo. (BARI, 2008, p. 111)

Mais uma vantagem para os surdos: a recriação dos clássicos da literatura por meio da adaptação em quadrinhos ainda permite uma atualização de referenciais imagéticos, que tornam sua leitura muito mais interessante, embora mantendo a essência do enredo clássico que o tempo não apagou. Assim, já contando previamente com um enredo consagrado, a adaptação em quadrinhos dá oportunidade ao quadrinhista ou equipe de aprofundar sua expressão artística e a recriação da obra, na segurança de que os experimentos, ousadas e licenças poéticas representarão menor estranhamento ou impacto social negativo na comercialização do produto editorial. Segundo Mastroberti (2011):

Longe de se constituir uma traição às origens, reescrituras, filmagens, jogos, quadrinhos, ilustrações - entre outros produtos da cultura plurimidiática - são versões em que a predominância do caráter recreativo deve torná-las reconhecidas por aquilo que são: pós-produções inter ou intrasemióticas que atualizam um original, reinventando-o para a contemporaneidade; ao fazê-lo, instigam e seduzem o leitor por si mesmas, sem deixar de excitar a curiosidade sobre a obra que lhes é anterior. Pela liberdade com que lidam com os dados significativos e estéticos já existentes, satisfazem à leitura e emancipam a subjetividade leitora para o narrativo-literário e não através dele (MASTROBERTI, 2011, p. 110).

Sob o princípio da leitura por prazer e fruição intelectual para os surdos, a mediação de adaptação em quadrinhos pode também representar o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras comuns a outros tipos de textos. A adaptação em quadrinhos implica na adaptação literária, que é um tipo de versão literária consagrado, no qual ocorre a releitura e recriação, com supressão de conteúdos, tradução e ressignificação, para uma matriz de linguagem visual-

-verbal, gerando um trabalho inédito em relação ao texto-fonte. Como explica Carvalho (2006):

Dessa forma, a adaptação deve ser trabalhada a partir da adequação do assunto, da estrutura da história, da forma, do estilo e do meio aos interesses e às condições do leitor infantil, o que não representa a escolha por um gênero inferior. Ao aproximar o texto do universo do seu receptor, postula-se a possibilidade de se estabelecer o diálogo entre os mesmos e, por conseguinte, tornar possível à criança o acesso ao mundo real, organizando suas experiências existenciais e ampliando seu domínio linguístico, bem como enriquecendo seu imaginário. (CARVALHO, 2006, p. 49)

Na área abrangente da cultura, o estudo verificou a aplicação do conceito de apropriação, conforme descrito por Roger Chartier (1991, p. 80) como fenômeno que “visa uma história social dos usos e das interpretações, referidas as suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que produzem”. A apropriação da obra literária ocorre por meio da adaptação, no que concerne à identificação entre o leitor surdo e sua leitura, empatia ou outros sentimentos que se desenvolvem com relação aos personagens, enredos, desfechos, surpresas e outros elementos psicológicos que só a literatura pode nos oferecer.

Na adaptação em quadrinhos, parte dos conteúdos originalmente registrados por escrito no texto-fonte converte-se em imagens, sendo que o ritmo da narrativa passa a ser impresso pelas vinhetas, que mostram o curso dos acontecimentos de uma forma mais natural, ajudando o leitor surdo a compreender o desenrolar da ação, criando mais uma camada de informação que aprofunda a semantização do texto original. Outro recurso de linguagem importante para a leitura do surdo é a adaptação por meio da contextualização da obra em seu local e época de concepção. É importante principalmente nas obras onde a erudição ou o contexto historicamente descolado, que trabalha a partir de muitas figuras fantasiosas e metafóricas, torna-se pouco inteligível para o leitor surdo que se aventurar a ler diretamente o texto escrito.

Outra importante propriedade se refere aos conteúdos sub-reptícios que se inscrevem na obra literária inspiradora, mas são de difícil percepção ao leitor surdo. Elementos linguísticos presentes na escrita, como a insinuação, a metáfora e a ironia não pertencem à linguagem gestual e são de difícil compreensão pelos surdos no texto. No entanto, por meio da adaptação em quadrinhos, as vinhetas vão criar o contraste entre a fala e a realidade, criando o efeito irônico.

Também é importante para o letramento do surdo a propriedade da formação de gostos pessoais de leitura. As adaptações em quadrinhos, mediante os seus recursos de linguagem, conseguem apoiar a formação de gosto, por meio da apropriação e ressignificação do conteúdo legível. Ao compreender a narrativa, o surdo pode ler e descobrir se gosta daquele autor e de sua forma de construir a narrativa, inclusive podendo comparar diferentes adaptação em quadrinhos dos mesmos textos-fonte, pois os mais famosos estão assim disponibilizados no mercado editorial.

Considerações finais

Ao mediar a leitura literária com o apoio do recurso da adaptação em quadrinhos, abriremos oportunidades para o aumento do repertório linguístico e da erudição dos surdos. Contudo, também estamos oportunizando a própria expressão da produção intelectual dos surdos, uma vez que a leitura e a apropriação do texto abrem o diálogo entre os seus autores e este leitor específico, numa via de mão dupla. Assim, a contribuição da comunidade surda à produção intelectual e técnico-científica poderá ser cada vez mais significativa, adicionando diversidade aos pontos de vista da produção e difusão social de conhecimento.

Segundo diversos especialistas, a adaptação literária não é mais considerada como deturpadora da leitura, mas é um poderoso recurso de mediação e formação de leitores, sejam eles surdos ou ouvintes. Mas, o leitor novato surdo tem muito a ganhar, já que sua primeira língua, a Libras, possui características ágrafas, e o texto escrito em Português apresenta grande complexidade para a compreensão de conceitos, tramas, enredos e figuras eruditas de linguagem.

Além disso, a relação construída entre o surdo e o mundo privilegia o olhar e o imagético, sendo este um elemento facilitador da compreensão de imagens, ícones, e da semiologia presente nas vinhetas das histórias em quadrinhos. Além disso, as características da adaptação literária em quadrinhos correspondem às recomendações pedagógicas que norteiam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado para os surdos, com a adaptação funcionando como esquematização do texto escrito, acrescentando também o caráter de formato universal.

Por essas razões, as adaptações literárias para a linguagem das histórias em quadrinhos são recursos de excelente qualidade para a mediação de leitura literária, para leitores novatos surdos, assim como para leitores ouvintes. Encontram-se acessíveis nos espaços escolares, devido às políticas públicas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE). Possuem grande potencial, como recurso de mediação da leitura literária, por todos os profissionais envolvidos na formação dos leitores no ambiente escolar: pedagogos, bibliotecários, psicólogos, tradutores, entre outros. Sua utilização competente trará resultados benéficos e potencializará o letramento e a experiência da apropriação dos clássicos da literatura pelos estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

- BARI, V. A. História em quadrinhos e leitura: desafios colocados aos educadores. In: SANTOS NETO, E.; SILVA, M. R. P. *Histórias em quadrinhos e práticas educativas: os gibis estão na escola, e agora?* São Paulo: Criativo, 2015. p. 45-59.
- BARI, V. A. *O potencial das histórias em quadrinhos na formação de leitores: busca de um contraponto entre os panoramas culturais brasileiro e europeu*. 2008. 248 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-27042009-121512/pt-br.php>>. Acesso em 22 nov. 2017.
- BARI, V. A. A quadrinhização como recurso de mediação da leitura literária do surdo. In: MODENESI, T. V.; BRAGA JÚNIOR, T. X. *Quadrinhos e educação: Procedimentos didáticos*. Jabotão dos Guararapes: SOSEC, 2015. p. 125-143.
- BRASIL, Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Explanada dos Ministérios, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 22 nov. 2017.
- BRASIL, Casa Civil. *Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146)*. Brasília: Explanada dos Ministérios, 06 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 22 nov. 2017.
- BRASIL, Casa Civil. *Lei da Universalização da Biblioteca Escolar (LEI nº 12.244)*. Brasília: Explanada dos Ministérios, 24 de maio de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm>. Acesso em 22 nov. 2017.
- BRASIL, Casa Civil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394)*. Brasília: Explanada dos Ministérios, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 22 nov. 2017.

- BRASIL, Casa Civil. *Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS* (Lei nº 10.436). Brasília: Explanada dos Ministérios, 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em 22 nov. 2017.
- BRASIL, Casa Civil. *Plano Nacional de Educação - PNE* (Lei nº 13.005). Brasília: Explanada dos Ministérios, 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 22 nov. 2017.
- BRASIL, Casa Civil. *Regulamentação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS* (Decreto nº 5.626). Brasília: Explanada dos Ministérios, 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 22 nov. 2017.
- BRASIL, Casa Civil. *Lei nº 13.415* (Conversão da MP 746/2016). Brasília: Explanada dos Ministérios, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1>. Acesso em 22 nov. 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Portaria MEC nº 555). Brasília: MEC, 09 de outubro de 2007. 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>. Acesso em 22 nov. 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 02 de abril de 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em 22 nov. 2017.
- CARVALHO, D. B. *A adaptação literária para crianças e jovens*: Robinson Crusóé no Brasil. (Tese de Doutorado em Letras) Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, setembro de 2006.
- CHARTIER, R. O mundo como representação. *Revista Estudos Avançados da USP*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados IEA/USP, v.5, no. 11, jan/abr, 1991. p. 80.
- COLOMER, T. *A formação do Leitor Literário*: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.
- COLOMER, T. *Andar entre livros*: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- DORZIAT, A. (Org). *Estudos surdos*: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- FRANCO, M. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.15, n.1, p.15-30, jan.-abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/03.pdf>>. Acesso em 22 nov. 2017.
- GESSER, A. *Libras? Que língua é essa?* Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009. (Estratégias de Ensino, 14)
- LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES* [online]. 1998, vol.19, n.46, pp. 68-80. ISSN 0101-3262. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>>. Acesso em 22 nov. 2017.
- LODI, A. C. B.; HARRISON, M. P.; CAMPOS, S. R. L. de (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Meditação, 2014.

LODI, A. C. B. Plurilingüismo 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 22 nov. 2017.

MASTROBERTI, P. Adaptação, versão ou criação? Mediações de leitura literária para jovens e crianças. *Revista Semioses*. Rio de Janeiro: Centro Universitário Augusto Mota (UNISUAM), vol. 01. Número 08, fev. 2011. p.104-112. Disponível em: < http://apl.unisuam.edu.br/semioses/pdf/n8/n8_textoslivres_02.pdf>. Acesso em 22 nov. 2017.

MENDONÇA, M. *Ciência em quadrinhos: imagem e texto em cartilhas educativas*. Recife: Bargaço, 2010. (Coleção Teses)

SALLES, H. M. M. et alii. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SAMPIERI, R. H. ; CALLADO, C. F. ; LUCIO, M. D. P. B. *Metodologia da pesquisa*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, V. M. T. *Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

VERDELIO, A. MEC vai apoiar formação de professores para educação de surdos, diz ministro. In: *Agência Brasil*. Brasília: EBC, 6 nov. 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-11/mec-vai-apoiar-formacao-de-professores-para-educacao-de-surdos-diz-ministro>>. Acesso em 22 nov. 2017.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 7-29.



OS CURRÍCULOS PRATICADOS NO COTIDIANO ESCOLAR DE DUAS TURMAS DOS ANOS INICIAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS – INES

The curricula practiced in the daily routine of two classes of the initial years in the education of the deaf – INES

Danielle Aguiar Fini¹
Andréa Rosana Fetzner²

RESUMO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado que buscou compreender o processo de criação e desenvolvimento dos currículos praticados no cotidiano escolar de duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental 1 na educação de surdos, e se orientou pelo seguinte questionamento: como duas professoras têm trabalhado o currículo mediante as políticas curriculares vigentes no Instituto Nacional de Educação de Surdos? Para responder, optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, no qual os dados foram

ABSTRACT

This article is a summary of a Master's research that sought to understand the process of creation and development of the curricula practiced in the daily routine of two classes of the initial years of elementary education 1 in the education of the deaf and was guided by the following questioning: how two teachers have been working the curriculum through the curricular policies in force in the National

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, dannyfini@hotmail.com.

² Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, akrug@uol.com.br.

levantados por meio de revisões bibliográficas, observação participante, entrevistas semiestruturadas com duas professoras e a coordenadora pedagógica. As conclusões apontam para uma tensão entre perspectivas curriculares: uma prescritiva e a outra baseada na valorização de conhecimentos que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Institute of Education of the Deaf? In order to answer, a qualitative research was chosen, in which data were collected through bibliographical reviews, participant observation, semi-structured interviews with two teachers and the pedagogical coordinator. The conclusions point to a tension between curricular perspectives: one prescriptive and the other based on the valuation of knowledge that are part of students' daily life.

PALAVRAS-CHAVES

Currículos Praticados; Educação de Surdos; INES.

KEYWORDS

Practical Curricula; Education of the Deaf; INES.

Introdução

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de Mestrado que está vinculada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – PPGEdu/UNIRIO. A pesquisa buscou compreender o processo de criação e desenvolvimento dos currículos praticados no cotidiano escolar de duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental na educação de surdos e se orientou pelo seguinte questionamento: como duas professoras têm trabalhado o currículo mediante as políticas curriculares vigentes no Instituto Nacional de Educação de Surdos?

O problema da pesquisa decorreu do delineamento e da implementação de políticas de controle curricular que buscam regular e controlar os conteúdos abordados nas escolas.

Para compreender o processo de criação e desenvolvimento dos currículos praticados por duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental 1, do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos, foi necessário compreender a metodologia utilizada pelas professoras em sala de aula: a relação entre discentes e docentes, como surgiam os temas das aulas, quais

conhecimentos eram visibilizados e quais eram silenciados, como a organização da sala de aula, dos horários e dos murais eram feitos, quais valores e comportamentos eram considerados importantes, como as avaliações eram realizadas, enfim, foi necessário compreender o cotidiano escolar. Assim, os dados de campo foram coletados por meio da observação participante, conversas informais com as professoras e entrevistas semiestruturadas.

Além disso, aprofundamos nosso entendimento em relação à concepção de currículo, no qual a pesquisa partilhou de uma concepção que ultrapassa a visão de que o currículo escolar se reduz a um conjunto de conteúdos abordados em sala de aula. O currículo envolve não apenas o que ensinar, mas por que ensinar, como ensinar, para que ensinar, pois se liga a um projeto educativo que abrange o conjunto das práticas educativas e

(...) o estudo do currículo aborda os temas relacionados com a justificativa, a articulação, a realização e a comprovação do projeto educativo ao qual a atividade e os conteúdos do ensino servem. A sistematização de problemas e soluções que originam essas interrogações são preocupações didáticas, organizativas, sociais, políticas e filosóficas. (SACRISTÁN E GÓMEZ, 2007, p. 125)

Portanto, o currículo não é neutro. Existe uma intenção nas escolhas dos conhecimentos a serem abordados em sala de aula, na forma como a escola e a sala são organizadas e estruturadas, como são organizados os horários, a metodologia escolhida e os materiais utilizados. Enfim, para compreender o currículo de uma escola é necessário observar e participar dela.

Este artigo apresentará a concepção de currículo defendida pela pesquisa, fará um breve panorama sobre o currículo na educação de surdos, relatará os currículos praticados em duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental 1 do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos e por fim apresentará algumas considerações finais.

1. O que é currículo?

Para compreender o processo de criação e desenvolvimento dos currículos praticados por duas docentes dos anos iniciais do ensino fundamental 1 do colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos foi necessário um estudo sobre a concepção de currículo, assim, alguns teóricos que

contribuíram para nossas discussões foram: Sacristán e Gómez (2007), Oliveira (2005, 2006), Fetzner (2011), Paro (2011), Silva (2015), Goodson (2013), Lopes e Macedo (2011). De acordo com estes pesquisadores, o currículo não se reduz a uma lista de conteúdos, implica processos, conhecimentos escolares, valores, ao cotidiano da sala de aula e tudo que diz respeito ao que ensina, como ensina, porque ensina e para que ensina.

Percebe-se que a definição de currículo não é estática, pois sua concepção variou de acordo com cada momento histórico da educação. “A palavra currículo vem da palavra latina *scurrere*, correr e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que com isso o currículo é definido como curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado” (GOODSON, 2013, p.31). Logo, podemos perceber porque alguns profissionais da área da educação ainda têm o entendimento de que currículo é sinônimo de um conjunto de conteúdos.

Com estudos e pesquisas sobre o currículo escolar, constatamos que essa concepção de currículo está ultrapassada, além disso, o currículo não é neutro, pois existe uma intenção ao escolher um tema a ser abordado em sala de aula, ao organizar a sala de aula, na escolha da metodologia, na relação que se estabelece com os estudantes, na organização dos horários, enfim, tudo que envolve o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido,

o currículo não é neutro, seus conteúdos e práticas estão permeados de intencionalidades nem sempre reveladas e muitas vezes afirmadas sem que estas sejam sequer reconhecidas (pela escola) como valores (o princípio de levar vantagem, o princípio de desvalorizar o conhecimento daquele que é mais diferente que os demais, o princípio de que as pessoas mais empobrecidas são as que têm dificuldades de aprender, entre outros). (FETZNER, 2011, p.36)

Por isso, ao investigar os currículos praticados de uma escola é importante identificar como os temas das aulas surgem, compreender quais conhecimentos são visibilizados, quais se tornam como inexistentes, a quem os conhecimentos abordados atendem, como e porque a sala de aula é organizada de uma determinada forma, enfim, tudo que se refere ao currículo.

Ao realizar leituras sobre currículo, percebemos que existem diferentes teorias, em diferentes momentos históricos, entre as quais destacamos,

As teorias tradicionais trabalham: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Teorias críticas trabalham ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Teorias pós críticas trabalham identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. (SILVA, 2015, P.17)

Logo, ao pensar no currículo na educação de surdos, esse está inserido numa perspectiva pós-crítica, visibilizando as diferenças, tendo uma visão do sujeito surdo não como deficiente, mas como um sujeito de histórias, diferente de nós ouvintes, na sua forma de se comunicar, de se expressar, de ler, de aprender e compreender o mundo, por isso,

(...) o conceito de diferença não é utilizado como um termo a mais, dentro de uma continuidade discursiva, em que habitualmente se incluem outros como, por exemplo, “deficiência” ou “diversidade”. Esses, no geral, mascaram e neutralizam as possíveis consequências políticas, colocam os outros sob um olhar paternalista e se revelam como estratégias conservadoras para ocultar uma intenção de normalização. A diferença como significação política é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante. (SKLIAR, 2016, P.5)

Para que possamos visibilizar as diferenças, precisamos pensar que os sujeitos surdos, assim como outros grupos que foram e ainda são discriminados pela sociedade, são sujeitos que têm uma história de discriminação e de lutas por direitos. Por isso é importante que a cultura surda seja sempre abordada na educação de surdos, que possamos estudar sua história não apenas nas datas de comemoração do dia do surdo, mas cotidianamente. Os alunos surdos precisam ter consciência de que ao reconhecerem a Libras como uma Língua, eles conquistaram um direito e ainda precisam conquistar muitos outros, já que vivemos numa sociedade em que prevalece a cultura do ouvinte. Os surdos precisam se reconhecer como surdos e ter orgulho disso, compreender que a Libras faz parte de sua identidade e de sua cultura enquanto sujeito surdo.

Por isso, é importante que a escola valorize as diferentes culturas e os diferentes conhecimentos existentes no espaço escolar e não apenas os que são propostos pelos documentos curriculares. Os conhecimentos abordados pelos

Parâmetros Curriculares Nacionais, que são tratados como temas transversais: respeito ao outro, as questões de valores, ética, assuntos que fazem parte do cotidiano, como drogas, violência, gravidez, entre outros, são tão importantes como os outros conhecimentos.

a ética, o meio ambiente, a saúde/higiene, a pluralidade cultural e a orientação sexual sempre foram e são ainda questões que emergem nos cotidianos das salas de aula e são trabalhadas pelos professores na medida das possibilidades e características destes e de seus alunos. Ao defini-los como temas “obrigatórios” e propor formas específicas de trabalhá-los, os PCN buscam aprisionar o trabalho docente em um formato definido pelos “experts”, reduzindo, a partir daí, não só a autonomia dos professores, como a própria complexidade da realidade cotidiana, a uma “receita” de como devem atuar os professores. (OLIVEIRA, 2005, P.119)

Portanto, os temas que emergem do cotidiano, não poderiam ser vistos como temas transversais, mas como temas que podem fazer parte da realidade de uma escola e por isso seria importante discuti-lo, porém quando os Parâmetros Curriculares Nacionais tratam esses temas como obrigatórios, essa regulação resulta no engessamento curricular, pois desconsidera as especificidades das escolas e impossibilita os professores trabalharem de forma mais dinâmica, de acordo com as necessidades percebidas na sua sala de aula.

Para que possamos proporcionar uma aprendizagem significativa e que reconheça os diferentes conhecimentos, é necessário investigar, dialogar com nossos estudantes, para proporcionar que eles expressem seus pensamentos, desejos, vontades, suas opiniões em relação a um determinado assunto, enfim, por meio do diálogo podemos emergir diferentes pontos de vista sobre um determinado assunto e diferentes conhecimentos, dando vozes aos estudantes e assim tratando-os como sujeitos de construção e criação do conhecimento. Logo, é necessário que haja uma mudança não somente na sala de aula, mas na escola de modo geral, pois

É preciso que a estrutura mesma da escola seja transformada, de modo a incluir em sua prática cotidiana momentos de estudo, de leitura, de discussão, de trocas de experiências e de práticas coletivas, visando à melhoria da prática pedagógica. (PARO, 2011, P. 492)

Para que haja uma mudança é necessário que os docentes reflitam se os conhecimentos propostos no currículo prescrito atende a necessidade de seus estudantes ou se aqueles conhecimentos são abordados apenas porque precisam

ser cumpridos e assim resulta numa aula esvaziada de sentido. Quando isso acontece, a escola está reduzindo o currículo a uma lista de conteúdos a serem transmitidos em sala de aula e precisamos compreender que,

a adoção de uma concepção de currículo que não se baste no rol de conhecimentos a serem transmitidos, mas que contemple também as demais dimensões da cultura, implica considerar pelo menos três tipos de providências relativas a sua concretização: uma seleção de conteúdos, uma articulação entre os vários tipos de conteúdos e uma adequação estrutural da escola com vistas a essa nova concepção de currículo. (PARO, 2011, p. 494)

Portanto, no contexto atual, o currículo se refere a uma produção cotidiana que ocorre na relação entre o professor e os estudantes, na forma como a escola e a sala de aula são organizadas, como os tempos das disciplinas são distribuídos, e por isso é necessário refletir não apenas os conteúdos escolares, mas a estrutura da escola, de modo que possa atender às especificidades da comunidade em que a escola está inserida. Como podemos perceber, foram várias as concepções curriculares discutidas até o momento e

(...) não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 19)

Ao pesquisarmos sobre currículo, nos deparamos com definições diversas, pois cada concepção irá atender a um momento histórico e para que possa atender as necessidades de cada sujeito e de cada período, precisa ser flexível. Além disso, o currículo prescrito ao ser praticado sofrerá transformações, pois ele é criado e recriado por meio das relações entre docentes e discentes, na troca de experiências e conhecimentos que ocorrem cotidianamente no espaço escolar, pois “a Educação autêntica não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B” (FREIRE, 1987, p. 45), ou seja, a educação ocorre por meio da troca de saberes, por meio do diálogo, possibilitando uma educação libertadora, comprometida com a conscientização do sujeito, para que ele possa ter senso crítico e questionador, capaz de compreender e transformar o mundo em que está inserido.

2. O currículo na educação de surdos

Ao abordarmos o currículo na educação de surdos defendemos um currículo multicultural, com valorização ao pluralismo, o respeito ao outro e as diferenças, tratando o sujeito surdo não como deficiente, mas como um sujeito diferente na sua forma de se comunicar, aprender, ler e compreender o mundo. O currículo que visibiliza as diferenças busca criar condições para que haja o diálogo no espaço escolar, de modo que todos os sujeitos sejam respeitados no processo de ensino aprendizagem, pois os sujeitos surdos apesar de estarem ligados a uma identidade comum, que é a surdez e sua língua, são sujeitos diferentes nos seus modos de ser, viver, aprender e entender o mundo. Além disso, se diferem em suas religiões, crenças, valores, raça e opção sexual. Mas todas essas diferenças não significa que sejam inferiores ou menos desenvolvidos, pois,

a criança cujo desenvolvimento está comprometido por um déficit não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos, mas uma criança que, para se desenvolver, necessita percorrer caminhos diferentes, qualitativamente diversos e particulares. (MELETTI E KASSAR, 2013, p. 181)

Portanto, o que difere a criança ouvinte da criança surda são os caminhos percorridos no processo de ensino aprendizagem. Ao refletir sobre o currículo escolar nos indagamos: O que ensinar? Por que ensinar? Para que ensinar? Por que este conhecimento e não outro? Este conhecimento favorece a quem? Por que esta metodologia? A favor de quem? Na educação de surdos, essas indagações são as mesmas, o que difere são as estratégias, pois a criança surda utiliza outro percurso para aprender, substituindo a sua audição por outro órgão dos sentidos, principalmente para aprenderem a Língua Portuguesa, pois

toda la diferencia reside en que em algunos casos (de ceguera, de sordera) um órgano de percepción (analizador) es sustituido por outro, pero el contenido cualitativo de la reacción sigue siendo el mismo, asi como todo el mecanismo de su educación. Dicho de outro modo, La conducta Del ciego y el sordomudo, desde el punto de vista psicológico y pedagógico, puede ser equiparada por entero a la normal; la educación del ciego y el sordo no se distingue en nada sustancial de La educación Del niño normal³ (VYGOTSKI, 1983, p.117),

³ Toda a diferença reside em que alguns casos (de cegueira e surdez) um órgão de percepção (analizador) é substituído por outro, mas o conteúdos qualitativos da reação continua a ser o mesmo, assim como todo o mecanismo de sua educação. Dito de outro modo, a conduta do cego e do surdo-mudo, do ponto de vista psicológico e pedagógico pode ser equiparado inteiramente normal, a educação dos cegos e surdos não se distingue em nada da educação da criança normal.

Portanto, uma das diferenças da educação dos surdos e cegos para a educação de crianças ditas “comuns” consiste na substituição de um órgão de percepção por outro, no processo de ensino aprendizagem, por isso é importante refletir sobre diferentes estratégias que atendam esses sujeitos, além disso, pensar a necessidade do professor estimular a autoestima dos estudantes surdos, para que eles sintam orgulho de suas identidades e também desenvolver neles o pensamento crítico e questionador, para que eles possam refletir sobre sua posição na sociedade.

Para desenvolver o pensamento crítico, é importante dar vozes aos estudantes, por meio do diálogo e também investigando quais conhecimentos eles trazem de suas realidades. Durante a pesquisa de campo percebeu-se que, os estudantes surdos/as traziam muitas questões e dúvidas que eles assistiam na televisão e não compreendiam, pois em alguns casos, suas famílias não sabem Libras e isso dificulta que os sujeitos surdos tenham acesso à informação.

Assim, constata-se que o papel dos professores que trabalham com os surdos é muito maior que o papel desenvolvido pelos professores que trabalham com os ouvintes, pois se desejamos uma educação que valorize as diferenças, uma educação para a emancipação é necessário não apenas compreender seus conhecimentos e realidades, mas ampliar suas visões de mundo, para que eles possam entender o contexto da sociedade em que vivem. Logo, poderíamos pensar num currículo que seja elaborado a partir das realidades dos estudantes, das suas especificidades e que seja construído junto com eles, para que possa ser significativo e relevante. No entanto, durante a pesquisa de campo foi presenciado uma cobrança para que as docentes cumprissem com os conteúdos propostos pelo Planejamento de Ensino, documento curricular que foi elaborado a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

As professoras elaboravam seus planos de aula a partir deste Planejamento de Ensino, porém rompiam com o prescrito quando abordavam em sala de aula temas e questões levantadas pelos estudantes que não constavam neste documento. Apesar do esforço das docentes em abordarem em sala outros conhecimentos além dos que eram propostos por este documento curricular, era nítida a preocupação em retomarem seus planos de aula, pois tinham receio de não terem tempo em cumprir com os conteúdos propostos.

Acredita-se que essa imposição em relação ao cumprimento dos conteúdos dificulta a autonomia das docentes na escolha dos temas a serem abordados em sala de aula, resultando na padronização e na redução do papel das professoras a apenas transmissoras de conteúdos prontos e aos educandos a meros receptores. Logo, inferimos que a elaboração de Políticas Curriculares, como por exemplo, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular engessa as práticas curriculares docentes e invisibiliza outros conhecimentos, agindo contra o princípio da democracia. Nessa perspectiva, analisamos um ofício produzido por uma equipe de pesquisadores vinculados à Anped e à ABdC/ Associação Brasileira de Currículo e de acordo com este documento, a Base Nacional Comum Curricular,

atenta contra o princípio fundador de nossa democracia - a igualdade -ao implicar a valorização de pensadores do currículo em detrimento dos seus executores, criando uma profunda injustiça cognitiva e desvalorização do papel educador, com autonomia, do professor, reduzido a um repetidor a ser avaliado em sua capacidade de, acriticamente, realizar uma ação educadora alienada e alienante. (OFÍCIO Nº01/2015/GR, p.7)

Diante disso, podemos refletir: Como falar em democracia em sala de aula? Como estimular o senso crítico dos estudantes aplicando uma prática curricular que impõe conteúdos e que padroniza e que desconsidera toda a riqueza de diversidade existente no espaço escolar?

A BNCC tem sido bastante discutida no âmbito acadêmico e vem sobre o foco de melhorar a qualidade da educação do país e está atrelada as metas definidas pelo PNE. Esse, por sua vez, aborda essa questão em uma de suas metas,

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p.10)

Ou seja, a qualidade da educação, a qual o PNE se refere, submete-se as avaliações externas, porém, nós acreditamos que, para oferecer um ensino de qualidade é necessário trazer para a sala de aula a realidade da comunidade em que a escola está inserida, problematizar temas sociais relevantes, para que seja possível ultrapassar os conhecimentos escolares, contribuindo para a formação global de sujeitos capazes de pensar criticamente sobre o mundo que os rodeia, pois,

Julgamos que uma educação de qualidade, como a que defendemos, requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica. Tais processos necessariamente implicam o diálogo com os saberes disciplinares assim como outros saberes socialmente produzidos. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 21)

Portanto, na área da Educação, não compreendemos qualidade de educação como sinônimo de conteúdos que devem ser abordados em sala de aula e impostos por uma BNCC que tem como objetivo atender às avaliações externas. Essas têm como finalidade mensurar o que o professor ensinou e, caso a escola obtenha nota baixa, responsabilizá-los. Dessa forma, é divulgado que os professores não souberam ensinar, cabendo ao governo apenas a responsabilidade por divulgar o ranking das melhores e piores escolas, sem levar em consideração estrutura, condições de trabalho, formação docente, entre outros.

Para oferecer uma escola de qualidade é imprescindível uma prática pedagógica inovadora, dinâmica, que ultrapasse os conteúdos impostos por documentos governamentais, que estão submetidos às avaliações externas e interessados em atender ao grupo hegemônico da sociedade.

3. Os currículos praticados no cotidiano escolar da educação de surdos

Para compreender o processo de criação e desenvolvimento dos currículos praticados em duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental 1 do CAP/INES, foi necessário participar do cotidiano escolar, assim, a pesquisa de campo iniciou em junho de 2016 e teve término em dezembro de 2016.

O currículo praticado não é o que está no papel, mas o que é vivido diariamente em sala de aula, na relação professor e estudante, pois “a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática, é completa e inevitável” (GOODSON, 2013, p. 22). Portanto, o currículo é praticado diariamente no espaço escolar e não será vivenciado da mesma maneira que os documentos curriculares ou o currículo prescrito da escola propõem, pois os acontecimentos de uma sala de aula são imprevisíveis, as formas de compreensão são diversas, vários são os questionamentos e é por

meio do diálogo fundamentado em uma relação horizontal com os estudantes, que construímos o currículo real. Nesse contexto, “pensar a relação professor e estudante nesta perspectiva, do diálogo e da síntese cultural, representa uma transformação da aula e de sua dinâmica”(FETZNER, 2015, p. 72). Logo, é por meio do diálogo que poderíamos construir nossos temas de aula, superando a perspectiva de um currículo que é reduzido ao conteúdo escolar, organizado com o princípio de modos de ensinar, como se todos fossem iguais, ignorando as subjetividades de cada um. Todos recebem as mesmas explicações, as mesmas provas, as mesmas atividades, de forma padronizada e assim

o fazer docente aliena-se da formação dos estudantes que pretendia acompanhar, fragmenta-se junto com o conteúdo, torna-se repetitivo, e muitas vezes, reduz o olhar do professor a uma parte de seu próprio trabalho: o professor vê os conteúdos que deve ensinar, em que ponto destes conteúdos se encontra e aonde deve chegar até o fim do ano letivo. Direcionado para o ensino dos conteúdos, o professor tende a deixar de visualizar a educação das crianças de forma integral. (FETZNER, 2015, p.73)

Para superar esta pedagogia da homogeneização, é necessário refletir sobre práticas pedagógicas em uma perspectiva libertadora, em que o currículo é construído por meio do diálogo entre professor e estudantes, ultrapassando o que é imposto pelo currículo oficial, fazendo modificações de acordo com a necessidade dos estudantes. Por isso, é quase impossível cumprir com o currículo proposto pela escola, pois não tem como trabalhar os mesmos conteúdos, todos os anos, do mesmo jeito, com estudantes diferentes. Não podemos tratar os estudantes de maneira homogênea, porque somos sujeitos diferentes, cada um com sua história de vida, suas experiências, seu modo de pensar, suas crenças e religiões e, por esses motivos acreditamos que o currículo escolar precisa estar contextualizado com a realidade dos estudantes, valorizando os diferentes conhecimentos e diferentes sujeitos, pois

cada conteúdo de ensino, mesmo que repetidamente ensinado ano após ano, em turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes. É nesse sentido que entendemos as práticas curriculares cotidianas, como associadas, sempre às possibilidades daqueles que as fazem e às circunstâncias nas quais estes estão envolvidos. (OLIVEIRA,2005, p.82)

Portanto, por sermos sujeitos diferentes, nossas práticas também serão diferentes. Assim como os estudantes, não podemos tentar colocá-los em

“forminhas” na ilusão de que todos são iguais. Cada um tem o seu tempo de aprendizagem, sua forma de compreender e entender o mundo, experiências de vida distintas, valores e comportamentos diferentes que precisam ser levados em consideração. Caso contrário, o estudante pode desinteressar-se pela escola, porque esta discute assuntos que pra ele não tem sentido. Para que os estudantes se sintam atraídos pela escola, poderíamos pensar na escolha de conteúdos das disciplinas articulados com a vida cotidiana, respeitando e refletindo sobre as diferenças e as atitudes frente ao mundo, pois

já não é importante aprender apenas os conteúdos da Biologia, mas como se pesquisa com os seres vivos, a projeção dos conhecimentos biológicos na economia, no meio ambiente, na saúde, é importante também estimular determinadas atitudes éticas frente a vida, etc. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2007, p. 127)

Podemos inferir que não devemos priorizar, no ensino fundamental, apenas os conhecimentos formais, que para os estudantes muitas vezes não fazem sentido. Nós professores precisamos pensar na formação dos estudantes para a vida, por meio de conhecimentos que fazem parte do cotidiano deles. É necessário trazer para a sala de aula a sua realidade, problemas sociais relevantes, para que possamos ultrapassar os conhecimentos escolares, contribuindo para a formação de verdadeiros cidadãos, capazes de refletir e pensar o mundo que os rodeia. É necessário “superar a ideia de que os nossos currículos são, prioritariamente, compostos das disciplinas e saberes formalizados e estruturados nas propostas escritas” (OLIVEIRA e AMORIM, 2006, p. 26), podemos reconhecer que o currículo da escola não é apenas isto.

Nessa perspectiva, constata-se que quando as docentes do CAP/INES são cobradas para cumprirem com os conhecimentos formais, suas funções são reduzidas à de transmissoras de conteúdos e o papel dos estudantes é reduzido ao de receptores de conhecimentos prontos. Para superar essa prática é necessário ultrapassar o que nos é imposto, trazendo para a sala de aula a realidade dos estudantes e seus cotidianos, problemas sociais e questões atuais que permeiam a sociedade, ou seja, abordando não apenas os conhecimentos formais, mas visibilizando também os outros conhecimentos, para que possamos despertar em nossos estudantes a curiosidade e interesse pela escola, por meio de uma prática pedagógica contextualizada, pois

ao considerarmos, portanto, a vida cotidiana como fonte de aprendizagem e de influência sobre os nossos comportamentos individuais e sociais, somos levados a questionar o ideário formalista dominante que, sustentado pela dicotomia e pela hierarquia entre as aprendizagens formais e científicas e as outras, entende que os processos de aprendizagem estão dissociados dos processos cotidianos, como se no íntimo de cada um de nós houvesse um “botão de desligar” separando a nossa vida fora da escola dos momentos em que estamos sendo submetidos a aulas formais sobre conteúdos de ensino ou pelos processos subliminares de transmissão de valores sociais, também presentes nos espaços escolares, mas não só neles. (OLIVEIRA, 2005, p. 18)

Nesse contexto, os conhecimentos não podem ser posicionados de modo que uns se sobreponham a outros. Devemos valorizar todos os conhecimentos, tanto os formais, como os saberes que os estudantes trazem de suas realidades. O sujeito, quando chega à escola, não é um papel em branco, ele tem experiências, uma história, uma vivência que faz parte do seu conhecimento. Por meio desses diferentes conhecimentos que construímos no nosso cotidiano, um com o outro, tecemos uma rede de saberes e nos tornamos produtores de conhecimentos diversos. Conhecimentos estes que precisam ser abordados em sala de aula, por meio dos currículos praticados que exercemos todos os dias, porque o currículo real não é o que a escola ou os documentos curriculares impõem aos professores, mas o que é praticado cotidianamente na sala de aula, por meio das relações, dos diálogos, das redes de subjetividades traçados por cada um, conforme abordado anteriormente.

Durante a observação participante foi verificado que na sala de aula os estudantes sempre estudavam juntos, trocando conhecimentos e interagindo, pois a organização da sala de aula proporcionava isso, já que as duas turmas pesquisadas, os alunos sentavam sempre em forma de um semicírculo ou um ao lado do outro. Quando era proposta alguma atividade, ambas as professoras pediam para um estudante ir ao quadro resolver e caso ele não soubesse, os outros ajudavam. A organização de sala de aula era feita de modo que eles pudessem interagir, exceto em dias de avaliação, conforme as figuras 1, 2 e 3.



Figura 1 – Organização da sala de aula do 4º ano sem avaliação.
Fonte: Dados da pesquisadora.



Figura 2 – Organização da sala de aula do 4º ano em dia de avaliação.
Fonte: Dados da pesquisadora.



Figura 3 – Organização da sala de aula 5ª ano sem avaliação.
Fonte: Dados da pesquisadora.

Os planejamentos das professoras eram elaborados individualmente e os tempos das aulas eram divididos em 45 minutos cada, sendo que o maior número de aulas era de Português e Matemática, portanto, percebe-se a hegemonia em relação a essas duas disciplinas. Essa visão pode ser entendida como fruto da nossa tradição. Uma pedagogia tradicional, em que a Matemática e Língua Portuguesa são vistas como as disciplinas mais importantes, baseado numa concepção de currículo como sinônimo de conteúdos.

Entretanto, existem outras perspectivas, entre elas, a perspectiva libertadora, que se enquadra numa concepção de currículo crítico, o qual aborda os temas de aula partindo de um planejamento que seja elaborado por meio do diálogo entre docentes e discentes. Nessa perspectiva, os conteúdos são selecionados a partir de uma conversa, na qual o professor investiga e faz um levantamento do que os estudantes sabem, quais são seus interesses e juntos abordam um acontecimento ou um problema relevante para que possa ser discutido em sala de aula.

No INES, os estudantes surdos sempre chegam com questões que assistem na TV, ou algo que viram no *Facebook* ou no *Whatsapp* e que às vezes não entenderam e perguntam para a professora. No episódio em que o ex-governador do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho foi preso, por meio da Operação Chequinho, em que foi investigado um esquema de compra de votos em Campo de Gotaycazes, uma estudante do 5º ano, da turma da professora Amanda⁴, no dia 21 de novembro de 2016, chegou à sala de aula e contou que viu na televisão um homem, em uma maca sendo colocado na ambulância, nervoso e gritando. Ao ser indagada sobre a identidade do homem, a menina respondeu que ele já foi governador do Rio de Janeiro anos atrás. Diante deste exemplo, levantamos um questionamento: como não falar em política em sala de aula se é um tema que se torna recorrente para os estudantes?

De acordo com o site <http://www.escolasempartido.org/o-papel-do-governo-categoria/539-dia-historico-projeto-de-lei-que-institui-o-programa-escola-sem-partido-e-apresentado-na-camara-dos-deputados>, acessado no dia 26 de Dezembro de 2016, o Projeto de Lei nº 867/2015 inclui o Programa Escola sem Partido e foi apresentado pelo deputado Izalci do PSDB, este projeto argumenta que docentes querem doutrinar politicamente e ideologicamente

⁴ Nome fictício por opção das autoras para evitar constrangimentos.

os estudantes, o que o projeto parece pretender é que não sejam discutidas questões políticas nas escolas para que os estudantes não saiam da zona de alienação.

A professora estava corrigindo as atividades de casa quando Gabriela⁵ relatou o que viu na televisão e quando a docente terminou de corrigir pediu que a estudante explicasse para os outros o fato assistido. Gabriela explicou para todos, e a professora Amanda perguntou para a turma se eles sabiam do que a colega estava falando, alguns sabiam e outros não. Um dos estudantes disse que a polícia queria prender Anthony Garotinho, mas ele ficou doente e não pôde ser preso.

Diante da falta de conhecimento de alguns, a docente explicou quem era Anthony Garotinho e o porquê da polícia querer prendê-lo. Passou vídeos para eles assistirem, sobre as manifestações que estavam sendo feitas no Rio de Janeiro, sobre o dia em que Sérgio Cabral foi preso e o vídeo em que Anthony Garotinho estava sendo colocado na ambulância para ser levado para o presídio (cena relatada por Gabriela). A professora também falou de Sérgio Cabral e um dos estudantes disse que ele estava preso em Bangu. A professora perguntou se eles sabiam por que ele estava preso, os estudantes não souberam explicar e a professora Amanda explicou que Sergio Cabral é suspeito de roubar dinheiro público, um dinheiro que não pertencia a ele e por isso está sendo investigado.

Portanto, falar em questões políticas em sala de aula não significa doutrinar politicamente e ideologicamente, mas fazer com que os estudantes compreendam o contexto político e social em que vivem. A questão política apresentada por Gabriela virou tema de aula, que foi explicado e discutido, isso faz com que nós professores, possamos superar a ideia de que temos que oferecer apenas conteúdos descritos no currículo de forma repetitiva, praticando uma Pedagogia arcaica. Assim, ao discutir em sala o que os estudantes trazem de suas realidades, ultrapassamos a prescrição, abordando conhecimentos que são tão importantes quanto os que compõem os documentos curriculares.

Considerações finais

Diante dos dados coletados por meio das observações, conversas informais e entrevistas, constatou-se que as políticas curriculares em vigência no INES influenciam o trabalho curricular das docentes em sala de aula, pois em-

⁵ Nome fictício por opção das autoras para evitar constrangimentos.

bora as professoras buscassem relacionar os conteúdos propostos pelo planejamento de ensino com as realidades dos estudantes e embora elas abordassem conhecimentos e questões trazidas dos cotidianos deles, elas se viam presas às propostas curriculares do Instituto, em especial ao documento Planejamento de Ensino, assim havia uma “mistura de procedimentos metodológicos no fazer cotidiano” (OLIVEIRA, 2005, p.128), pois em alguns momentos as docentes praticavam os currículos com aulas expositivas, abordando conhecimentos que nem sempre atendiam as especificidades daqueles estudantes (pois tinham que cumprir) e em outros momentos elas conseguiam romper com o proposto, abordando conhecimentos, saberes e valores que tinham significância e eram relevantes para os estudantes. Logo, percebemos que as professoras visibilizavam diferentes conhecimentos, não apenas os conhecimentos dos documentos curriculares, mas os conhecimentos que faziam parte da realidade dos estudantes ou questões levantadas por eles.

Portanto, os currículos praticados eram criados e desenvolvidos de forma complexa, numa constante mistura de metodologias, em que em alguns momentos, as professoras praticavam aulas expositivas baseadas no planejamento de ensino e em outros momentos as professoras abordavam conhecimentos e questões que os estudantes traziam de suas realidades, de maneira dialógica e assim os conhecimentos eram construídos coletivamente. O diálogo entre docentes e discentes ocorria por meio da Língua de Sinais, pois o INES proporciona uma educação baseada no Bilinguismo em que a Libras é a L1 e a Língua Portuguesa escrita é L2. Por isso a importância de compreendermos a história do INES, pois essa história se faz presente nas práticas cotidianas, sendo tema de aula desde a Educação Infantil, para que os estudantes surdos compreendam a importância da construção e permanência de uma escola de surdos, pois no ensino regular, embora tenha a inclusão, as escolas ainda não possuem estrutura, nem intérpretes suficientes para atender essa clientela. O INES busca valorizar a cultura surda, fazendo com que os surdos possam ter contato com os seus pares, aulas de Libras com professores surdos e compreensão de que a Libras faz parte de sua cultura e identidade. Assim, os estudantes constroem suas identidades, de modo que entendam que não são inferiores em relação aos ouvintes, mas diferentes na sua forma de ler, de se comunicar, de pensar, de aprender e de entender o mundo.

A percepção quanto ao resultado dessas práticas metodológicas criadas e desenvolvidas pelos currículos praticados é de que quando as aulas ocorriam por meio de conhecimentos que não tinham sentido para os estudantes, por meio de aulas expositivas, os discentes demonstravam pouco interesse e se dispersavam, no entanto, quando as aulas eram feitas por meio do diálogo, com atividades coletivas e conhecimentos relevantes, o resultado era o oposto. Dias de provas e resultados também eram momentos em que os estudantes demonstravam preocupação e ansiedade, pois as avaliações eram feitas por meio de testes, provas e atividades coletivas ou individuais, em que os estudantes não podiam consultar, nem interagir com os outros.

A observação do cotidiano das duas turmas contribuiu para reflexão sobre a importância de conversar com os estudantes surdos sobre os saberes e conhecimentos que eles traziam de suas realidades, já que o acesso à informação de muitos é restrito, já que na maioria das vezes os pais não sabem Libras e o único lugar que eles conseguem conversar, trocar e tirar suas dúvidas é no INES. Assim, além de investigar o que já sabem e conhecem, podemos ampliar suas visões de mundo, pois mais importante do que abordar conteúdos listados em um documento curricular é proporcionar o acesso aos conhecimentos e informações que fazem parte do nosso cotidiano, para que possa desenvolver nos estudantes surdos o senso crítico, questionador, para que eles possam compreender o contexto social, cultural e econômico em que eles vivem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 6 de jan. 2017.

_____, Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de jan. 2016.

_____, Projeto de lei nº 867, inclui o Programa Escola sem Partido, disponível em <http://www.escolasempartido.org/o-papel-do-governo-categoria/539-dia-historico-projeto-de-lei-que-institui-o-programa-escola-sem-partido-e-apresentado-na-camara-dos-deputados>. Acesso em: 26 de dez. 2016.

FETZNER, A.R. *Currículo*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2011

_____, A. R. Experiência, transformação Social e Currículo Escolar: Contribuições de Paulo Freire. *Invest. Práticas*, Lisboa, vol 5, n1, p.67-78, março de 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 14 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

LOPES, A.L.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. Escolarização de alunos com deficiências: Desafios e possibilidades. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2013.

OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.

_____, I. B. de; AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues de. *Sentidos de Currículo entre linhas teóricas, metodológicas e investigativas*. Campinas: São Paulo FE/ UNICAMP, Anped, 2006

OFÍCIO nº 01/2015/GR. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 13 de out. 2015.

PARO, V. H. O Currículo do Ensino Fundamental como Tema de Política Pública: a Cultura como Conteúdo Central. *Ensaio: avaliação, política pública Educacional*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p.485-508, jul./set. 2011.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMES, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. São Paulo, SP: Editora Artmed, 2007.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SKLIAR, C. *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. 8. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

VYGOTSKI, L.S. *Fundamentos da defectologia*. V. 2, Editorial Pedagógica: Moscou, 1983.



DESEMPENHO DE PRÉ-ESCOLARES SURDOS DO INES EM TAREFA DE NOMEAÇÃO EM LIBRAS

Performance of INES deaf preschoolers in Libras appointment task

Cristhiane Ferreira Guimarães¹
Ana Regina e Souza Campello²

RESUMO

O objetivo da pesquisa é demonstrar o desenvolvimento do vocabulário expressivo da língua de sinais de pré-escolares surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A amostra foi composta por 15 alunos do Setor de Educação Infantil (SEDIN), com 3 a 7 anos de idade, filhos de pais surdos ou ouvintes, com ou sem deficiência múltipla, recém-chegados ou não na instituição. Ocorreu avaliação em dois momentos com aplicação do teste FONOLIBRAS, que é composto por 50 figuras para nomeação em Libras. As respostas obtidas foram pontuadas em: 2 = nomeação

ABSTRACT

The objective of the research is to demonstrate the development of the expressive vocabulary of sign language of deaf preschoolers of the National Institute of Education of the Deaf (INES). The sample consisted of 15 students from the Child Education Sector (SEDIN), aged 3 to 7 years, children of deaf parents or listeners, with or without multiple disabilities, newcomers or not at the institution. Two evaluations were carried out with the ap-

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Fundação Municipal de Educação de Niterói – FME Niterói, Niterói, RJ, Brasil. E-mail: crish@ig.com.br.

² Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Curso de Mestrado em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense – CMPDI/UFF, Niterói, RJ, Brasil. E-mail: anarcampello@gmail.com.

esperada; 1 = nomeação dentro do mesmo campo semântico; 0 = não nomeou ou realizou sinal ca-seiro. O resultado da média \pm desvio padrão na avaliação, que valia 100 pontos, foi $56,5 \pm 23,32$ pontos em outubro/2016 e $63,9 \pm 16,30$ pontos em dezembro/2016. Não houve correlação entre o desempenho no teste e a idade, o sexo ou o grau de escolaridade dos alunos, dando indícios de que as diferentes realidades linguístico-ambientais as quais foram e são expostos podem ter influenciando os resultados.

plication of the FONOLIBRAS test, which is composed of 50 figures for nomination in Libras. The answers obtained were punctuated in: 2 = expected appointment; 1 = naming within the same semantic field; 0 = did not name or perform home signal. The result of the mean \pm standard deviation in the evaluation, that was worth 100 points, was 56.5 ± 23.32 points in October / 2016 and 63.9 ± 16.30 points in December / 2016. There was no correlation between the test performance and the students' age, sex or educational level, giving indications that the different linguistic-environmental realities to which they were and are exposed may have influenced the results.

PALAVRAS-CHAVE

Surdo; Língua de Sinais; Avaliação; Vocabulário.

KEYWORDS

Deaf; Sign language; Evaluation; Vocabulary.

Introdução

O principal foco de intervenção dos profissionais que atuam na área da saúde e educação de crianças surdas costuma ser a otimização da comunicação, que também repercute no desenvolvimento cognitivo, social e emocional destas. Para tal, deve-se considerar a avaliação de linguagem como uma importante etapa do trabalho com surdos.

De acordo com Zorzi (2002), a comunicação das crianças é determinada pelos seguintes aspectos: razão ou motivo para se comunicar (intenção), algo para se comunicar (conteúdo), um meio de comunicação (forma), pessoas com quem se comunicar (parceiro), condições favoráveis para a interação (situações ou contexto) e atuar sobre o mundo e compreendê-lo (capacidades cognitivas favoráveis).

Sendo assim, a otimização da comunicação de crianças surdas perpassa o fator “forma de comunicação”, ou seja, o código linguístico.

O código linguístico utilizado pela criança surda depende da proposta filosófica educacional adotada, a saber: a) Oralismo: defende apenas o uso da língua majoritária oral; b) Comunicação total: defende o uso simultâneo/mesclado de sinais, da fala ou de quaisquer outros meios de comunicação; c) Bilinguismo: defende o uso da língua de sinais como língua principal (L1) e da língua majoritária oral e/ou escrita como segunda língua (L2). (DEUS, 2015)

Atualmente, o bilinguismo é frequentemente apontado nas pesquisas científicas como a melhor forma de alcançar o pleno desenvolvimento dos sujeitos surdos (DA COSTA EVARGAS, 2015; GUARINELLO, 2015; MARTINS e SOUSA, 2013). Dentre as vantagens colocadas, os principais argumentos são que a língua de sinais pode ser naturalmente adquirida na interação com pares proficientes, sem necessidade de recursos especiais, com possibilidade de comunicar qualquer tipo de conteúdo, auxiliando o desenvolvimento global, valorizando a cultura e a identidade surda. (PEREIRA, 2012; SILVA e SILVA, 2013; REBOUÇAS e AZEVEDO, 2010)

No Brasil, o bilinguismo tem respaldo na legislação em vigor. No caso, a Libras é oficialmente reconhecida como a língua de natureza visual-motora natural das comunidades surdas do país e há regulamentação de práticas favorecedoras da difusão desta. (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005)

Então, na perspectiva bilíngue vigente, como parte da otimização da comunicação de crianças surdas, é importante zelar pela aquisição da língua de sinais.

E para que esta tão importante intervenção no desenvolvimento linguístico dos surdos na infância seja o mais eficaz possível, é necessário baseá-la em resultados de avaliação de linguagem.

De acordo com Limongi (2009), a avaliação constitui a referência que permitirá registrar a evolução do caso, em grau e velocidade; a responsável pela definição, manutenção ou modificação para adequação das estratégias selecionadas; a determinante na seleção de prioridades e de objetivos a serem alcançados. Além disto, quando tais avaliações são compartilhadas em forma de pesquisa, podem fornecer parâmetro de referência. Ou seja, é essencial em todas as etapas da intervenção e também para a difusão de conhecimento.

Dentre os itens a serem avaliados, um aspecto fundamental da aquisição e desenvolvimento da linguagem infantil é o vocabulário (FERREIRA ET AL, 2012).

O vocabulário pode ser dividido em receptivo ou expressivo. Segundo Capovilla (2011), o vocabulário receptivo equivale à habilidade de compreender itens lexicais (palavras faladas, sinais emitidos, palavras escritas ou sinais escritos) e o vocabulário expressivo equivale à habilidade de produzir itens lexicais.

Como exemplos de instrumentos que avaliam o vocabulário receptivo em Libras temos: TVRSL (observar sinais de Libras ilustrados ou ao vivo e selecionar a figura correspondente) (CAPOVILLA ET AL, 2004); TNS-escolha (observar sinais de Libras ilustrados ou ao vivo e selecionar a palavra escrita correspondente) (CAPOVILLA ET AL, 2006); TNS-escrita (observar sinais de Libras ilustrados ou ao vivo e escrever a palavra escrita correspondente) (CAPOVILLA ET AL, 2006); IALS (linguagem compreensiva, fase I a III: assistir Libras em vídeo e selecionar a figura correspondente) (QUADROS E CRUZ, 2011).

E para avaliar o vocabulário expressivo em Libras, a literatura demonstra que existem as seguintes possibilidades: interação livre, como no estudo de Karnopp (1999); tarefa de recontação de história, como proposto no IALS, sub-item linguagem expressiva (QUADROS E CRUZ, 2011); ou ainda, através de instrumentos de avaliação fonológica que perpassam tarefa de nomeação, como o *Instrumento de avaliação da consciência fonológica, parâmetro configuração, para crianças surdas utentes da Língua de Sinais Brasileiras* (CRUZ, 2007) e o *Instrumento de avaliação fonológica da língua de sinais brasileira: FONOLIBRAS* (COSTA, 2012).

O presente artigo terá como foco o vocabulário expressivo em Libras.

De acordo com Karnopp e Quadros (2001), o desenvolvimento de crianças surdas em condições adequadas de contato com a língua de sinais caracteriza-se da seguinte forma: a) período pré-linguístico: do nascimento aos 11 a 12 meses, com balbucio manual, gestos sociais e apontamentos; b) estágio de um sinal: dos 12 meses aos 2 anos, com os primeiros sinais; b) estágio das primeiras combinações: dos 2 anos aos 2 anos e meio, com as primeiras frases simples; c) estágio das múltiplas combinações: dos 2 anos e meio aos 3 anos, com frases mais complexas e explosão de vocabulário.

A seguir, os resultados de avaliações de vocabulário expressivo em Libras descritos na literatura.

Karnopp (1999), ao realizar estudo longitudinal a partir de observação de uma criança surda, filha de pais surdos, obteve os seguintes resultados: 11 meses = 02 sinais; 1 ano e 1 mês = 04 sinais; 1 ano e 5 meses = 12 sinais; 1 ano e 9 meses = 28 sinais; 2 anos 1 mês = 49 sinais; 2 anos e 5 meses = 81 sinais.

Cruz (2007) avaliou 15 crianças surdas com idades entre 6 anos a 11 anos e 1 mês com o *Instrumento de avaliação da consciência fonológica, parâmetro configuração, para crianças surdas utentes da Língua de Sinais Brasileiras*. Na etapa de verificação da proficiência lexical, com nomeação de 120 figuras, observou que o desempenho foi afetado pelo período de exposição à Libras. Quanto maior o período de exposição, as crianças demonstraram mais conhecimento lexical, pois produziram mais denominações esperadas. E quanto menor o período de exposição, as crianças tenderam a mais denominações não esperadas, comentários, classificadores e mímica. A quantidade de sinais produzidos classificados como “denominação esperada” pelas crianças surdas agrupadas por tempo de exposição à Libras foi: < 4 anos e 6 meses = 74,33 sinais; 4 anos e 6 meses a 6 anos e 6 meses = 90,1 sinais; > 6 anos e 6 meses = 108 sinais.

Hertz et al (2016) avaliaram, entre outros aspectos da linguagem, o vocabulário de 6 alunos do Ensino Fundamental com idade entre 8 e 13 anos através do *Instrumento de Avaliação de Língua de Sinais - IALS*, que propõe recontar, em Libras, um trecho do desenho animado “Tom e Jerry”. De acordo com a complexidade da narração, o vocabulário foi avaliado qualitativamente. O resultado foi: pobre = 2 alunos; simples = 3 alunos; bom = 1 aluno; muito bom = nenhum aluno.

Costa (2012) aplicou o *Instrumento de avaliação fonológica da língua de sinais brasileira: FONOLIBRAS* em 4 sujeitos surdos com idade entre 7 anos e 8 meses a 10 anos e 8 meses, que obtiveram as seguintes pontuações referentes à nomeação de 50 figuras: 57, 84, 81 e 89. A média de pontuação para o grupo foi 77,5 de 100.

Então, considerando a importância de se ampliar cada vez mais o conhecimento acerca da aquisição da língua de sinais utilizada pelas comunidades surdas brasileiras, de modo a atender sua diversidade linguístico-cultural, o objetivo deste artigo é demonstrar o desenvolvimento do vocabulário expressivo da língua de sinais de pré-escolares surdos do INES.

Metodologia

A presente pesquisa é parte do projeto de dissertação *Proposta de estimulação das bases cognitivas e psicomotoras para aquisição do parâmetro configuração de mão das línguas de sinais*, desenvolvido no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (CMPDI/UFF), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFF sob nº 57068916.6.0000.5243.

Este artigo destaca os resultados da nomeação em Libras realizada por alunos das turmas EI 3, EI 4 e EI 5 do Setor de Educação Infantil (SEDIN) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) antes e após um mês de aplicação, pelos professores, nas aulas, da proposta de estimulação de bases cognitivas (percepção visual, atenção e memória) e bases psicomotoras (tonicidade, equilíbrio, noção do corpo, lateralização, estruturação espaço-temporal, coordenação motora global e coordenação motora fina) para aquisição de língua de sinais.

Foram abordados 25 responsáveis, sendo que 24 autorizaram a participação na pesquisa. Dos 24 alunos, aplicando o critério de exclusão, 6 foram excluídos do grupo de estudo: 3 não quiseram participar da avaliação, 3 abandonaram a tarefa de nomeação e 3 faltaram nas datas da coleta. Sendo assim, a amostra foi composta por 15 alunos surdos (Tabela 1).

Turma	Identificação do sujeito na pesquisa	Sexo	Idade (anos)
EI 3A	Aluno 1	F	3
	Aluno 2	F	3
	Aluno 3	F	3
EI 3B	Aluno 4	F	4
	Aluno 5	M	3
EI 4	Aluno 6	F	5
EI 5A	Aluno 7	F	5
	Aluno 8	M	7
	Aluno 9	F	6
	Aluno 10	M	7
EI 5B	Aluno 11	F	7
	Aluno 12	M	6
	Aluno 13	M	6
	Aluno 14	M	6
	Aluno 15	F	6

Tabela 1 – Composição da amostra de alunos surdos (n=15)

Cabe destacar que esta amostra foi composta por: surdos filhos de pais ouvintes e surdos filhos de pais surdos; surdos sem outros comprometimentos associados e surdos com deficiência intelectual, motora ou baixa visão associada; surdos que frequentam o INES desde a Educação Precoce até surdos recém-chegados na instituição.

A coleta de dados foi realizada nas dependências do SEDIN/INES, no ano de 2016, nos meses de outubro (primeira coleta) e dezembro (segunda coleta).

O instrumento de avaliação utilizado foi o teste FONOLIBRAS (COSTA, 2012), que consiste em nomear 50 figuras utilizando a língua de sinais.

A duração da aplicação da avaliação individual não ultrapassou 15 minutos cada. Foram realizadas filmagens por meio de um celular Sony, modelo Xperia Z3, enquanto a pesquisadora interagiu mostrando o fichário de figuras para a criança.

Posteriormente, conforme previsto pelo autor do teste FONOLIBRAS, por causa das variações linguísticas, os sinais da folha de respostas precisaram ser adequados à Libras utilizada no INES (anexo 1).

Os vídeos foram analisados com transcrição das respostas em Sign Writing (utilizou-se o programa SW-Edit) e a atribuição de pontuação de acordo com o teste foi: 2 = nomeação esperada, com ou sem processo fonológico³; 1 = nomeação diferente do esperado, mas dentro do mesmo campo semântico, com ou sem processo fonológico; 0 = não nomeou ou realizou sinal caseiro.

Os dados foram organizados em planilhas do Excel de modo a possibilitar a geração dos gráficos para análise, que envolveu tratamento de dados por um profissional estatístico.

Resultados e discussão

As características da amostra de alunos quanto ao sexo e à idade estão representadas nos gráficos 1 e 2, respectivamente. Indicando que amostra foi composta predominantemente por crianças do sexo feminino e crianças com idade de 6 anos.

³ Processos fonológicos ou estratégias de reparo são desvios na produção de palavras ou sinais em relação ao padrão adulto; um recurso utilizado para driblar as dificuldades decorrentes do nível de desenvolvimento que a criança encontra-se. No caso das línguas de sinais, pode ser identificado quando ocorre modificação em ou mais parâmetros dos sinais.

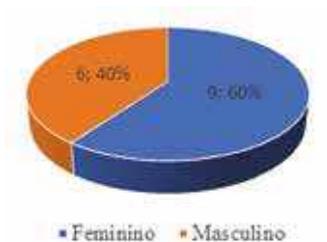


Gráfico 1 – Composição da amostra de alunos surdos por sexo (n=15)

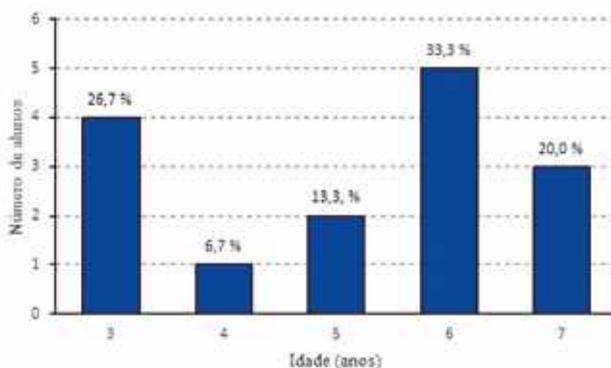


Gráfico 2 – Composição da amostra de alunos surdos por idade (n=15)

O desempenho individual dos alunos na tarefa de nomeação do FONOLIBRAS pode ser observado, de forma resumida, nos gráficos 3 (tipo de nomeação) e 4 (total de pontos).

**DESEMPENHO INDIVIDUAL DOS ALUNOS SURDOS:
QUANTIDADE DE CADA TIPO DE NOMEAÇÃO**

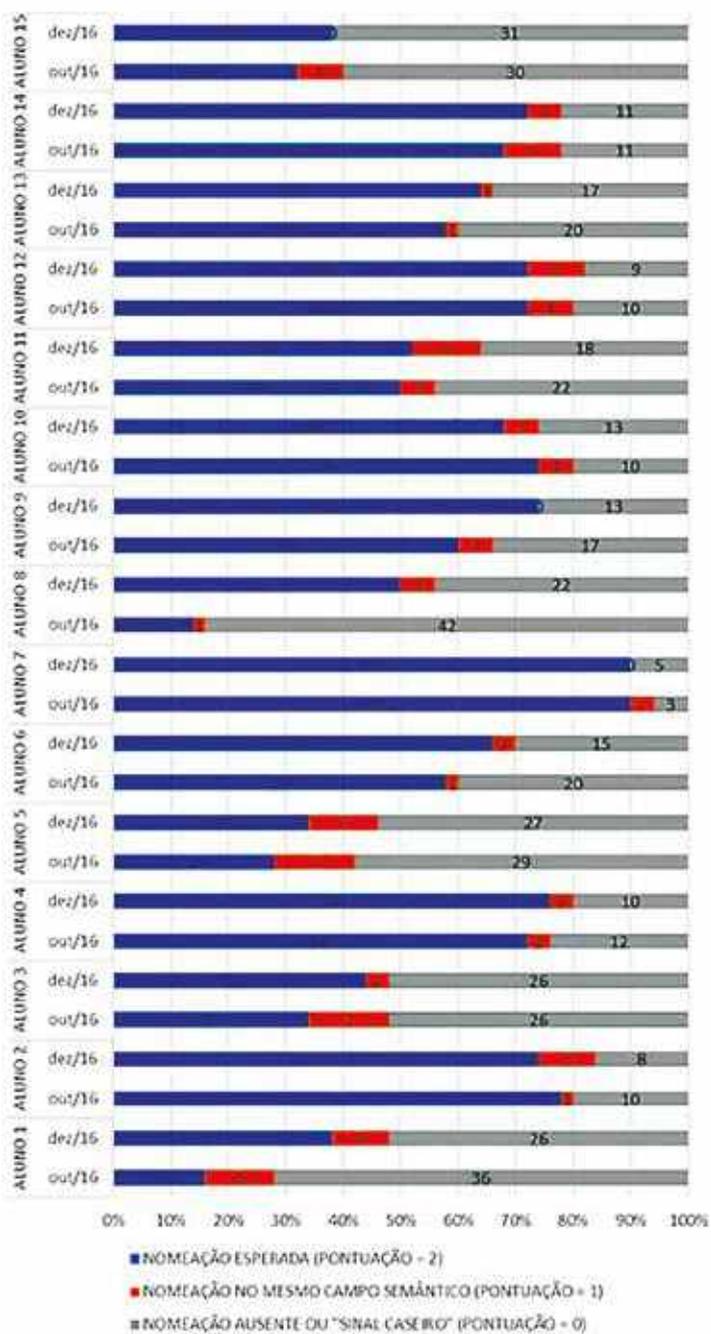


Gráfico 3 – Desempenho individual dos alunos surdos quanto ao tipo de nomeação

A média de produção de nomeações de acordo com o esperado (pontuação=2) foi 26,8 sinais em outubro/2016 e 30,4 sinais em dezembro/2016, num total de 50 possibilidades, ou seja, 53,6% e 60,8% de acerto, respectivamente.



Gráfico 4 – Desempenho individual dos alunos surdos quanto à pontuação na tarefa de nomeação

A maior parte dos alunos da amostra aumentou a pontuação no teste (12; 80%), demonstrando desenvolvimento no vocabulário em Libras comparando-se outubro e dezembro de 2016.

Não foi possível prever o desempenho quanto à idade, sexo ou grau de escolaridade dos participantes. Por exemplo, o aluno que obteve a maior pontuação pertence à turma EI4 e tem 5 anos de idade, enquanto o aluno que obteve a menor pontuação pertence à EI5 e tem 7 anos de idade, ou seja, maior idade ou grau de escolaridade mais avançado não garantiram melhor desempenho. Os grupos com maior e menor pontuação tiveram tanto meninas quanto meninos.

Apesar de não terem sido incorporados na pesquisa mais dados de identificação sobre os alunos, observou-se informalmente que houve certa influência positiva em relação a maior tempo de instituição e fazer parte de família de surdos. Importante ressaltar que apresentar deficiência múltipla não necessariamente resultou em desempenho inferior aos demais alunos.

Sobre o desempenho geral dos alunos surdos em relação à pontuação na tarefa de nomeação do FONOLIBRAS, a tabela 2 e o gráfico 4 a seguir resumem os dados.

Momento	n	média	d.p. (*)	mín	máx	mediana	a.i.q. (*)
Outubro/2016	15	56,5	23,32	14	92	59	37
Dezembro/2016	15	63,9	16,30	38	90	69	26,5

(*) – d.p.: desvio padrão; a.i.q.: amplitude interquartílica (com base nas juntas de Tukey)

Tabela 2: Desempenho geral dos alunos surdos quanto à pontuação na tarefa de nomeação

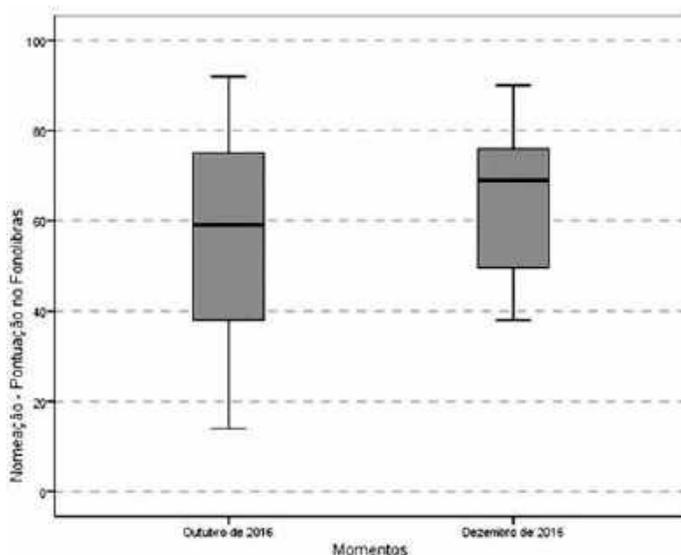


Gráfico 5 – Desempenho geral dos alunos surdos quanto à pontuação na tarefa de nomeação

Considerando o grupo, pode-se afirmar que houve crescimento médio entre os dois momentos que o teste foi aplicado, indicando desenvolvimento do vocabulário entre outubro e dezembro de 2016. Inclusive, o desempenho dos alunos mostrou-se um pouco mais uniforme na segunda amostra.

Conclusão

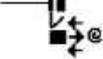
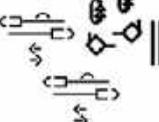
O perfil de desempenho dos pré-escolares de uma instituição de ensino bilíngue para surdos, com idades entre 3 a 7 anos, em tarefa de nomeação de 50 figuras em Libras do teste FONOLIBRAS, considerando média \pm desvio padrão, foi $56,5 \pm 23,32$ pontos em outubro/2016 e $63,9 \pm 16,30$ pontos em dezembro/2016.

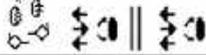
As variáveis sexo, idade e grau de escolaridade dos alunos não permitiram prever o desempenho no teste. Sendo assim, provavelmente tais dados sobre aquisição de vocabulário sofreram influência das diferentes realidades linguístico-ambientais as quais foram e são expostos estes alunos.

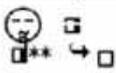
Espera-se que esta pesquisa possa servir de parâmetro e incentive a adoção da avaliação de vocabulário dos surdos como meio de intervenção profissional consciente. E, numa perspectiva mais ampla, contribua para o conhecimento a respeito da Libras.

ANEXO 1

Folha de respostas da avaliação FONOLIBRAS

VOCÁBULO (PORTUGUÊS)	VOCÁBULO (SW)	SINAL ELICIADO	PONTUAÇÃO
BEBÊ			
CRIANÇAS			
MULHER			
HOMEM			
VELHO			
AMARELO			
AZUL			
VERMELHO			
VERDE			
ROSA			
BOLA			
BONECA			

BICICLETA			
AVIÃO			
CARRO			
CAVALO			
VACA			
TARTARUGA			
PASSARINHO			
GATO			
NADAR			
ANDAR			
BRINCAR (CARRINHO)			
CORRER			
COMER			
PÉS	APONTAR OS PÉS		
ORELHA			
OLHOS			
NARIZ			
MÃO			
CAMISA			
CALÇA			
BONÉ			

SAPATO			
CHINELO			
CADEIRA			
TELEFONE			
GELADEIRA			
COMPUTADOR			
CASA			
BANANA			
UVA			
MAÇÃ			
LARANJA			
ABACAXI			
CHUVA			
ÁRVORE			
MUNDO			
LAGO (ÁGUA)			
FOGO			
TOTAL DE PONTOS			

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p.23. 25 abr. 2002. Seção 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm]. Acesso em: 01 abr. 2017.
- _____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, p.28, 23 dez. 2005. Seção 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm]. Acesso em: 01 abr. 2017.
- CAPOVILLA, F. C. Paradigma neuropsicolinguístico: refundação conceitual e metodológica na alfabetização de ouvintes, deficientes auditivos, cegos, surdos e surdocegos. In: CAPOVILLA, F. C. Transtornos de aprendizagem: progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa. 2 ed. São Paulo: Memnon, p.42-131, 2011.
- CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S.; MAZZA, C. Z.; AMENI, R.; NEVES, M. V. Quando alunos surdos escolhem palavras escritas para nomear figuras: paralexias ortográficas, semânticas e quirêmicas. São Paulo: *Rev. Bras. Educ. Espec*; v.12, n.2, p.203-220, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000200005&lng=en&nrm=isso]. Acesso em: 03 abr. 2017.
- CAPOVILLA, F. C., VIGGIANO, K. Q., CAPOVILLA, A. G. S., RAPHAEL, W. D., BIDÁ, M. R.; MAURICIO, A. C. Como avaliar o desenvolvimento da compreensão de sinais da Libras em surdos de 1a. a 8a. série do Ensino Fundamental: Versão 1.1 do Teste de Vocabulário Receptivo de Sinais da Libras (TVRSL1. 1) validada e normatizada para aplicação com sinalização ao vivo. Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: o mundo do surdo em Libras, São Paulo: EDUSP, v.2, p.285-827, 2004.
- COSTA, R. C. R. da. *Proposta de instrumento para a avaliação fonológica da língua brasileira de sinais*: FONOLIBRAS. 2012. 231 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura – Instituto de Letras), Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17216]. Acesso em: 01 abr. 2017.
- CRUZ, C. R. Proposta de instrumento de avaliação da consciência fonológica, parâmetro configuração de mão, para crianças surdas utentes da língua de sinais brasileira. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Letras), PUCRS, Porto Alegre. Disponível em: [http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/5615/4090]. Acesso em: 03 abr. 2017.
- DA COSTA, L.V.M.; VARGAS, V.G.L. A importância do bilinguismo para o desenvolvimento cognitivo do surdo. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, v. 21, n. 63, set/dez.2015. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63/001.pdf]. Acesso em: 04 abr. 2017.
- DEUS, A. T. de. A aprendizagem da criança surda na Educação Infantil: possibilidades e desafios no ato educativo. *Pedagogia em Ação*, Minas Gerais: PUC, v.7, n.1, 2015. Disponível em: [http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11043]. Acesso em: 01 abr. 2017.
- FERREIRA, M, I. O.; DORNELAS, S. A.; TEÓFILO, M. M. M.; ALVES, M. A. Avaliação do vocabulário expressivo em crianças surdas usuárias da Língua Brasileira de Sinais. *Rev CEFAC*, v.14, n.1, p.9-

17, 2012. Disponível em: [<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2011nahead/152-10.pdf>]. Acesso em: 04 abr. 2017.

GUARINELLO, Ana Cristina et al.. Clínica fonoaudiológica bilíngue, uma proposta terapêutica para surdos com a língua escrita: estudo de caso. *CoDAS*, Curitiba: UTP, v.27, n.5, p.498-504, abr. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822015000500498]. Acesso em: 03 abr. 2017.

HERTZ, A. P.; FRONZA, C. A.; HAAG, C.R. Compreensão e expressão em Libras de alunos surdos em anos iniciais do Ensino Fundamental. In: 4º Encontro Rede Sul Letras, 2016, Palhoça. Formação de Redes de Pesquisa. Palhoça: Unisul, 2016, p.739-46. Disponível em: [<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/sulletras/PDF/Priscila-Hertz.pdf>]. Acesso em: 04 abr. 2017.

KARNOPP, L. B. *Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda*. 1999. 273 f. Tese (Doutorado em Letras – Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: [<http://hdl.handle.net/10183/60505>]. Acesso em: 01 abr. 2017.

KARNOPP, L.B.; QUADROS, R.M. Educação Infantil para surdos. In: ROMAN, E.D.; STEYER, V.E. (Org.) *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas: ULBRA, p.214-230, 2001.

LIMONGI S. C. O. Instrumentos de avaliação na comunicação alternativa. In: DELIBERATO D.; GONÇALVES M. J.; MACEDO E. C. *Comunicação Alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009, p.158-62.

MARTINS, D. A.; SOUSA, S.F. Educação Infantil e aquisição de linguagem: contrapontos de uma política inclusiva e bilíngue para surdos. In: ALBRES, N. de A.; NEVES, S. L. G. (Orgs.) *Libras em estudo: Política Educacional*. São Paulo: FENEIS, p.71, 2013. Disponível em: [<http://feneis.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Libras-em-Estudo-Pol%C3%ADtica-Educacional.pdf#page=71>]. Acesso em: 01 abr. 2017.

PEREIRA, L.N. *A relação do bilinguismo com capacidades cognitivas: memória de trabalho, atenção, inibição e processamento de discurso*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: [<http://hdl.handle.net/10923/4013>]. Acesso em: 02 abr. 2017.

QUADROS, R.M., CRUZ C. *Língua de Sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

REBOUÇAS, L.S.; AZEVEDO, O.B. A centralidade da língua para os surdos: Pelos espaços de convivência e uso da Libras. In: I Congresso Nacional de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva/ II Encontro de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência, UFS. *Anais em CD-ROM - Caderno de textos completos*. São Cristóvão: UFS. p.645-657, 2010. Disponível em: [<http://xa.yimg.com/kq/groups/10758151/312861927/name/Anais.pdf#page=9>]. Acesso em: 01 abr. 2017.

SILVA, M.S.; SILVA, M.S. A inclusão da criança com surdez na sala de aula regular: novos caminhos para uma educação global. *Littera Docente & Discente em Revista*, Rio de Janeiro: Estácio, v.2, n.4, 2013. Disponível em: [<http://www.litteraemrevista.org/ojs/index.php/Littera/article/view/102>]. Acesso em: 01 abr. 2017.

ZORZI, J. L. *A intervenção fonoaudiológica nas alterações da linguagem infantil*. 2.ed. São Paulo, SP: Revinter, 2002.



REFLEXÕES SOBRE A SURDOCEGUEIRA: DEFINIÇÕES TEÓRICAS E UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Reflections about deafblindness: theoretical definitions and an experience report

Greici Francieli Machado Stein Carrier¹
Daniela Almeida Moreira²

RESUMO

Este artigo trata a temática da surdocegueira, suas características e a experiência de ser surdocego. O estudo é uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de traçar um conjunto de informações principais sobre a surdocegueira a partir de definições teóricas e um relato de experiência. A pesquisa bibliográfica indicou alguns conceitos e definições apresentados no texto. O perfil da pessoa com surdocegueira

ABSTRACT

This article deals with deafblindness, its characteristics and the experience of being deafblind. The study aimed to outline a set of key information on deafblindness from theoretical definitions and an account of experience. It is a bibliographical research that indicated the following concepts and definitions on the subject. The profile of the person with

¹ Curso de Especialização em Educação de Surdos, Instituto Federal de Santa Catarina-IFSC câmpus Palhoça Bilingue Palhoça, SC, Brasil. E-mail: greicifran@yahoo.com.br.

² Instituto Federal de Santa Catarina-IFSC câmpus Palhoça Bilingue, Curso de Especialização em Educação de Surdos, SC, Brasil. E-mail: daniela.almeida@ifsc.edu.br.

e ações para o desenvolvimento da qualidade de vida desse público. Apontamentos sobre o sistema sensorial e o papel dos sentidos na interação do indivíduo com perdas das capacidades sensoriais. A partir dos tópicos abordados se estabeleceu um diálogo reflexivo entre aspectos teóricos e empíricos sobre a surdocegueira. Como resultado, o artigo indica as características principais da surdocegueira e faz destaque para pontuações do relato de experiência que define a surdocegueira segundo o ponto de vista de quem vive essa realidade diariamente.

deafblindness and actions to develop the quality of life of this public. Notes on the sensory system and the role of the senses in the interaction of the individual with loss of sensorial capacities and the process of compensation and stimulation for the continuous development of the individual. From the topics covered, a reflective dialogue was established between theoretical and empirical aspects about deafblindness. As result, the article indicates the main features of deafblindness and highlights scores from the experience report that defines deafblindness from the point of view of those who live this reality daily.

PALAVRAS-CHAVE

Surdocegueira; Surdocego; Experiência.

KEYWORDS

Deafblindness; Deafblind; Experience.

Introdução

Os temas cegueira e surdez são objetos de estudos mais comuns, no entanto, a surdocegueira, que associa a perda da acuidade da visão e da audição, ainda parece ser assunto pouco pesquisado. Desse modo, este estudo objetivou apresentar uma breve reflexão e delinear um conjunto de informações essenciais sobre a surdocegueira. O estudo partiu de algumas definições teóricas e um relato de experiência de uma pessoa surdocega.

O interesse na temática oportunizou a busca por conhecimento e aprofundamento através da pesquisa de conclusão do curso na Especialização. Tal motivação da pesquisadora tem relação com a experiência de ser surda e considerar importante refletir sobre a outra face da surdez quando associada à perda da visão. Dessa forma, compreender melhor as dificuldades enfrentadas pela pessoa surdocega.

Antes de iniciar o curso de Especialização, o interesse no assunto conduziu à realização de minicursos e à participação em palestras, as quais impulsionaram o aprofundamento sobre o tema através do trabalho de conclusão do curso da Especialização.

A pesquisa utilizou como base teórica alguns autores que abordam o tema com ênfase em diferentes aspectos. Maia, Araóz e Ikonomidis (2010) abordam o perfil da pessoa com surdocegueira e o atendimento na prevenção e promoção da qualidade de vida da pessoa com surdocegueira. Nicholas (2011) trata do sistema sensorial e seu papel para comunicação e interação do indivíduo. Como a perda de um sentido gera a compensação, no caso da pessoa surdocega, a comunicação e o aprendizado por meio do tato e estímulo das capacidades sensoriais. Garcia (2008), autor de grande importância neste estudo, apresenta um relato de vida e as definições da surdocegueira do ponto de vista de quem experimenta essa realidade diariamente.

A partir de uma pesquisa bibliográfica o texto está organizado da seguinte forma: introdução e mais quatro seções. A segunda seção apresenta algumas informações sobre a população regional catarinense de surdos e cegos, definições gerais sobre a surdocegueira e apontamentos sobre os sentidos e seu papel para a comunicação. A terceira seção é dedicada a algumas iniciativas de apoio e valorização às pessoas com surdocegueira. A quarta seção traz o relato de vida de um autor, militante e referência no assunto, por tratar a surdocegueira a partir de sua experiência e condição de surdocego. Por fim, a quinta seção, apresentamos ponderações sobre o tema com o propósito de oferecer uma pequena contribuição reflexiva a partir de um conjunto de informações referentes à temática, a fim de torná-la alvo de novos estudos e pesquisas sobre a surdocegueira.

1. Surdocegueira: definição, características e implicações

Esta seção apresenta um breve apanhado de informações sobre as características da população regional catarinense de surdos e cegos. Na sequência, são indicadas algumas definições teóricas da surdocegueira, com suas implicações para o indivíduo, o processo de perdas da acuidade visual e auditiva, suas causas e seus efeitos nas diferentes fases de desenvolvimento do indivíduo. Em seguida, apontamos os sentidos e seu papel para comunicação, afetividade e capacidade de compensação e adaptação da condição da perda sensorial.

1.1 Alguns dados locais sobre a pessoa surdocega da região catarinense brasileira

No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realiza, a cada 10 anos, o Censo demográfico para obter dados e informações sobre a população brasileira, sendo utilizado nessa pesquisa os últimos de 2010. Por meio do censo demográfico, são reunidas informações a partir de questionários realizados em domicílio em todas as partes do país.

Este estudo realizou uma consulta do Censo demográfico de 2010 para obter, como ponto de partida, informações sobre o número de pessoas surdas e cegas nos municípios do Estado de Santa Catarina. O Quadro 1 a seguir apresenta os dados obtidos na consulta realizada.

População de pessoas com deficiência visual		
População	Grau de acuidade visual	Número
Residente em SC com deficiência visual	Não consegue enxergar de modo algum	13.687 pessoas
Residente em SC com deficiência visual	Grande dificuldade para enxergar	174.772 pessoas
Residente em SC com deficiência visual	Alguma dificuldade para enxergar	804.176 pessoas
População de pessoas com deficiência auditiva		
População	Grau de acuidade auditiva	Número
Residente com deficiência auditiva	Não consegue ouvir de modo algum	10.403 pessoas
Residente com deficiência auditiva	Grande dificuldade para ouvir	62.121 pessoas
Residente com deficiência auditiva	Alguma dificuldade para ouvir	233.309 pessoas

Quadro 1 – Dados do Censo do IBGE ano de 2010

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em IBGE (2010).

A partir dos dados oferecidos pelo Censo, é possível fazermos uma observação inicial de um número significativo de pessoas com algum tipo de deficiência visual ou deficiência auditiva no estado de Santa Catarina. Os dados do Censo, no entanto, não informam o número de indivíduos com surdez e cegueira – surdocegueira – associadas na região.

Podemos considerar, assim, a importância de mais informações sobre esse grupo de pessoas surdocegas. Dessa forma, chamamos a atenção que a pesquisa demográfica poderia contemplar esse grupo de pessoas, pois esses dados poderiam ser utilizados para intervenções necessárias e compromisso do poder público na assistência desse grupo de pessoas para garantir a qualidade de vida dos surdocegos.

A partir de produções sobre o assunto, trazemos, a seguir, reflexões sobre algumas definições da surdocegueira, as características das perdas gradativas dos sentidos auditivos e visuais e suas implicações para o desenvolvimento do indivíduo.

1.2 Algumas definições de surdocegueira

A nomenclatura assim como as definições e as características da surdocegueira mediante o grau de maior ou menor perda dos sentidos visual e auditivo sofreram transformações ao longo do tempo (MAIA, ARAÓZ e IKONOMIDIS, 2010), bem como a concepção sobre a condição das pessoas surdocegas, seu desenvolvimento e sua vida em sociedade.

Inicialmente, o termo utilizado foi Dificuldade de Aprendizagem Profunda e Múltipla (DAPM). Mais tarde, foram utilizadas diversas denominações: Múltipla Deficiência Severa, pessoa surda com Múltipla Deficiência, Cego com Deficiência Adicional, Múltipla Privação Sensorial (MPS), Dupla Deficiência Sensorial, Deficiência Auditiva Visual, Deficiência Audiovisual, até ser definida como Surdocegueira. O termo surdocego e surdocegueira, sem o hífen, foi convenção proposta por Salvatore Lagati na IX Conferência Mundial de Orebro, na Suécia, no ano de 1991 (BRENNER, 2009).

Neste texto, utilizamos o termo surdocegueira conforme convenção e fazemos breves ponderações sobre a condição da perda gradativa da audição e da visão e os casos em que a deficiência auditiva e visual estão associadas. Baseamo-nos em algumas produções de conhecimento sobre o tema, resultado do trabalho de profissionais e centros especializados no atendimento a pessoas surdocegas. Por meio dessas publicações, encontramos definições, orientações e esclarecimentos sobre o assunto como Boas *et al.* (2012) indica a seguir:

A pessoa com surdocegueira, por apresentar concomitantemente uma combinação da deficiência auditiva e da deficiência visual, apresenta necessidades específicas nas áreas de comunicação, orientação e mobilidade [...]. O comprometimento dos

sentidos da audição e da visão, considerados os receptores das informações à distância, ocorre em diferentes graus [...]. (BOAS *et al.*, 2012, p. 407)

Essa definição indica que as pessoas surdocegas são indivíduos com perdas percentuais da visão e da audição. Essas perdas podem estar associadas, e o grau de prejuízo a cada um dos sentidos pode ter variações e graduações, ou, ainda, pode ser total. A pessoa que sofre a perda percentual da audição pode compensar essa perda por intermédio do sentido visual e vice-versa. Contudo, em casos que ocorrem a perda de dois sentidos, a vida diária fica muito mais difícil e requer adaptações mais rigorosas.

Uma pessoa com perda substancial de visão pode, ainda assim, escutar e ouvir. Outra pessoa com substancial perda de audição pode, ainda assim, ver e observar. Mas uma pessoa com perdas substanciais em ambos os sentidos, experimenta uma gama de privacidade que pode causar extremas dificuldades. (KINNEY, 1977, p. 22 *apud* GARCIA, 2008, p. 27)

Assim sendo, algumas pessoas podem ser afetadas com a perda de visão ou a diminuição da acuidade da visão, sem danos diretamente relacionados à audição. Outras pessoas com a perda da audição podem ter preservado a acuidade visual e a capacidade para observar permanece. No entanto, a pessoa com as perdas dos dois sentidos requer acompanhamento especializado para adaptar-se a essa condição.

A condição de surdocegueira pode acometer o indivíduo de diferentes formas e ser ocasionada por diversos fatores. Existem fatores relacionados à idade, em diferentes fases da vida do indivíduo, e causas relacionadas a doenças mais comuns, tais como: rubéola, meningite ou origem genética familiar. Outras causas podem ser relacionadas a medicamentos, à dependência química ou a lesões devido à acidente. Segundo Garcia (2008), a partir de estudos de Sauerburger: “Alguns nascem cegos e perdem a audição mais tarde, devido ao processo de envelhecimento, excesso de ruído ambiental, ruído repentino, traumas na cabeça, medicamentos, drogas, enfermidades, genéticas, febre alta e problemas renais” (GARCIA, 2008, p. 43).

Podemos perceber, portanto, que as causas da surdocegueira podem ser devido a fatores naturais da idade, a fatores externos, ou, até mesmo, de origem genética ou disfunções do organismo. Ou seja, a surdocegueira, classificada mediante a fase da vida e fatores que ocasionaram a perda do sentido ao indivíduo, pode ser congênita ou adquirida.

Quando a surdocegueira ocorre nos primeiros meses de vida, as crianças encontram-se na fase de desenvolvimento e de aquisição da linguagem. Maia, Araóz e Ikonomidis (2010, p. 22) apresentam uma classificação para a surdocegueira pré-lingüística e as características da perda da acuidade da visão e da audição. Para os autores:

Surdocegueira pré-lingüística é a que criança que nasce surdocega e ou adquire a surdocegueira na mais tenra idade, antes da aquisição de uma língua (português ou LIBRAS). Também conhecida como surdocegueira congênita, ou seja, a perda de visão e audição ocorre durante a gestação. O exemplo mais freqüente deste tipo de população são as pessoas que têm seqüelas da rubéola congênita. (MAIA, ARAÓZ e IKONOMIDIS, 2010, p. 22)

Os surdos congêntos são pessoas que nasceram surdas e posteriormente perdem gradativamente a acuidade visual, nesse grupo estão as pessoas com Síndrome de Usher³. Outro perfil de surdocegos são cegos congêntos com surdez adquirida. Nesses casos, é comum que a deficiência visual tenha acometido o indivíduo durante a gestação e, posteriormente, afetado a audição. No caso da surdocegueira adquirida, são pessoas que foram afetadas pela perda da visão e da audição após o processo da aquisição da linguagem.

O Doutor Charles Usher foi o cirurgião oftalmologista que estudou as doenças oculares na população dos pais escoceses e fez descobertas sobre os tipos das doenças que afetam a visão. Uma das principais causas da surdocegueira recebeu o nome de Síndrome de Usher em homenagem ao estudioso. Usher também identificou alguns pacientes que tiveram perdas de grau da visão e da audição associadas, que configuram a Retinose Pigmentosa⁴.

Os estudos sobre os tipos e as causas da surdocegueira que configuram síndromes e deficiências associadas têm grande importância para mais esclarecimentos sobre a doença e as intervenções necessárias. Com informações sobre as causas da surdocegueira, é possível a busca por orientação e apoio psicológico necessário, bem como o estímulo às habilidades sensoriais o quanto antes para garantir a qualidade de vida do indivíduo.

³ Em Garcia (2008, p. 46), encontramos a seguinte definição para a Síndrome de Usher: “[...] uma enfermidade genética em que se associa Retinose Pigmentar e surdez neurosensorial congênita, [...] considerada hoje como a primeira causa de surdocegueira”.

⁴ Garcia (2008, p. 45) define: “A Retinose Pigmentar refere-se a um grupo de enfermidades degenerativas e hereditárias da retina. A retina é uma das capas da parte posterior do olho. Nela estão as células chamadas cones e bastonetes, com as quais podemos ver as cores e na obscuridade”.

Algumas doenças afetam os olhos e os ouvidos e sua origem pode ser pré-natal e pós-natal. Nesses casos, as mães podem ter sido acometidas de rubéola com risco para a gestação e a saúde do bebê. Existem casos de má-formação do feto que ocasionam algumas deficiências na audição e visão do bebê.

As manifestações patológicas associadas entre o olho e o ouvido são características de diversas síndromes clínicas, congênicas e de enfermidades na gravidez que podem ser responsáveis em parte pelo desenvolvimento análogo destes dois órgãos. O maior número de Surdocegos abrange aqueles que nasceram surdos e que mais tarde perderam a visão. Alguns perderam a visão por causas desconhecidas; porém a causa mais comum de Surdocegueira entre adultos é a Síndrome de Usher. Provavelmente o segundo grupo maior de Surdocegos inclui aqueles que nasceram com danos visuais e auditivos, em esta ocasião como resultado provável de Rubéola Materna. (GARCIA, 2008, p. 43)

Existem meios de prevenção de doenças de risco na gestação, mas o acesso ao acompanhamento pré-natal ainda não atinge a todas as gestantes. Existem, também, vacinações indicadas durante a gravidez que previnem o risco da rubéola que afetam a saúde da mãe e do bebê.

A surdocegueira está inserida no grupo da deficiência múltipla - a condição em que a pessoa tem o comprometimento de algumas funções vitais do organismo. As disfunções afetam o funcionamento do corpo, acarretando dificuldades para desenvolvimento motor, neurológico, emocional, linguístico e, conseqüentemente, comprometem a autonomia do indivíduo.

O grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial define que a pessoa com Deficiência Visual (MDVI denominação internacional) é aquela que tem a Deficiência Visual (Baixa visão ou cegueira) associada a uma ou mais deficiências (Intelectual, física/motora) ou a Distúrbios Globais do Desenvolvimento e Comunicação e que necessita de programas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades funcionais visando o máximo de independência uma comunicação eficiente. (MAIA, ARAÓZ e IKONOMIDIS, 2010, p. 21).

Dessa forma, a surdocegueira pode ser caracterizada como uma deficiência múltipla sensorial, uma vez que ocorre a associação entre surdez e cegueira que, conseqüentemente, afeta o desenvolvimento intelectual, comunicativo e, principalmente, a independência do indivíduo.

A partir dessas breves considerações, apontamos as características principais da surdocegueira e algumas das implicações para o indivíduo. Abordamos, também, as diferenças entre as pessoas surdocegas de acordo com a perda

percentual da visão e da audição e a associação da perda desses sentidos, os quais são essenciais à comunicação. Além disso, indicamos algumas das causas da surdocegueira relacionadas a fatores naturais, de origem genética ou disfunção do organismo, que a caracteriza como deficiência multissensorial. Assim sendo, delinearíamos um breve perfil da surdocegueira e a condição de ser surdocego mediante as perdas do sentido visual e auditivo.

Na sequência, apresentamos uma reflexão sobre a importância dos sentidos na comunicação e na interação social do indivíduo. E, também, como a condição de perda da audição e da visão demanda um processo de reaprendizado e reintegração a partir de outros sentidos.

1.3 A importância da comunicação e os sentidos para o indivíduo

Nesta seção, faremos breves pontuações sobre o sistema sensorial do corpo humano com ênfase para o sentido do tato, sua relação com a percepção e a importância para a compreensão das coisas ao redor do indivíduo. No caso da pessoa surdocega, o sentido do tato assume um papel ainda mais importante e fundamental na interação e na comunicação com seu meio.

Os sentidos do corpo humano são a capacidade de o organismo identificar informações externas e estabelecer relação de contato com o meio onde ele está. Os sentidos principais do corpo humano são: visão, audição, paladar, tato e olfato. O sentido do tato é responsável pela sensibilidade ao toque, indica temperaturas e outros fatores de risco e alerta para a proteção do organismo.

O sentido do tato é o mecanismo de sensibilidade presente em todo o corpo, embora as mãos sejam os membros que mais estabelecem contato com a superfície externa, e a pele responde de forma sensível aos estímulos graças ao sentido do tato. “Nós acreditamos que nossas mãos são as responsáveis por fornecerem a maior parte das informações táteis porque nós as utilizamos para manipular objetos, mas tudo que fazemos incluindo sentar, andar e sentir dor depende do toque” (NICHOLAS, 2011, p. 11).

O corpo humano é sensível aos estímulos em todas as atividades, é capaz de realizar movimentos naturais e intencionais, como a manipulação de objetos graças ao sentido tátil. O tato é um dos sentidos elementares para desenvolvimento do corpo humano e tem papel importante no crescimento, no processo de aprendizagem e na comunicação do indivíduo com o mundo externo.

O tato nos permite acessar uma grande variedade de informações presentes no mundo a nossa volta. Ele é o primeiro sentido a ser desenvolvido e continua presente mesmo depois que a visão e a audição começam a ser prejudicadas. Por volta da oitava semana de gestação, o embrião pode vir a desenvolver sensibilidade à estimulação tátil. Por essas razões, ele não se constitui como um sentido “primitivo” quando comparado à visão ou à audição. Na realidade, o tato humano é um sistema perceptivo ativo, informativo e muito útil. (KLATZKY e LEDERMAN, 2002, p. 7 *apud* NICHOLAS, 2011, p. 7)

É devido à capacidade de provocar a sensibilidade e a resposta a estímulos externos que o tato está relacionado à percepção e à emoção com papel importante na interação social do indivíduo.

O tato pode ser considerado o sentido que mais estimula a socialização e que nos fornece os mais importantes meios de contato com o mundo externo. O tato interpessoal exerce papel fundamental no gerenciamento do nosso bem-estar diário. Tocá-lo, naturalmente, implica interação com outra pessoa. O sentido do tato nos proporciona um canal de comunicação nem sempre valorizado. Hoje, a noção de “tocar com as pontas dos dedos” está ligada à comunicação, seja pelo viés da representação feita pela pintura de Michelangelo Buonarroti no teto da Capela Cistina (a Criação de Adão), seja pelo viés da atual “geração do toque digital” que exibe a presença do toque em uma grande variedade de softwares, de games, de iPods e em telefones celulares que permitem que as pessoas se conectem umas com as outras por meio de experiências interativas. (NICHOLAS, 2011, p. 7).

O tato exerce papel na relação afetiva do indivíduo com as outras pessoas, seja no contato familiar ou em sociedade. As relações afetivas entre os seres humanos também são fatores de estímulo à comunicação e ao desenvolvimento emocional em relação a si próprio e ao outro.

O tato tem sua importância no processo de aprendizagem da realização das atividades mais simples, desde a manipulação dos objetos até a compreensão de brincadeiras e jogos que exploram e desenvolvem a capacidade cognitiva do indivíduo.

O tato ativo, também conhecido como háptico, atua quando uma pessoa exerce ações na exploração e na manipulação de um objeto. Ele é usado constantemente no dia-a-dia. Sempre que pegamos nossas chaves, um batom de dentro de uma bolsa ou acordamos no meio da noite para atender a um telefonema, necessitamos distinguir os objetos desejados por meio do tato ativo. Somente o sentido do tato nos permite modificar e manipular o mundo a nossa volta. (MCLAUGHLIN, HESPANHA e SUKHATME, 2002, p. 8 *apud* NICHOLAS, 2011, p. 8).

O tato, também chamado de sentido háptico, tem função na percepção do toque sensível e conduz o indivíduo a pegar os objetos para conhecer e compreender o mundo ao seu redor. Para a pessoa com surdocegueira, o tato tem papel fundamental para o desenvolvimento da emoção, da percepção, da compreensão e da resposta aos mais diversos estímulos.

O funcionamento do tato permite acesso a informações e desenvolve-se na fase da gestação, preparando e dotando o corpo humano das capacidades sensíveis aos estímulos. “A aprendizagem tátil é o processo, pelo qual, novas informações são adquiridas por meio do manuseio de objetos por meio do tato” (NICHOLAS, 2011, p. 22).

As capacidades do tato não se reduzem apenas à sensibilidade física, mas também envolvem habilidades do processo cognitivo mais complexo: aprender, explorar e conhecer. A capacidade conferida aos sentidos desenvolve um tipo de cognição tátil e, por meio dela, o indivíduo também interage, percebe e aprende.

A cognição tátil coopera com a pessoa surdocega, pois esta não pode contar com os estímulos dos sentidos visuais e auditivos. A habilidade que a cognição tátil oferece ao indivíduo pode compensar parcialmente a falta desses sentidos essenciais. A pessoa surdocega poderá construir pensamento, compreender novos significados e desenvolver a comunicação alternativa por meio da cognição tátil.

As pessoas com surdocegueira utilizam o toque ativo de uma forma que ninguém mais pode fazê-lo: para analisar objetos e o mundo, para captarem sentimentos e para agirem/para se comunicarem. A comunicação tornar-se grande desafio para o indivíduo com surdocegueira, para a família, para os amigos e para todos aqueles que façam parte da vida dele. Esses indivíduos utilizam diferentes meios para se comunicarem. A escolha de um desses meios dependerá do grau de perda da visão/audição e da idade na qual ocorreu o início da perda sensorial (desde o nascimento ou ao longo da vida). (NICHOLAS, 2011, p. 25).

O organismo tem mecanismos de compensação e alternativas de adaptação para construção de pensamento, de compreensão dos significados e de comunicação. A comunicação é uma habilidade que garante, também, a qualidade de vida para a pessoa surdocega. As informações da televisão, do computador, e, até mesmo, de uma conversa ou outro tipo de interação vão exigir mediação e habilidade tátil.

Comunicação é interação, é a troca de informações. Requer um transmissor e um receptor. E, para que a troca ocorra é necessária a comunicação. Para que a comunicação ocorra é necessário um meio, seja através da fala, gestos naturais, expressão facial e corporal, sinais da língua de Sinais, etc. Para que a mensagem seja passada, interpretada e compreendida pelo outro. (MAIA, ARAÓZ e IKONOMIDIS, 2010, p. 38).

É muito importante que a surdocegueira não seja razão para a pessoa ser privada de aprender, de expressar-se sobre o que acontece a sua volta, de atividades de lazer, como, por exemplo, assistir a um filme.

Existem vários métodos para estabelecer a comunicação e para gerar a aprendizagem da linguagem tátil, que são utilizados com as pessoas com surdocegueira, como: a comunicação háptica, o uso de gestos com ambas as mãos e o uso de gestos com uma mão. A comunicação tátil ocorre mesmo que ocorram mudanças sistemáticas na percepção, nos pensamentos, nos sentimentos e no comportamento do outro, por meio do toque, que leva em consideração o contexto no qual ela ocorre. (NICHOLAS, 2011, p. 26).

O conhecimento de recursos tais como: o sistema Braille⁵, a Língua de sinais⁶, associada a gestos naturais e à mediação por meio de guia-intérprete⁷, podem garantir a compreensão e o direito à expressão e à comunicação. A comunicação é essencial para qualquer pessoa e, para o surdocego, são válidas todas as formas de estabelecer a comunicação.

Retomando as razões pelas quais nos comunicamos, lembramos do lado social, como cumprimentar, fazer comentários sobre o tempo, sobre atualidades ou simplesmente elogiar a roupa de alguém; comunicamos também oferecer coisas, não apenas dar ordens. Comunicamos para responder o que nos perguntam ou pedem e, também nos comunicamos para pedir informações. O fato é que precisamos nos comunicar sempre e para qualquer coisa, mas também gostamos de nos comunicar. [...] Muitas pessoas têm a impressão que pessoas com deficiência não querem estar com o outro, ou só podem se comunicar para pedir comida ou ir ao banheiro. (MAIA, ARAÓZ e IKONOMIDIS, 2010, p. 39)

⁵ Sistema Braille: Processo de leitura e escrita em relevo, com base em 64 (sessenta e quatro símbolos) resultantes da combinação de 6 (seis) pontos, dispostos em duas colunas de 3 (três pontos). É também denominado Código Braille. Disponível em: <<http://ibcserver0c.ibr.gov.br/?catid=112&blogid=1&itemid=344>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

⁶ Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Art. 1º: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002, p. 23).

⁷ A profissão de guia-intérprete foi recentemente reconhecida pela Lei Nº. 12.319, de 1 de setembro de 2010. Art. 1º: “Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS” (BRASIL, 2010, p. 1).

Assim sendo, a comunicação mostra ser fundamental para a pessoa surdocega, e, com o desenvolvimento da habilidade tátil, associada a outros recursos alternativos, a pessoa pode ter expectativas de vida diária com interação social e desenvolvimento de seu potencial humano.

A partir dessas ponderações, podemos apontar que o organismo humano tem capacidade de compensação da perda dos sentidos por meio da adaptação e de alternativas para manutenção da vida. A perda dos sentidos, no caso da pessoa com surdocegueira, pode ser, assim, compensada pelo sentido do tato.

O estímulo tátil garante o tato ativo e o desenvolvimento de uma linguagem e cognição sensível ao toque. O tato, de certa maneira, passa a suprir as necessidades da comunicação e da interação social do indivíduo. Dessa forma, a capacidade do organismo de desenvolver alternativas e adaptar-se a determinadas condições mostram que a surdocegueira não implica em privação da interação social e do desenvolvimento. O estímulo das habilidades táteis permite ao indivíduo ter expectativas de desenvolvimento cognitivo e continuar a aprender e ter novas experiências diariamente.

Na sequência, apresentamos o importante trabalho realizado por instituições e organizações dedicadas ao desenvolvimento das capacidades das pessoas surdocegas, visando sua qualidade de vida e cidadania na sociedade e região onde vivem.

2. Algumas experiências regionais brasileiras no atendimento às pessoas com surdocegueira

No Brasil, contamos com alguns centros de referências especializados no atendimento e orientação à pessoa cega. A seguir, apresentamos alguns programas e projetos de instituições e de organizações que promovem ações para melhoria da qualidade de vida das pessoas cegas e com deficiência multissensorial.

O Instituto Benjamin Constant (IBC)⁸ é uma das instituições mais antigas do Brasil. É centro especializado no atendimento a pessoas cegas. Sua data de fundação foi 12 de setembro de 1854 e teve como responsável por sua criação D. Pedro II. O Instituto foi criado com a missão de atender às pessoas cegas da sociedade imperial do final do século XIX (BRASIL, 2016, s/p). Atualmente,

⁸ Para mais informações sobre o IBC, acesse <<http://www.ibc.gov.br/>>.

o Instituto é centro de referência nacional voltado à formação de profissionais para atuarem no atendimento às pessoas com deficiência visual e multissensorial. A instituição dispõe de página na Internet que permite o acesso *online* às informações sobre atividades diárias da instituição.

O IBC oferece programas de atendimento ao público de pessoas cegas, aos familiares, aos profissionais, aos pesquisadores e aos interessados na área. O Instituto oferece atendimento médico oftalmológico à população, reabilitação, dedica-se à produção de material especializado e impressões em Braille, além de produção de publicações científicas voltadas à área de conhecimento.

A Associação Educacional para Múltipla Deficiência Sensorial (AH-IMSA)⁹, criada por profissionais que atuavam há muitos anos na área, é centro de referência no apoio, no atendimento e no acompanhamento de pessoas surdocegas e com deficiências múltiplas. A AHIMSA, após 1991, expandiu seu atendimento. Inicialmente era domiciliar e, mais tarde, passou a desenvolver um trabalho forte de caráter educacional nas escolas. A instituição dispõe de página na Internet com informações online sobre atividades, programas de atendimento às pessoas surdocegas, aos familiares, aos pesquisadores e aos interessados no assunto.

A instituição desenvolve projetos nas escolas oferecidos para somar à formação dos profissionais e dos pais, com o objetivo de socializar o conhecimento e estudos com foco na pessoa surdocega e com deficiência multissensorial. Iniciativas como essa permitem aos pais ter acesso e oportunidade de realizarem cursos e terem mais informações para melhorarem a comunicação com seus filhos com a ajuda da escola.

O Grupo Brasil¹⁰ é uma organização civil de promoção do bem social sem fins lucrativos com diferentes profissionais especializados no atendimento às pessoas surdocegas e seus familiares. Criada em 1997, o Grupo tem trabalho com publicações, realizações de palestras e cursos com o intuito de oferecer informação e orientação sobre o assunto.

O Grupo Brasil realiza um atendimento voltado a pessoas com surdocegueira e deficiências múltiplas. Nos casos de nascimento com surdocegueira congênita, atendimentos como esse do Grupo Brasil são fundamentais para o

⁹ Para mais informações sobre a AHIMSA, acesse <www.ahimsa.org.br>.

¹⁰ Para mais informações sobre o Grupo Brasil, acesse <www.grupobrasil.org.br>.

desenvolvimento e a estimulação precoce do indivíduo, além da aquisição de linguagem da criança o quanto antes. Outra ação muito importante é a inserção no mercado de trabalho, por meio da formação com certificado para assegurar a obtenção de renda. Existem ações de incentivo aos surdocegos já aposentados para a continuidade das atividades voltadas ao trabalho e à contribuição na renda familiar, além de desenvolvimento da independência e da autonomia da pessoa surdocega.

Existem iniciativas de pessoas com surdocegueira adquirida que assumem o compromisso de orientar outros que possam ser acometidos da mesma deficiência. Exemplos de iniciativas como essas é a criação da Associação Gaúcha de Pais e Amigos dos Surdocegos e Multideficientes (AGAPASM). A AGAPASM foi fundada no dia 13 de dezembro de 2004 por iniciativa do surdocego Alex Garcia, famílias, amigos e colaboradores no atendimento de pessoas surdocegas e com deficiências múltiplas. A associação tem a missão de desenvolver, na pessoa surdocega, o exercício da cidadania e contribuir com a educação e a reabilitação do surdocego por meio de oportunidade de trabalho e promoção da qualidade de vida.

As ações da AGAPASM¹¹ são concentradas na defesa dos direitos dos surdocegos e deficientes múltiplos sensoriais. A Associação é comprometida com a organização, o apoio, o desenvolvimento de pesquisas e sua divulgação para melhorias na educação, ciência e tecnologia, visando a qualidade de vida dos surdocegos e os deficientes múltiplos sensoriais. A associação tem um histórico de luta pela educação e por meios de organização da sociedade civil engajada na causa das pessoas surdocegas e deficientes múltiplos sensoriais no Estado do Rio Grande do Sul e no país.

Os centros de atendimento a partir da organização e da articulação de profissionais e pessoas dedicadas ao acompanhamento e orientações sobre a surdocegueira são referências importantes sobre o assunto. Essas instituições e organizações promovem ações de grande relevância em prol da qualidade de vida e bem-estar das pessoas surdocegas e com deficiência multissensorial. Destacamos, aqui, a atuação de Alex Garcia e sua contribuição diferenciada na causa e na defesa dessas pessoas.

¹¹ AGAPASM e sua história, por Alex Garcia, disponível em: <<http://www.agapasm.com.br/sobre.asp>>.

As informações e as ponderações feitas, até o momento, neste texto, visaram destacar a importância dos centros que são referências no atendimento às pessoas surdocegas e mostrar as iniciativas e a organização da sociedade civil na promoção de melhor qualidade de vida das pessoas com surdocegueira. Nesse contexto, a próxima seção é dedicada ao relato de experiência de Alex Garcia e sua obra, uma referência sobre o tema e fonte de informação utilizada nesta pesquisa. São feitos apontamentos reflexivos a partir das definições e das características da surdocegueira do ponto de vista da pessoa surdocega e os aspectos teóricos também apresentados pelo autor.

3. Algumas ponderações sobre a surdocegueira e a experiência de Alex Garcia

Alex Garcia nasceu, em 1976, na cidade de Santa Rosa, no Rio Grande do Sul, com uma síndrome rara que acarreta a surdocegueira progressiva. Segundo Garcia (2008), ele estudou em escola de ensino regular, onde enfrentou grandes dificuldades. Com o apoio familiar, ele conseguiu chegar até a faculdade, graduando-se em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ele cursou a Pós-Graduação em Educação Especial também na UFSM. O autor revela, também, que trabalhou como Chefe da unidade de Deficientes Múltiplos e Coordenador do Núcleo de Surdocegueira da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência (FADERS) no Estado do Rio Grande do Sul.

Garcia (2008) apresenta o contexto de sua militância e criação da AGA-PASM no estado do Rio Grande do Sul, que carecia de grupos articulados pela causa das pessoas com surdocegueira. Em tal momento, Garcia percebia a segregação vivida pelos surdocegos e multideficientes na região e acreditava na transformação da vida do surdocego por meio da educação, respeitando suas características específicas. Nessa época, Garcia (2008) afirma que nenhuma instituição de ensino queria receber os surdocegos e multideficientes, pois os professores não tinham formação para atender a alunos com esse perfil. Atualmente, o contexto dos surdocegos do Rio Grande do Sul ainda carece de avanços, mas Garcia continua sua luta pelas pessoas com surdocegueira.

Alex Garcia é autor da obra intitulada *Surdocegueira empírica e científica*, a qual retrata um pouco da realidade de ser surdocego a partir da própria

experiência e história de vida do autor, educador e pesquisador do tema. Com a obra, o pesquisador teve o objetivo de contribuir com a vida de outras pessoas surdocegas e, também, com a área da Educação Especial. Além disso, o livro trata da importância de desenvolver a autonomia e o direito à inclusão do surdocego.

Em entrevista a Carlos Xarão¹², Alex Garcia fala sobre seu trabalho e sua obra e sobre a perspectiva da surdocegueira no Brasil. Segundo Garcia, ele visou “[...] criar um movimento de inclusão social, liberdade e autonomia das pessoas surdocegas” (XARÃO, 2008, s/p). O autor mostra que a pessoa surdocega tem direito à cidadania e à igualdade, chamando a atenção da sociedade para a invisibilidade desses sujeitos, os quais sofrem com o preconceito.

A obra indica que o surdocego tem potencial e desejo de desenvolver-se. A pessoa com surdocegueira tem muitas diferenças e barreiras na interação e na comunicação, mas isso não pode ser fator para encerrar a pessoa no isolamento e no silêncio. Garcia (2008) indica que foi o primeiro surdocego a cursar o nível superior de ensino, pioneiro na pesquisa sobre o tema e articulador de movimento social no estado do Rio Grande do Sul. A experiência de vida do autor mostra que a pessoa surdocega também pode vencer suas barreiras, superar o preconceito, ter autonomia e participação na transformação da sua realidade e de outras pessoas na mesma condição.

Como surdocego, Garcia tornou-se um militante político pela causa das pessoas com deficiências e, principalmente, das pessoas com deficiência múltipla como a surdocegueira. Ele acredita que a educação pode mudar a realidade da pessoa surdocega e garantir sua inclusão social. Garcia (2008) afirma que poderia ignorar a realidade das outras pessoas surdocegas e viver com suas habilidades, mas decidiu ser professor preocupado em contribuir com o futuro e a educação dessas pessoas.

De acordo com Garcia (2008), apesar de suas limitações e de suas características específicas, os surdocegos, ainda assim, têm capacidade de desenvolver seus potenciais. Os surdocegos precisam de condições favoráveis para aprendizagem e têm necessidade de apoio para ampliação das capacidades sensoriais ainda preservadas. O apoio para o desenvolvimento de habilidades garante o estímulo para aprender a construir pensamento sobre as coisas que o cercam. Por meio

¹² Entrevista intitulada Por uma sociedade mais humana, realizada em 19 de novembro de 2008. Para ler a entrevista na íntegra, acesse <<https://xarao.wordpress.com/2010/04/04/por-uma-sociedade-mais-humana/>>.

do estímulo das capacidades sensoriais, o surdocego pode ter a oportunidade de uma aprendizagem de forma multissensorial que lhe permita, de alguma forma, interagir e explorar o mundo a sua volta.

Garcia (2008) defende a acessibilidade como primeiro passo para a inclusão social do surdocego e a importância da igualdade de oportunidades pela sociedade. Outro elemento fundamental da acessibilidade é a promoção do direito à comunicabilidade, que diz respeito às limitações humanas naturais acentuadas. No caso da pessoa com surdocegueira, as dificuldades e as características são diversas devido a sua condição como sujeito. Negar o direito da expressão por meio da acessibilidade e da comunicabilidade é negar o direito à vida social, à interação com o outro, impondo à pessoa surdocega ainda mais barreiras no seu dia a dia. A acessibilidade foi instituída pela Lei No 10.098/2000 - instrumento que favorece as relações existentes entre as pessoas.

Segundo Garcia (2008), a comunicação para os surdocegos é muito importante, sem ela não há como o surdocego desenvolver-se, pois a comunicação é o que coloca o sujeito em contato com o mundo. Nossa aprendizagem e nossa interação compartilhada permitem conhecer o mundo de forma diferente do surdocego, o qual depende dela para sua saúde física e mental.

Muitos surdocegos têm seu estado emocional abalado, porém essa condição emotiva não está diretamente ligada à surdocegueira, mas sim a falta do contato e da interação com o seu mundo. Sentir-se sozinho e solitário torna o indivíduo avesso ao contato inesperado com o outro de quem costuma estar distante. Por isso, a comunicação é fundamental para a nossa vida e para nos sentirmos humanos e felizes.

A partir dos apontamentos feitos por Garcia (2008), podemos ter como definição de surdocegueira uma condição de limitação, mas que não deve implicar na impossibilidade de desenvolvimento do potencial humano. O autor chama a atenção para a existência de alternativas de comunicação, aprendizado e interação social. Mostra que a surdocegueira não deve ser interpretada como um obstáculo insuperável para a relação social e humana e que esse é o maior impedimento do desenvolvimento do surdocego.

¹³ A Lei de Acessibilidade Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, “[...] estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2000, p. 2).

A partir de sua experiência, o autor afirma que são possíveis o desenvolvimento de habilidades e o aprendizado da pessoa surdocega se houver condições de estímulo na constituição do pensamento sobre as coisas que estão ao seu redor. Dessa forma, a educação tem um papel essencial no desenvolvimento e na oportunidade efetiva de aprendizagem dessas pessoas.

Podemos compreender melhor a condição da surdocegueira por meio do exemplo simples da ausência de luz e do som como um fator que impõe uma condição insubstituível dessas informações para o indivíduo. Cabe a nós, portanto, colocarmo-nos no lugar da pessoa surdocega para pensar na importância de fazer a comunicação e interação acontecer utilizando todos os meios possíveis. A possibilidade de amenizar o estado de ansiedade e isolamento da pessoa surdocega pode ser compromisso de todos. Garcia defende, assim, direitos inalienáveis às pessoas surdocegas, o direito à acessibilidade como primeiro fator de inclusão social e igualdade de oportunidades e o direito à comunicabilidade.

A obra de Garcia representa muito mais que um relato autobiográfico, é uma forma de sensibilização da sociedade para a condição da surdocegueira e permite a compreensão parcial da realidade enfrentada diariamente pelos indivíduos surdocegos. O autor na condição de surdocego apresenta um relato relevante para a temática e desmistifica o assunto, apontando ações simples que podem começar individualmente e ser estendidas ao coletivo. Com a experiência de vida relatada na obra *Surdocegueira empírica e científica*, o autor compartilha, com a sociedade, anseios, perspectivas e expectativas de uma pessoa surdocega em busca da equidade de oportunidades.

Conclusão

Este estudo trouxe uma investigação sobre o tema da surdocegueira. O percurso reflexivo partiu das denominações atribuídas à deficiência múltipla sensorial e do consenso da nomenclatura utilizada pelas bibliografias sobre o assunto. Algumas definições teóricas delinearão o que vem a ser a surdocegueira e ser surdocego, com diferenças entre a condição de nascimento e a condição adquirida ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Os efeitos da surdocegueira podem ser adquiridos no nascimento ou afetar o indivíduo progressivamente nas diferentes fases da vida, implicando na comunicação e na interação do sujeito surdocego com o mundo a sua volta.

Nesse caminho investigativo, coube abordar aspectos sobre o sistema sensorial e os sentidos humanos, como se dá seu funcionamento para as pessoas com perdas da acuidade visual e auditiva. No caso da pessoa com surdocegueira, cuja perda de ambos os sentidos é associada, há possibilidades que o estímulo sensorial oferece para novas condições adaptativas do sentido tátil para manutenção da capacidade de aprendizado, comunicação e interação do indivíduo com o mundo.

Nesta pesquisa, não poderíamos deixar de salientar a importância dos centros de atendimento especializados na orientação, na informação e no acompanhamento das pessoas, dos familiares e dos profissionais ligados à surdocegueira. Além de indicar e divulgar o trabalho desses centros de referência no assunto e promover a qualidade de vida e bem-estar que suas ações oferecem para as pessoas com deficiência multissensorial.

O trabalho de Alex Garcia, sua trajetória de militância pela causa das pessoas com deficiência multissensorial, sua iniciativa de criação da AGAPASM, como uma organização na defesa dos direitos da pessoa surdocega, e a publicação da obra em que ele conta sua história de vida contribuíram para este tema tão sério e complexo que é a surdocegueira.

O relato de Garcia, a partir da sua experiência, mostra que a condição da surdocegueira impõe muitas limitações e dificuldades ao indivíduo, mas existem formas dessas dificuldades serem amenizadas e até superadas. Garcia mostra que a perda do sentido para o indivíduo pode ser amenizada com o estímulo de outro sentido que venha compensar a perda e, sobretudo, com o respeito ao direito à comunicabilidade e à acessibilidade, além da boa educação com certas adaptações. Estas são ferramentas e estratégias essenciais para garantir a integração, a inclusão e a valorização das pessoas com surdocegueira, de forma que o surdocego possa viver com mais qualidade de vida e dignidade na sua condição de cidadão de direitos e deveres.

REFERÊNCIAS

BOAS, D. C. V. A comunicação de pessoas com surdocegueira e a atuação fonoaudiológica. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 407-414, dez. 2012.

BRASIL. Instituto Benjamin Constant. *O IBC*. 2016. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/o-ibr>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

_____. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Seção 1, n. 244. p. 2.

_____. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, n. 79, p. 23.

_____. Lei Nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2 set. 2010. Seção 1, n. 169, p. 1.

BRENNER, Josiani Aparecida Vieira. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_unioeste_educacao_especial_artigo_josiani_aparecida_vie.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2017.

GARCIA, Alex. *Surdocegueira empírica e científica*. 2008. Disponível em: <<http://www.agapasm.com.br/surdocegueiraempiricaecientifica/Surdocegueira%20Emp%C3%ADrica%20e%20Cient%C3%ADfica.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Santa Catarina: Censo demográfico 2010: pessoas com deficiências – amostra. *Estados@*. 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=sc&tema=censodemog2010_defic>. Acesso em: 15 jan. 2017.

MAIA, Shirley Rodrigues; ARAÓZ, Susana Maria Mana; IKONOMIDIS, Vula Maria. *Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino*. São Paulo, SP: Grupo Brasil, 2010.

NICHOLAS, Jude. *Do tato ativo à comunicação tátil: o que a cognição tátil tem a ver com isso?* Tradução Roberto Alexandre Machado Albornoz. São Paulo, SP: Grupo Brasil, 2011.

XARÃO, Carlos Alfredo Ferraz. Por uma sociedade mais humana. Xarão, Porto Alegre, nov. 2008. Disponível em: <<https://xarao.wordpress.com/2010/04/04/por-uma-sociedade-mais-humana/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

Responsabilidade de autoria

As informações contidas neste artigo são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões nele emitidas não representam, necessariamente, pontos de vista da Instituição e/ou do Conselho Editorial do IF-SC.

Produções Acadêmicas

Academic productions





O ENEM COMO VIA DE ACESSO DO SURDO AO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Diléia Aparecida Martins Briega¹

RESUMO

O estudo realizado nesta tese tem como foco o acesso do surdo ao ensino superior brasileiro por meio do Enem. Contempla a acessibilidade como um princípio, tal como mencionado por Davidov (1987), que prevê a mediação plena do conhecimento e o caráter sucessivo e consciente da educação escolar. Esse conceito de acessibilidade está além do previsto pela legislação brasileira e abre margem para a discussão sobre a oferta do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para surdos fluentes em Língua Brasileira de Sinais (Libras). O construto do Enem foi criado com base em critérios e procedimentos duramente definidos e os elaboradores das provas desconhecem a singularidade linguística do surdo. A Libras tem sido contemplada apenas na atuação do intérprete de Libras (ILS), cuja figura requer maior atenção quanto à sua prática na aplicação da prova. Frente à presença do ILS está a comunidade surda, constituída por processos distintos de apropriação da Libras e rara apropriação do português escrito como segunda língua. Nessa perspectiva, a prova do Enem, enquanto um construto criado para aferir instâncias psicológicas e para mensurar a aprendizagem de conceitos apropriados por concluintes do Ensino Médio, é realizada por pessoas surdas em condições limitantes. Para a obtenção dos dados da pesquisa, foi empregado o método misto para análise de fontes documentais

¹ Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil

e extração de microdados, que continham dados quantitativos da população submetida às edições do Enem dos anos 2010 e 2011. As fontes de informações foram documentos públicos disponíveis no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), tais como, relatórios pedagógicos do Enem, resumo técnico do Censo da Educação Superior e manuais para a capacitação dos elaboradores dos itens da prova. A opção pelo biênio 2010-2011 ocorreu por limitações no acesso aos dados referentes ao público-alvo do atendimento especializado no Enem, que passa a compor o relatório dos anos 2009-2010, mas que aparece de maneira similar, considerando a reformulação das matrizes de referência, apenas nos anos 2010 e 2011. Com o uso de *softwares* estatísticos, foram acessados dados sobre a solicitação de recursos e auxílios em Libras e a nota obtida por pessoas surdas nas quatro áreas do Enem. Foi realizada análise descritiva das solicitações, que indicou a ampliação do número de inscrição de surdos, acompanhada do aprimoramento dos recursos disponibilizados, sendo possível requerer o tempo adicional, o ILS, a sala de fácil acesso, entre outras opções que contemplam a superação de barreiras arquitetônicas e comunicacionais. Quanto à análise estatística proposta pela Teoria de Resposta ao Item (TRI), cabe rever o nível de dificuldade dos itens da prova, já que este é calculado sem observar as necessidades daqueles que têm o português como segunda língua. Faz-se necessário aprofundar os estudos sobre a temática, considerando os problemas destacados e as inquietações relacionadas ao trabalho do ILS em provas e exames, sobretudo, na compreensão de textos escritos em português ou na tradução de questões, já que há respaldo na legislação atual que permite a criação de um Banco Nacional de Itens (BNI) em Libras. Este trabalho responde, no entanto, às inquietações investigativas no campo da educação de surdos, sob a perspectiva de construtos usados por organismos governamentais nacionais e internacionais pouco explorados em pesquisas anteriores. Justamente por representar essa novidade, instiga desdobramentos, por meio de pesquisas que, futuramente, poderão ser desenvolvidas. Cabe ainda destacar que o baixo índice de ingressos em cursos de graduação por meio do Enem requer um acompanhamento a longo prazo, para assim construir uma análise evolutiva desse processo de ascensão educacional vivenciada pelo surdo.

PALAVRAS-CHAVE

Enem; Surdez; Acessibilidade; Ensino Superior.

DADOS TÉCNICOS →

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8831>

Data: 2017-02-01

Autor: Briega, Diléia Aparecida Martins (<http://lattes.cnpq.br/4802875511597756>)



EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS NO INES

Cruz, Maurício Rocha

O presente trabalho resume nossas incursões pelo campo da educação de surdos e mais especificamente pela área de formação de professores de surdos. A partir da abordagem Foucaultiana sobre “O Nascimento da Medicina Social” (2007) traçamos aproximações com o surgimento do atendimento educacional especializado ao surdo no Brasil. Desde então fomos historicizando (ROCHA, 2007; SOARES, 2005; MAZZOTTA, 2011) a educação de surdos e o surgimento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) à medida que destacamos sua importância no cenário de transformações sociais para este público em nosso país. A formação dos professores de surdos no INES finalmente entra em cena em meados do século XX e a partir de então procuramos abordá-la de maneira paralela ao avanço das políticas públicas e das tendências pedagógicas para esta população. O Curso Bílingue de Pedagogia do INES e suas características, principalmente aquelas estampadas na adoção do bilinguismo, de turmas mistas e de currículo para alunos surdos, revelaram para nós um conjunto de particularidades que orientou boa parte de nossos debates. A literatura sobre a surdez, em especial aquela que se autoproclama de “Estudos Surdos”, foi constantemente visitada e sobre ela compomos reflexões acerca de suas políticas culturais (MCGUIGAN, 1996; BARBALHO, 2007). Por outro lado, reforçamos as evidências da “linguistização da surdez” (CARVALHO e JUNIOR, 2014) no debate da literatura e nas práticas institucionais do próprio INES. Nossa abordagem cartográfica (KASTRUP, 2007; ROLNIK, 1999, 2013) procurou considerar as implicações de nossa presença no campo sem deixar de explorar as vantagens que ofereceu. Ao final, nossas

considerações revelam um pouco do caminho percorrido e sugerem continuidades que devem ser geridas em tempos mais dilatados.

PALAVRAS-CHAVE

Educação de surdos; Formação de professores de surdos; Escolas para surdos.

DADOS TÉCNICOS →

Cruz, Maurício Rocha. Experiências Instituintes na formação de professores surdos no INES; Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2016; Orientadora: Célia Frazão Soares Linhares. Grande área: Ciências Humanas; Setores de atividade: Educação.

Recursos
e materiais
técnico-
pedagógicos

Teaching Strategies & Materials





A PERCEPÇÃO VISUAL DE UM ALUNO SURDO DA EJA

The visual perception of a deaf student regarding to Youth and Adult Education

Leila Custódio Athie¹
Cristiane Correia Taveira²

O que combina com o surdo na EJA?

Este artigo trata de um estudo qualitativo realizado através do acompanhamento um aluno surdo, resultando na produção de um Diário de Campo a partir da experiência em Escola Municipal do Rio de Janeiro, na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse aluno surdo é um caso do que chamamos fracasso escolar. A primeira autora, como pedagoga e instrutora surda, percebeu a necessidade de desenvolver para este aluno algum canal de compreensão de mundo, escolhendo a arte como alternativa, de modo mais específico os desenhos do aluno, os transformando em chaves de leitura de mundo.

¹ Graduada em Pedagogia pela Fundação Técnico-Educacional Souza Marques (FTESM) em 1988. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Registro de Especialista em Administração Escolar, Registro de Professor das Disciplinas pedagógicas do 2 grau (Didática, Est. Func. Ensino 1 e 2 graus e Fundamentos da Educação), Instrutora Surda do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro atuando em Sala de Recursos no período de 2012 até presente data.

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC Rio), Professora Adjunta do DESU-INES, líder do Grupo de Pesquisa “Educação, mídias e comunidade surda” possui um projeto de pesquisa sob o título “Produção visual na comunidade surda: prática pedagógica, comunicação e linguagens”, com duração de agosto de 2015 a agosto de 2018, registrado no Diretório de Pesquisas do CNPq.

As autoras tiveram como disparador de pesquisa a dúvida sobre a existência de algum canal de comunicação e de expressão para este aluno. A hipótese de estudo partiu de ações de letramento visual, unindo os contextos de uso da Libras e da língua portuguesa escrita para este aluno, o que poderia funcionar para dar-lhe direito à expressão. Partiu-se do princípio de que este surdo e outros não-surdos de EJA, que também possuíam dificuldades de aprendizado e/ou outras deficiências e transtornos, poderiam se beneficiar de uma proposta de letramento visual ou da expressão artística.

Questão central diante do quadro complexo da EJA

Os surdos que chegam à EJA frequentemente não desenvolveram completamente a língua de sinais ou o português. Preparamos algumas perguntas para nortear caminhos de leitura e de coleta de materiais acerca do quadro complexo do aluno surdo que estamos acompanhando há alguns anos. A questão central seria “Quais os sentidos de letramento visual e de leitura de mundo no caso de meu aluno surdo de EJA?”.

O Diário de Campo que usamos como recurso metodológico foi melhorado, pois foram se acumulando anotações, fotos dos desenhos e acrescentadas as transcrições de opiniões do aluno e o tipo de colaboração feito pelos colegas.

Foi necessário explicar e explicitar de que forma o aluno surdo complementa o pensamento a partir da imagem, o que não consegue explicar por texto verbal (em Libras ou LP) e o que consegue dizer na língua de sinais e em pequenas palavras e frases complementando o próprio desenho.

Observamos aulas e descrevemos alguns diálogos e formas de intervir nos conteúdos feitas pelo aluno surdo e pela professora surda (primeira autora desse artigo), bem como de outros professores ao ajuda-lo. Também observamos as interações com colegas e família, anotando e analisando esse processo complexo de letramento.

Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município do Rio de Janeiro

A EJA, ou o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), é não-seriado e progressivo. É importante pensar a forma como é feita a inserção de alunos com deficiência na EJA, tendo em vista a faixa etária e os

interesses destes alunos. Estes fatores precisam ser discutidos com os professores de turma comum, incluindo as especificidades de um aluno oriundo da Educação Especial.

Carvalho (2006) colabora com esta reflexão quando explica, por exemplo, o que acontece com jovens e adultos com deficiência intelectual:

Sobretudo em relação à ausência de parâmetros oficiais sobre a questão, o silêncio em torno do tema pode ser interpretado como resultante da suposição de estagnação do desenvolvimento da faixa etária e, ainda, como reiteração da concepção da pessoa jovem e adulta com deficiência mental como uma criança quanto as suas possibilidades de elaboração cognitivas e socioafetivas (p.162)

Imprescindível entender que ao aluno jovem e adulto surdo ou com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento (problemas psiquiátricos), por vezes, é oferecida proposta curricular que desconsidera a faixa etária (TAVEIRA & SILVA, 2013). No caso da EJA, os aspectos de pertença ao mundo adulto, com suas expectativas e seus conflitos, não são sempre considerados nas práticas pedagógicas, principalmente se esse aluno vem de um histórico de vida e escolar de muitos fracassos, como é o caso do aluno descrito neste estudo.

Essa escola pode ver, com muita estranheza, um sujeito aprendente que usa desenhos para se comunicar, principalmente em relação às diferentes formas de comportamento, do modo de estar no mundo, um rapaz que não se comunica por meio da fala e ainda possui dificuldade de mostrar aprendizagem em outra língua, tendo por isso uma instrutora surda em dois turnos.

Os professores se angustiam com diferentes manifestações, com a história de vida do aluno (os dados clínicos).

Os alunos que se teve notícia de serem encontrados em EJA são os que, comumente são excluídos por barreiras simbólicas, e já participaram de outras escolas que se julgam não destinadas a estes, de maneira consciente ou não, e que acabam contribuindo para a “expulsão”, ou para produção do estigma ou para o aprofundamento deste. São alunos oriundos de classes marginalizadas, da origem “na pobreza”, o idoso que quer “(re) socializar-se” no curso noturno e aquele aluno com deficiência que está na modalidade apenas para “pegar o diploma” ou, ainda, o jovem rebelde que “não quer nada” e vai estudar à noite - estas são as visões estereotipadas da clientela – umas escolas tentam romper com este padrão e, outras, acabam por atender e reforçar estas preconcepções. (TAVEIRA, 2008, p. 158)

A exclusão social do aluno exigiu, com a experiência profissional, observar seu comportamento no PEJA I. Nesta turma temos mais cinco surdos, com deficiências intelectuais e outras condições de ordem sensorial, cognitiva e motora.

Observamos, como diz Lebedeff (2004, p. 285), que “um dos caminhos que pode dar pistas de como ocorre o processo cognitivo de aquisição de leitura e escrita é o estudo da compreensão textual das pessoas surdas”. Desse modo, solicitamos uma apreensão bem mais generosa da compreensão textual, o que inclui os desenhos.

Diante disto, procuramos elaborar estratégias com a professora regente da EJA, no turno complementar da tarde, respeitando a diversidade da turma, sendo necessários recursos didáticos para que atendêssemos os surdos e contribuíssemos com as suas diversas manifestações, incluindo as artísticas e, mais especificamente, os seus desenhos. A socialização da turma na escola também foi aspecto importante para que alunos não sejam discriminados.

Oliveira (2008, p. 72) diz que “em tempos de políticas de inclusão social em diferentes perspectivas, é ainda desafiador o quadro de exclusão a que estão submetidos milhares de jovens adultos trabalhadores”. É preciso ampliar diversos discursos no assunto da EJA, pois assim saberemos melhor incluir estes alunos.

Didáticas surdas e letramentos

As didáticas usadas por professores surdos e ouvintes bilíngues, com base nos princípios do letramento visual, podem ajudar nesse debate para não tornar o caminho do aluno tão difícil e sacrificado; há esses indícios em alguns trabalhos de pesquisa já realizados.

No artigo de Tatiana Lebedeff (2010), “Aprendendo a ler ‘com outros olhos’: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos”, verificamos que embora o tema se encontre presente no cenário educacional desses alunos surdos, o letramento visual ainda é visto como desconhecido mesmo por pessoas que há anos trabalham no campo da Educação de Surdos. Nos parece que ainda não entendem, com clareza, como a pessoa surda faz a sua leitura de mundo, compreende significados e conceitos das palavras ou textos escritos em língua portuguesa.

Letramento Visual é um assunto com pouca compreensão em sua práxis, inclusive pelas próprias pessoas surdas; de como se dá a construção de sua arte, língua, dos letramentos presentes na sua didática (do próprio surdo), conforme exposto na pesquisa apresentada por Taveira (2014). No caso do educador surdo, este precisa se apropriar com profundidade no entendimento sobre letramentos para poder acompanhar melhor os alunos surdos na aquisição do conhecimento dentro da sala de aula.

No caso dos alunos surdos, é imprescindível pensar como esses têm noção do mundo em que estão inseridos, a partir de singularidades específicas de quem não compreende pelo ouvir; como se utilizam do olhar, e também do corpo, para se expressarem. Importante pensar em um letramento onde o aspecto visual se torne a base do trabalho, incluindo outras linguagens como as Artes cênicas, plásticas, cinematográfica, da Comunicação Visual – no cinema, no jornal etc.

Surgem vários conflitos, principalmente quando a questão é ensinar português para surdos. Essas adaptações são feitas pela necessidade de ter “alguma coisa” a ser oferecida aos alunos surdos e estão sujeitas a falhas, porque estão pautadas principalmente na ideia da oralidade. Devemos pensar em algo mais objetivo e concreto, uma pedagogia apropriada para a surdez, uma Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2008) embasada em características também de uma Pedagogia Surda (LADD & GONÇALVES, 2011). Pensar a questão do ensino do Português como L2 para o aluno surdo também é viável, quando se respeita a língua de sinais como a sua L1.

A pessoa surda serve-se da linguagem constituída de códigos visuais com capacidade de desenvolver significantes e significados que lhe propiciem acesso ao conhecimento. A visão, além de ser meio de aquisição de linguagem, é meio de desenvolvimento. Nessa colocação apontamos para a relevância das questões visuais, não somente como instrumentos de apoio, mas como práticas reais que possibilitem aos alunos surdos uma construção de conhecimento com entendimento e significado (LEBEDEFF, 2010).

Nesse ponto, a sugestão é que se pense e se elabore uma educação bilíngue de fato, com pedagogia e um currículo bilíngue, não só como forma adequada para suprir as lacunas que há anos vêm se perpetuando na educação de surdos, mas para oferecer e garantir uma aprendizagem pautada tanto na diferença linguística da pessoa surda, como na sua questão cognitiva que é visual, o acionamento desse cérebro se dá por meio da visualidade surda.

Para que isso aconteça, é necessário se perceber que, dentre as singularidades apresentadas pelas pessoas surdas, encontramos a língua de sinais. Por ser uma língua viso-espacial, precisa ter propostas educativas estabelecidas na forma de apresentação desta língua em que sejam respeitadas e aplicadas no cenário educativo dos alunos surdos.

Entender primeiramente o que é e como acontece o Letramento visual com o aluno surdo é importante porque desconstrói a concepção focada principalmente no ensino pela audição. Na ausência desta, devemos atentar para a forma usada pela pessoa surda para se inteirar da linguagem, e de uma outra língua totalmente diferente no seu modo de aquisição, pois a Libras é de modalidade visual e espacial e o português é auditivo. Daí o mais apropriado é o ensino por meio do Letramento Visual.

Destacamos também a necessidade urgente de formação dos educadores surdos, visto que esses poderão contemplar melhor o ensino com alunos surdos, sem a mediação de outros profissionais.

Aprofundando sobre Letramento visual

Colocaremos as Telas Artísticas do Professor Francisco Goulão para pensar e fazer reflexões iniciais sobre desenho. O professor surdo Francisco Goulão é professor licenciado em Artes, trabalha com técnicas de pinturas as mais variadas e ocupa um cargo de professor de ensino fundamental de escola pública, trabalhando em sala de recursos para surdos no Porto, Portugal.

Os tipos de desenhos e telas utilizadas mostram o longo caminho que precisamos percorrer para que os alunos possam usar o desenho para organização e a sua elaboração mental, mas também indicam que os alunos buscam fazer desenhos mais figurativos que representativos. É preciso explorar com eles esse caminho e entender melhor essas características, isso sem falar na produção de vídeos em Libras.

As leituras e análises foram necessárias para a comunicação e expressão através da pintura, sendo permitido, a partir desse ferramental, ter alcance de novos conceitos pelo aluno que vê na pintura, desenhos, artefatos artísticos (como maquetes e esculturas) uma forma de entender contextos do mundo que o rodeia. O aluno surdo e sua arte influencia os demais alunos surdos da EJA que possuem outras deficiências ou dificuldades.

Pinturas abstratas

Na modalidade não-representativa, a linguagem visual mostra maiores características de espontaneidade, como o acaso das pinceladas e os fatores das forças físicas permitidas pela experimentação com as tintas, as formas, as cores e as texturas.



Figura 1 – Alunos Surdos do Professor Goulão pintam telas abstratas (GOULÃO, s.d.)

Essa tela lembra o que é espontâneo e o livre, o harmônico.

Pinturas figurativas

Nas formas figurativas, a dominância está na relação signo-objeto manifestando a semelhança a objetos reais, existentes no mundo visível. A imagem figurada tenta ser igual ou similar ao objeto real.



Figura 2 – Surdos do Professor Goulão pintam peixes (GOULÃO, 2013)

Os peixes construídos por alunos surdos de Francisco Goulão são formas figurativas. Os alunos pintam peixes com várias técnicas, respeitando o objeto real observado em passeio ou visita. A intenção do professor tem sido, em sala de recursos ou de apoio, conforme ele mesmo indicou, “usar a arte antes da pedagogia, usar a vida cotidiana” (TAVEIRA, 2014).

O professor Goulão relata a necessidade de sair, de visitar, de conversar, de verificar em fotografias e, por meio de histórias, a situação real. Esta é uma característica das Pedagogias Surdas (LADD e GONÇALVEZ, 2010), em que professores surdos levam os seus alunos para passeios nas redondezas ou em locais bem distantes, com máquina fotográfica, e conversam muito com os seus alunos; o diálogo e o passeio de observação seria uma característica importante da didática dos surdos.

Segundo Taveira (2014), os surdos reconhecem esse movimento de sair da escola como necessário à vida do surdo e, não somente, à escolarização. Os recortes e exercícios de pintura propostos aos alunos, em sua maioria, cumprem o objetivo de desenvolver pinturas unicamente figurativas como esta a seguir.

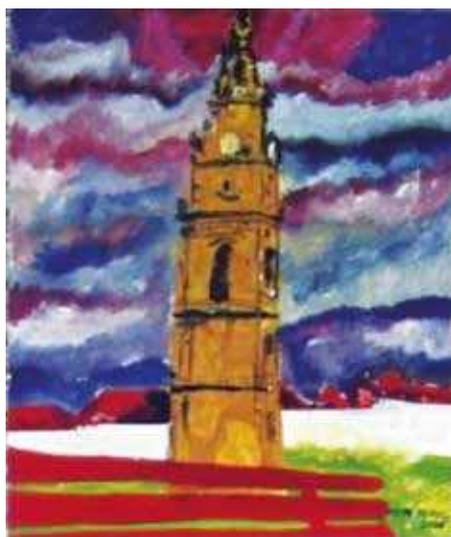


Figura 3 – Surdos do Professor Goulão pintam Torre dos Clérigos no Porto (GOULÃO, 2013).

Pinturas representativas

As formas representativas, também chamadas de simbólicas, utilizam o desenho como meio de representar algo que não está visivelmente acessível e que somente pode ser interpretada com a ajuda de códigos de convenção culturais, com um repertório de leitura de mundo. É preciso ter um repertório ampliado, mais complexo, para lê-la.

Mostra-se cenários de alimentação, arquitetura, festas e costumes de variadas localidades de Portugal. A seguir os quatro quadros de turismo no Porto, Portugal, sendo que no primeiro (capa) e em outros há elementos simbólicos e não apenas figurativos.



Figura 4 – Goulão desenha Patrimônio Mundial em Portugal (GOULÃO, 2013).

Os desenhos do Professor Francisco Goulão são lidos apenas por pessoas que decodifiquem, entendam os aspectos da vivência em comunidade surda e da Língua Gestual Portuguesa (LGP). Deste modo, se entra no território simbólico, dos símbolos, das abstrações, da leitura complexa como é possível e equiparável a um texto escrito ou em vídeo, verbal.



Figura 5 – Goulão desenha Festas Populares (GOULÃO, 2013).

O desenho

A comunicação humana através do desenho é usual e a pintura rupestre é um exemplo da intenção humana em se comunicar desde os primórdios. Nas paralimpíadas foram mostrados pictogramas³ para os esportes, uma simbologia avançada, uma escrita com símbolos.

Retornando ao significado do desenho para o humano, Anna Mae Tavares Bastos Barbosa, pesquisadora de Arte Educação diz o seguinte sobre desenho:

Eu acho que o desenho é uma segunda linguagem intelectual, afetiva, emocional. Há uma racionalidade no desenho que é inseparável do emocional e do afeto. É diferente da racionalidade da matemática que é mais pendente à razão enquanto o desenho tem igualdade, tem equilíbrio nos três estágios cognitivos - razão, afeto, emoção. (BARBOSA, 21' 12", 7.8.2017)

Um caso exemplar é de uma ilustradora brasileira, surda, que narra seus roteiros através da arte, desenhando. Sua arte esteve presente no Comic Com Experience, em dezembro de 2016, na cidade de São Paulo. É um moça Auto-

³ A Tecnologia Assistiva é uma área da ciência que trabalha com pictogramas para a Comunicação Alternativa e Ampliada de pessoas que não possuem comunicação efetiva, plena, de modo convencional (oral, escrita com lápis, digitação) como é o caso das pessoas com paralisia cerebral (TAVEIRA & SILVA, 2013). Recursos como as pranchas de comunicação são construídos com simbologia gráfica (desenhos representativos de ideias), letras ou palavras escritas são utilizados pelo usuário com grandes dificuldades motoras e/ou de comunicação oral para expressar suas questões, desejos, sentimentos, entendimentos.

didata, mas também se formou em design. Ela está entre os dez artistas finalistas do concurso Silent Manga, no Japão, modalidade onde são considerados apenas os trabalhos que não tem palavras, texto escrito. A artista surda teria uma dificuldade de desenvolver roteiros escritos e apostou no trabalho apenas em desenhos, segundo a matéria jornalística do site Por sinal, Portugal.



Figura 6 – Blog Por Sinal, Portugal

[_http://www.porsinal.pt/index.php?ps=destaques&idt=not&iddest=309](http://www.porsinal.pt/index.php?ps=destaques&idt=not&iddest=309)

Desenhos sem palavras se aproximam do *Storyboard*, uma parte do planejamento do processo de construção de vídeos, uma forma de roteirização visual. É o desenho dos rascunhos, cena a cena (DONDIS, 2007; NOBREGA, 2015).

Desse modo, verificamos que não é difícil encontrar surdos com habilidades exemplares em desenhos, tirinhas (HQs / *cartoons*), como é possível observar no Blog sobre Cultura Surda (ver <http://cultursurda.net>).

Relato de letramento visual antes da entrada na EJA

Em nosso estudo partimos da dúvida se o aluno surdo chegaria ao nível de elaboração do pensamento e expressão, descritos nos tópicos anteriores desse artigo, a partir das colaborações de colegas, dos apoios oferecidos pela Sala de Recursos e pelo professor surdo, com a internalização da Libras e da sua livre expressão em desenhos.

A primeira coleta de dados foi há quatro anos a partir de uma história em Libras contada para Felipe⁴, com 12 anos, mostrando as imagens do livro.

⁴ Usaremos este nome fictício para nos referirmos ao sujeito pesquisado.

Depois foi pedido para ele contar e ele não soube explicar em Libras, não conseguiu colocar o contexto da leitura na Libras utilizada. Então foi sugerido que ele desenhasse e, para surpresa da pesquisadora surda, ele desenhou quase o livro todo sem olhar. Havia sequencialidade e compreensão e, além disso, memória. Como poderia estar esta criança confinada sem a língua ou sem outros instrumentos e linguagens para dar vazão ao seu pensamento?

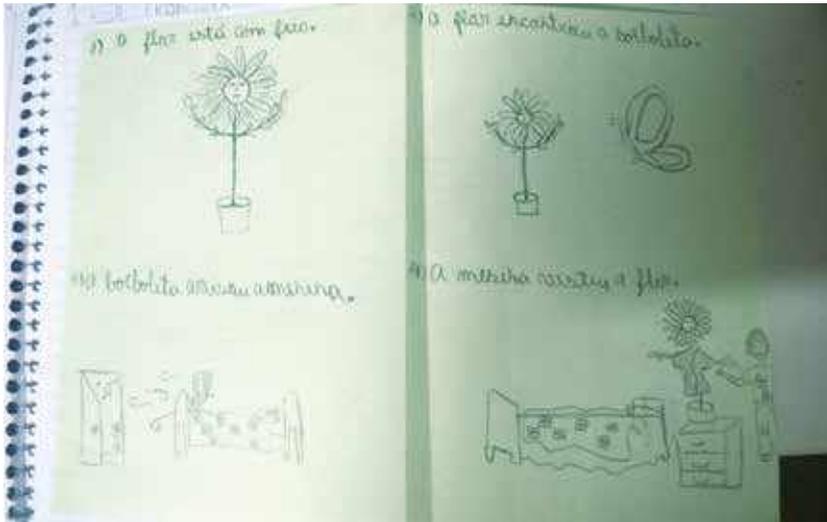


Figura 7 – há 4 anos, com 12 anos, história completa com sequencialidade

Essa história foi a primeira quando em Sala de Recursos. Fomos percebendo que ele se expressava assim e ficamos atentos ao que alguns professores e colegas (alunos) diziam: “*ele só sabe desenhar*”. No entanto, vimos no desenho, na arte, que ele poderia se desenvolver e expressar complexidade de raciocínio. Mas como alavancar o trabalho com as línguas? Ou seria uma pessoa que se expressa por meio de imagens como temos tantos artistas que assim se expressam?

Criamos a estratégia de desenhar e novamente explicar em Libras, sendo feitas as frases usando datilologia, repetindo em Libras a frase, com sinais (exemplo: *flor* e *frio*), para captar em L2 as palavras e fazer o registro escrito. Repetimos novamente em Libras a história e ele entendeu melhor, algumas vezes pulando a sequência da história; então pedimos para ele se lembrar dos desenhos.

Hipóteses de pesquisa com a entrada na EJA

Conseguindo atingir melhor expressão ao desenhar, procuramos definir conceitos conversando com Felipe sobre filmes de cinema. Perguntamos sobre o herói *Batman* e ele teve dificuldade de entender *Batman*: “quem era *Batman*?” Não conhecia sinal de *Batman*. Fizemos um morcego. No mesmo momento, ele desenhou “*Batman versus Superman*”. Como ele está vivendo na atualidade, os 16 anos de idade, em tempos de novos filmes, nos passou a informação atualizada no desenho.



Figura 8 – Detalhe do símbolo do *Superman* dentro do morcego

Acompanhando junto com ele explicações da professora regente de EJA, verificamos o conteúdo em sala, das disciplinas, e em várias situações ele continua desenhando para entender melhor. Um exemplo foi a explicação sobre a vida de Chico Mendes. Foi difícil explicar quem foi Chico Mendes. Após explicar em Libras e com outras estratégias, só encontrada na sala de aula uma figura do tamanho de uma moeda de um Real, que não dava para ver a expressão de Chico Mendes. Porém, com a explicação que Chico sofreu muito, ele copiou a gravura miúda, ampliou-a, e colocou as expressões; toda a dramaticidade da vida de Chico Mendes estava lá, sendo compreendida pelo aluno.



Figura 9 – Desenho de Chico Mendes ampliado e com expressividade (trabalho individual)

Foi realizada também uma árvore com acróstico e as características do mesmo e colocamos Chico Mendes no tronco de árvore. Ele entendeu quem foi Chico dessa forma: desenhando e refletindo junto com a professora surda.



Figura 10 – Árvore de Chico Mendes com acróstico (trabalho coletivo)

Tinha algumas dúvidas, pois recorria sempre a mais alguns exemplos, pois explicando sobre consciência negra, Felipe desenhou a Terra (planeta) como se fossem todos no mundo e disse que todas as etnias estão de mãos dadas. Nos restaria a dúvida do tipo de influência ou direcionamento que professores e colegas poderiam fazer durante a realização de um trabalho coletivo. E essa situação gerava a necessidade de ver a autoria, o processo autoral de Felipe.



Figura 11 – Conjunto de duas fotos do cartaz Consciência Negra (trabalho coletivo)

É possível verificar que é uma composição com desenhos do aluno, um recorte e colagem pertinente ao tema e uma poesia. Procuramos criar um sistema de notação e de análise para essas composições visuais, para entender como se dá a colaboração dos colegas de turma e explicitar o grau de ajuda para que o aluno alcance a compreensão dos temas trabalhados em EJA.

Explicitando os níveis de ajuda para o aluno surdo de EJA

No caso do desenho que o aluno fez na Semana da Inclusão realizada pela EJA, por ter desenhado uma mãe (que está na foto subsequente), aproveitamos a estratégia sobre o tema família e trabalhamos a nomenclatura sobre estar casado “com”, ser solteiro, sua mãe e pai estarem casados, se seus irmãos estão casados, trabalhando a L1 e L2.



O resultado do desenho impressionou a todos (Figura 12). Ficamos surpresos por ele descrever sozinho o desenho para todos (que eu traduzi): “Mãe e filho. Filho surdo. Mãe precisa aprender Libras “. Se focarmos na angústia traduzida nas expressões do desenho – mãe e filho – e no relato do aluno sobre a dor pela falta da comunicação – expressado na Libras, vemos quanto o desenho é um canal de expressividade importante para Felipe.

Figura 12 – Desenhando para a Semana da Inclusão – julho 2016

Ele ainda demonstra a dificuldade com a comunicação no meio em que vive. Pudemos observar o desenvolvimento da compreensão sobre a importância da Libras na vida dele. Antes ele não assumia que precisaria de Libras e, aos poucos, está descobrindo que pode se desenvolver usando a Libras, mesmo que tenha dificuldade. É a língua que usa apenas na escola, havendo lacunas de abandono desse espaço por longos períodos no passado, tendo ficado fora da escola por dois anos.

Como Ana Mae Barbosa, Arte-educadora, nos coloca que “é uma segunda linguagem intelectual, afetiva, emocional que é inseparável do emocional e do afeto”, esse desenho tem realmente o equilíbrio nos três estágios cognitivos – razão, afeto, emoção.

Ainda ao longo do primeiro ano em EJA, houve um trabalho proposto pelos professores e pela Direção. Seria o Circuito Paulo Freire, em que teríamos exposição e atividades, com convite à Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Os alunos foram preparados para as atividades, sendo debatido quem era Paulo Freire e sua importância para a Educação.

Explicamos em Libras sobre Paulo Freire (com o sinal de Freire) e houve certa dificuldade de entendimento, e o aluno parecia entender com limitação o contexto histórico. Novamente observamos que seria necessário recorrermos aos desenhos. Podemos atestar que o aluno começou a evoluir na compreensão depois que desenhou “Paulo Freire no céu porque morreu” e “o menino lê com Paulo professor” – tradução da Libras. O desenho foi copiado de uma imagem pequena e ampliado, dada pela professora do EJA (Figura 13).

Esse tipo de ampliação de desenho, não autoral, também dificulta um pouco a livre expressão e a noção que nós, professores surdos, temos sobre o processo de compreensão do aluno, pois muitas vezes, na ansiedade da “escola bancária”, muitas são as repetições sem sentido e os modelos copiados para se mostrar apenas de corpo presente nos bancos escolares; mas de alma, de emoção, coração e envolvimento, o aluno surdo não está presente.



Figura 13 – Circuito Paulo Freire



Figura 14 – Circuito Paulo Freire

No entanto, observem que da mesma forma que olhamos um texto, lemos e verificamos o estilo do autor, e no desenho o mesmo ocorre. O desenho também precisa demonstrar características autorais. Observamos um desenho com linhas contínuas e próximo a uma charge (Figura 13), e outro com tracejo de linha, sombreamento, próximo aos autorretratos (Figura 14) demonstrando um processo não-autoral, apenas de ampliação, com dois estilos muito distintos. Esse processo pode auxiliar a compreensão, mas não demonstra a oportunidade de externar pensamento por esse aluno.

Nos perguntamos o seguinte: após o datilológico ocorreu uma pesquisa do sinal de batismo para o professor Paulo Freire? O aluno surdo, ou melhor, os alunos surdos tiveram a oportunidade de conversarem, trocarem informações livremente, em Libras? Após isso ocorreu o registro da Libras, em vídeo, e do desenho mais autoral, crítico por parte dos surdos? Infelizmente, sabemos que a escola atual, regular, por mais esforço que ela faça, ainda está longe da possibilidade de ofertar a proposta de Educação Bilíngue para alunos surdos. Não vemos culpados nesse caminhar. O nosso caminho, o do aluno e de seus pais e da escola, é de pedras e de dores.

Buscando um trabalho mais autoral...

Os trabalhos da escola são temáticos, bastante pautados em datas e projetos, e não temos nenhuma intenção de avaliar tal escolha, pois, a princípio, marcam bem o espaço-tempo para esse aluno e isso é positivo para ele.

Gostaríamos de finalizar mostrando o desenho de um coração com um fone de ouvido (Figura 15) que veio de uma conversa sobre música. O aluno perguntou se a professora surda conseguia ouvir música. Respondido que não. Ele disse que ouve um pouquinho. De livre e espontânea vontade, no recreio, ele disse, em Libras, que *o professor surdo ouve com o coração e que alunos surdos também ouvem pelo coração*. Nota-se a clave desenhada ao contrário. O desenho foi feito sem outro desenho por perto, sem ampliações, a partir da expressão do sentimento do surdo.



Figura 15 – Coração com fone de ouvido – Outubro de 2016.

Foi observado um desenvolvimento do aluno surdo com o trabalho, em paralelo, com desenhos. Libertamos o aluno das cópias, dos modelos, com a livre expressão e o entedimento sobre seus próprios pensamentos. Também observamos a importância de professores e instrutores surdos trabalhando em parceria. Documentar toda a trajetória é importante para o crescimento profissional de pesquisadores e educadores surdos.

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.

CARVALHO, M. F. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. *Horizonte*, v. 24, n. 2, p. 161-171, 2006.

CRUZ, D. de C. *Tipos de vídeo e de leitores na Educação Bilíngue de Surdos*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, 2015. Rio de Janeiro 2015 1 DVD (71min).

BARBOSA, A. M., Abecedário de Arte e Educação com Ana Mae Barbosa. *CINEAD LECAV*, Publicado no Youtube em 7 de agosto de 2017, tempo 54'33". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y8fYEjPDs5Q>.

DONDIS, D. A. *Sintaxe 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.

LEBEDEFF, T. R. Compreensão textual e surdez: análise do desempenho da compreensão de histórias em Língua de Sinais por alunos de LIA. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre. v.39, n. 3. p.285-295, setembro, 2004.

_____. Aprendendo "a ler" com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação* (UFPel), v. 36, p. 175-196, 2010.

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)

OLIVEIRA, C. E. *Educação de jovens e adultos com necessidades especiais: rastreando alguns apontamentos para reflexão*. XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva (2. : 2008 : Vitória, ES) S471a Anais / XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 15, 16 e 17 de setembro de 2008; Vitória -ES ; [comissão organizadora dos anais, Sonia Lopes Victor ... et al.]. - Vitória: UFES, Centro de Educação, 2008. 442 p.: il.

TAVEIRA, C. C. *Representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares*. Rio de Janeiro, 2008. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2008

TAVEIRA, C.C; SILVA, O. S. Formação de profissionais de Equipe Bilíngue e o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) em escola pública municipal do Rio. *Arqueiro*, nº 28, Jul-Dez/ 2013.

TAVEIRA, C. C. *Por uma Didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de Doutorado de Educação, 2014, p. 365.



PIADA SURDA: ESTRATÉGIA CULTURAL E PEDAGÓGICA

Deaf joke: Cultural and pedagogical strategy

LER EM LIBRAS



Joelma Diniz Silva¹

Explico na apresentação da minha Monografia em Libras sobre a vivência surda diante de uma comunicação difícil com a família. O surdo não consegue saber as histórias, as piadas, rir junto com os seus familiares e, então, ele é colocado no centro de um circo ou de um exercício de adestramento igual ao de animais, de modo que responda e se comporte do jeito que a família ouvinte espera.

Na minha Monografia em Libras² eu selecionei logo de início o Quadro “Família Cachorro”³, da artista surda Susan Dupor, pois me fez refletir sobre a ideia de não conseguirmos fazer piada junto aos ouvintes e sendo muito triste

¹ Joelma Diniz Silva concluiu a faculdade no DESU-INES em julho de 2017. Graduada em Pedagogia pelo DESU-INES exerce trabalho administrativo na Enel, “*Ente nazionale per l’energia elétrica*”. joelma.silva@enel.com

² Monografia em Libras sob o título “Piada Surda: Estratégia cultural e pedagógica” (71min) defendida em dezembro de 2016, na faculdade de Pedagogia no DESU-INES. O material em vídeo pode ser acessado no QR Code disponível nesse relato sobre as práticas da autora.

³ Family Dog. Artist: Susan Dupor; Media: Acrylic on canvas; Dimensions: 56 in. x 57 in. Date: 1991 <http://deafculture.blogspot.com.br/2015/07/7.html>

quando nos tornamos algo frio, que imita, copia o outro, sem entender direito nada do que está acontecendo da forma “falada”, quando não se lê os lábios e nossos familiares não usam a língua de sinais.



Figura 1 – Family Dog, Susan Dupor (1991)

Os objetivos desse estudo foram: 1. Refletir sobre cultura surda e características da pedagogia surda que combinam com piada surda; 2. Pesquisar como é (como fazem os surdos) e por que contar, piadas; 3. Quais seriam alguns temas e tipos de piadas recorrentes.

Dessa forma, esclareço que o surdo se sente motivado, curioso para fazer vídeos de piada e postá-los na internet, principalmente, o *YouTube* e o *Facebook*. O surdo também usa a piada para passar informação, provocar debate sobre temas, fazer pensar dentro da comunidade surda.

Em metodologia eu usei o registro em vídeo de colegas surdos e para isso filmei-os contando piadas de própria escolha. Filmei também a opinião deles sobre o tema “piada surda”, pois considerei os relatos deles bastante espontâneos sobre o uso que fazem desse tipo de conto de história curta.

Os sujeitos de pesquisa eram surdos da faculdade de Pedagogia Bilíngue do Departamento de Ensino Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e filmá-los cumpriu as seguintes etapas: 1. Cada convidado conta uma piada, livre; 2. Depois o sinalizante podia dar uma opinião

sobre o processo de contar piada; 3. A pesquisadora separava as piadas em temas e pedia algumas opiniões em diálogo com os convidados.

Nas análises pensei sobre os seguintes aspectos ou perguntas: 1. Quais os temas se repetiam? 2. Quais os tipos e as características dessas piadas surdas? 3. Quais as características da pedagogia surda que combinam com contar piada? 4. Percebi o prazer, a felicidade ou algum constrangimento durante o conto da piada?

O que é cultura surda?

A Arte Surda se une com as definições de Cultura Surda que coletei em pesquisadoras Surdas (PERLIN 2003, 2007; STROBEL 2007, 2008) e me ajudaram a sentir mais de perto e perceber os conceitos.

Gladis Perlin (2007) explica que os surdos são um grupo que luta de verdade na decisão de ser diferente. É o jeito surdo de ser, de perceber, de sentir, de viver, de experimentar, de comunicar, de transformar o mundo em um lugar bom de se viver (Perlin, 2003).

Karin Strobel (2007) explica que os surdos marcam como seus objetos e materiais artísticos culturais os seus líderes surdos, a língua de sinais, a experiência visual, a História dos Surdos e a Arte Surda: teatro, piada, poesia, pintura, obras literatura e tudo isso é produzido dentro da comunidade surda. Este conceito combina com o que afirma a mesma pesquisadora surda (STROBEL, 2008, p. 66): “o artista surdo cria a arte para que o mundo saiba o que pensa, para explorar novas formas de ‘olhar’ e interpretar a cultura surda”.

No *Facebook*, em outubro de 2016, a pesquisadora Shirley Vilhalva publicou sobre identidade como idioma visual. Ela disse que:

Identidade idioma visual dá-se ao conjunto de pessoas com eloquência pela língua de sinais, podendo ser surda ou ouvinte, que concebem de forma afirmativa os atributos culturais da língua de sinais, da cultura surda, da identidade surda, colocando produtos que faz uso das marcas linguísticas como as configurações de mãos e demais elementos em sinais. Promovendo o idioma que se vê de forma sublime e estabelece vínculos com as instituições e serviços específicos ao povo surdo. Esse conjunto de elementos costuma ter como base a língua de sinais em produtos visuais como vídeo, artes surdas e outros meios comunicacionais que reconhece a Libras em sua forma natural.

O quadro “Entendendo Cultura Surda”⁴, da artista surda Nancy Rourke, mostra um pouco da ideia de cultura surda que me apropriei na faculdade de Pedagogia do DESU-INES, principalmente nas aulas que utilizavam mais imagens e pinturas, como foi nas aulas de minha orientadora Cristiane Taveira. Este livro no centro da mesa, na pintura, faz referência ao pesquisador surdo Paddy Ladd.



Figura 2 – *Understandig Deaf Culture*, Nancy Rourke (2010)

O que é piada surda?

A piada surda é uma brincadeira, um jogo simples e direto. Ela motiva a curiosidade na comunidade surda. A piada surda também provoca a pessoa ouvinte a ter atenção no surdo, querer compartilhar com o surdo, querer aprender e entender o mundo surdo. O quadro “Língua de sinais no azul profundo”⁵, do artista surdo Albert Fischer, me ajudou a transmitir esse conceito em Libras, na minha Monografia, e seria impossível eu redigir em português escrito a emoção e o sentido dessa imagem nesse artigo. Por isso a importância do QR Code para ter acesso em Libras.

⁴ *Understandig Deaf Culture*, Nancy Rourk. País: Estados Unidos. <https://culturasurda.net/2011/12/10/nancy-rourke/>

⁵ *Gebärden im tiefen blau*, Albert Fisher, País: Alemanha. <https://culturasurda.net/tag/de/page/2/>



Figura 3 – *Gebärden im tiefen blau*, Albert Fischer (2001)

Alguns dos objetivos de contar piadas surdas são (TAVEIRA, MARTINS, BELÉM, 2012):

- Manter o grupo de surdos unido em temas e assuntos comuns.
- Mostrar o surdo acima e mais inteligente que o ouvinte, fazendo uma comparação de suas capacidades em forma de brincadeira.
- Destacar a esperteza do surdo e os modos de vencer barreiras.
- Demonstrar situações de vida vencidas nas barreiras de comunicação e negociando as regras entre o mundo surdo e mundo ouvinte.
- Provocar o ouvinte para que ele experimente sentir como o surdo vive em sociedade – percepção boa, ruim, estranha e de choque cultural.
- Observar a pessoa que assiste a piada para sentir se ela quer ou não quer entrar no mundo surdo, se identifica e respeita regras do mundo surdo.
- Rir junto com outros surdos e construir amizade com ouvintes.

A pesquisadora surda Marta Morgado (2011), exemplificou as características e organizou alguns tipos de piada em categorias:

- Repetição das mesmas piadas em diferentes países, pois as piadas vão de mãos em mãos. No encontro surdo-surdo, também na internet. Estados Unidos, Portugal, França e Brasil possuem várias piadas semelhantes.
- Piadas que imitam pessoas, animais, objetos porque usam da incorporação de características próprias (forma, volume, movimento, gestual) para fazer ficar bem parecido com o real.
- Piadas que brincam com a configuração do alfabeto, de números
- Piadas que abordam temas cotidianos ou de preconceito. Exemplo: soltar gazes (“pum”), fazer sexo.

Precisa saber contar piadas de diversos modos, pois para crianças é um pouco diferente que para adultos. Contar histórias curtas é uma das habilidades e das características das pedagogias e culturas surdas (LADD & GONÇALVEZ, 2011). Por isso, o estudo do tema “piada surda” tem vários desdobramentos.

A divulgação de piadas surdas

A comunidade surda gosta de repetir piadas. Dois franceses, Marc Renard e Yves Lapalu, são autores do livro “Surdos, 100 piadas!” que tem tradução para o português de Portugal. A partir desse livro eu pude encontrar várias piadas que aparecem repetidamente na internet e em outros meios de divulgação tais como televisão com conteúdos para surdos. Mostrei alguns exemplos na Monografia em Libras fazendo uma comparação, por exemplo, dos conteúdos da TV INES e do livro “Surdos, 100 piadas!”



Figura 4 – *Surdos, 100 piadas!*, Marc Renard e Yves Lapalu (2009)



Figura 5 – Madeira na TV INES⁶ (2013)

⁶ <http://tvines.com.br/?p=735>



Figura 6 – “Os lenhadores” no Livro “Surdos, 100 piadas”

As piadas informam e reforçam ideias coletivas (de grupos de surdos), e várias opiniões sobre temas sociais. O Capítulo 3 da minha Monografia em Libras tem o título “Amigos Surdos contam piadas”. Os temas de piadas encontrados na minha pesquisa foram de cinco tipos:

- 1º) Piadas em que o personagem principal é surdo. Exemplo: Tourada e violinista (Touro surdo não adormece com o som do violino).
- 2º) Piadas que mostram barreiras do surdo por não sabe ler e problemas de acessibilidade. Exemplo: Roça (Problema leitura da placa BR 101).
- 3º) Piadas que evidenciam a esperteza do surdo que se mostra mais habilidoso que o ouvinte. Exemplo: Soldado ouvinte (Vantagem na contagem de surdos com apenas uma das mãos).
- 4º) Piadas que destacam a percepção visual. Exemplo de ir na mata evacuar em meio aos perigos de um bicho aparecer (Diferenças na aparência do cocô por conta da diferença de prevenção).
- 5º) Piadas que criticam problemas na comunicação com a família e a sociedade em geral.

Coisas comuns da vida são experiências às vezes iguais, naturais, para qualquer um, e outras se mostram bem diferentes para os surdos. Algumas coisas cotidianas falam de experiência de vida, igual a qualquer pessoa, e discutem sobre sexo, coco e xixi, soltar gazes. Qualquer grupo riria desses assuntos!

Outros dependem de negociação cultural. Notamos que outros preconceitos sociais se tornam maiores se a piada tiver personagens surda/mulher, surdo/gay, surdo/negro. Nessas situações, quando estamos em escolas, temos que intervir para provocar o diálogo. Não é só reprimir, brigar com a criança ou jovem pelo conteúdo, mas temos o dever de discutir o quanto algum tipo de assunto pode magoar e se tornar bullying.

Conclusão

Entendo que a piada surda é para provocar o ouvinte a ter atenção com o mundo surdo, refletir junto com o surdo e o ouvinte, mostrar o sofrimento da comunidade surda, os modos de enfrentar obstáculos e rir desses desafios.

O grupo de surdos ou comunidade surda mostra união, troca sorrisos e também informação. Contar essas histórias curtas combina com as Pedagogias Surdas e uma didática bem característica dessa comunidade.

REFERÊNCIAS

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.

MORGADO, M. *Literatura das línguas gestuais*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.

PERLIN, G. Nós surdos somos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

RENARD, M.; LAPALU, Y. *Surdos, 100 piadas*. Surd'Universo, 2009.

STROBEL, K. L. *História dos surdos: representações "mascaradas" das identidades surdas*. In: QUADROS, R. M. e PERLIN, G. *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a Cultura Surda*. Florianópolis, Editora UFSC, 2008.

TAVEIRA, C. C.; MARTINS, M. A. L.; BELÉM, L. J. M. No limiar da piada surda. *Leitura. Teoria & Prática*, v. 30, p. 2749-2758, 2012.

Visitando o Acervo do INES

Visiting the historical collection of the INES



VISITANDO O ACERVO DO INES – N° 47

Visiting the Historical Collection of the INES

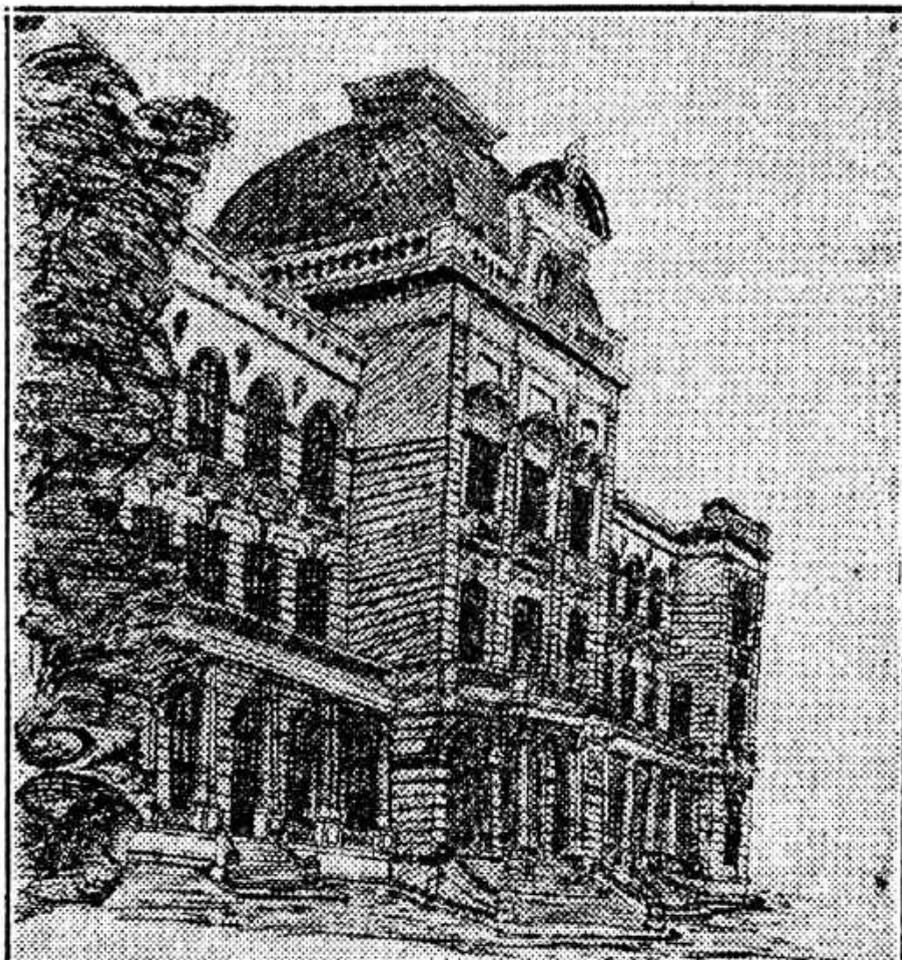
Solange Maria da Rocha¹

No ano de 1933, por ocasião das comemorações do 76° aniversário do Instituto Nacional de Surdos Mudos, o aluno Geraldo Soares de Almeida ganhou seu primeiro prêmio, aos 13 anos de idade, quando desenhou o prédio principal da instituição.

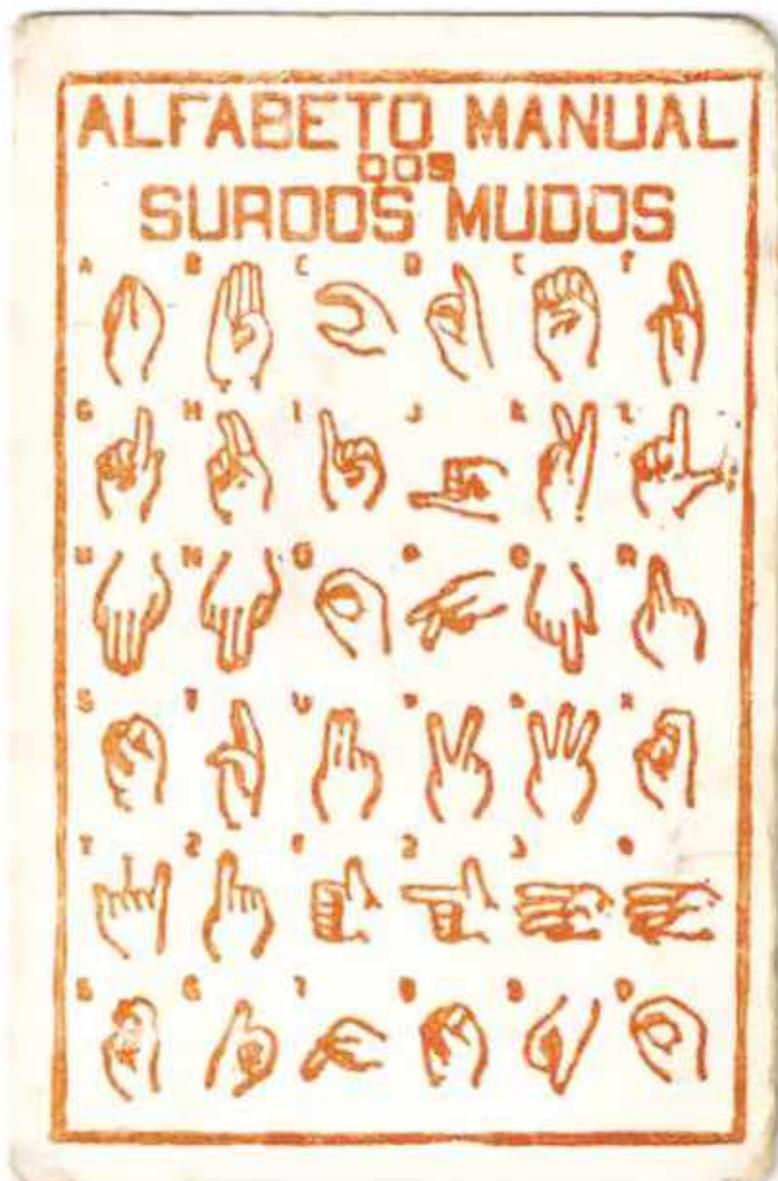
Em 1946, desenhou a obra *Alfabeto Manual dos Surdos Mudos*, que ao longo de muitas décadas foi uma espécie de cartão de apresentação dos surdos.

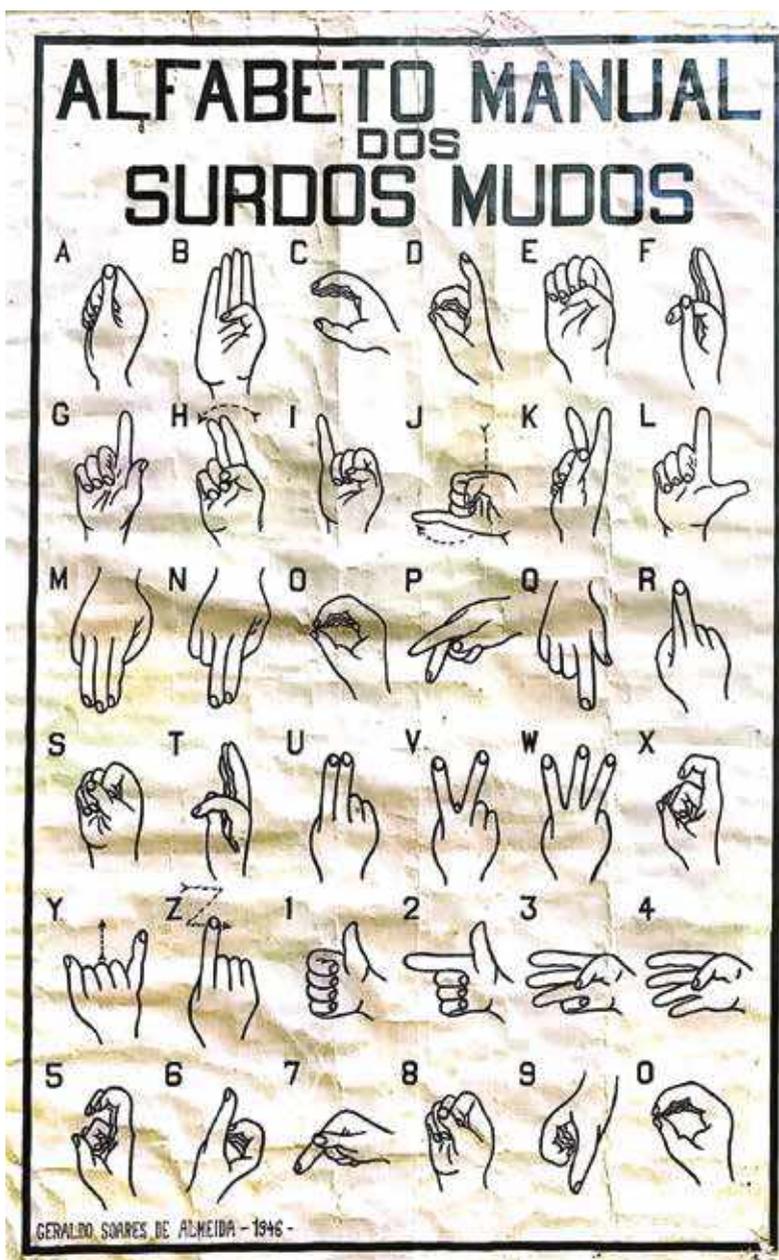
Registro importante para pesquisadores apresenta algumas diferenças de configuração, com destaque para a letra H.

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Mestre em Educação Especial pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Licenciada e Bacharelada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF).



O edifício do Instituto de Surdos Mudos, desenho a penna do aluno Geraldo Soares de Almeida





Arte e Cultura Surda

Art and Deaf Culture



U U U U
U U U U

STELLO BRAN

músico

ESPINHO

*estrei
ma*

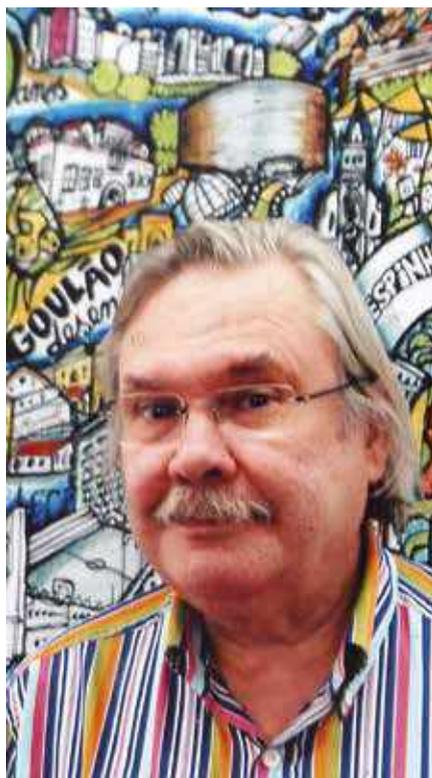
BRASIL

PORTUGAL

ESPINHO, CULTURA SURDA E A ARTE DE **GOULÃO**

A despeito das variações fonéticas, sintáticas e lexicais que demarcam o Português europeu e o Português brasileiro, ainda temos – brasileiros e portugueses – uma mesma língua. Mas para a surpresa de muitos, sobretudo daqueles pouco familiarizados com as culturas surdas, nossas línguas de sinais são bastante diferentes: lá, a Língua Gestual Portuguesa (LGP), reconhecida legalmente em 1997, tem raízes na Svenskt teckenspråk (a Língua de Sinais Sueca), ao passo que aqui nossa Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida cinco anos depois, recebeu grande influência da Langue des Signes Française.

Diferenças à parte, nossas comunidades surdas em muito se asse-



melham: os direitos que aqui se pleiteiam, também se pleiteiam por lá. Muitas das pautas que preenchem a agenda surda brasileira também seguem acesas em Portugal, como as reivindicações por uma educação bilíngue de qualidade, as demandas por acessibilidade (nos serviços públicos, nos circuitos culturais, na rede privada etc.), a afirmação e a promoção da língua gestual, entre outras. Em um país com pouco mais de 10 milhões de habitantes (inferior à população do município de São Paulo), no entanto, essas questões ganham outras dimensões, mas em nada perdem relevância, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas para se avivar os movimentos associativistas do povo surdo.

E bem como no Brasil, as produções culturais das comunidades surdas portuguesas avolumam-se a cada dia, e aos poucos chegam a nós brasileiros, principalmente por meio da internet, engraçando-nos e nos enchendo os olhos. Algumas delas, já há muito conhecidas por surdos portugueses, também despontam pelas terras de cá, como por exemplo as obras do “Professor Goulão”.

Francisco Goulão, 66, é, por origem, alfacinha (algunha dada a quem nasce em Lisboa), e na própria capital portuguesa, em 1977, concluiu sua licenciatura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade (Clássica) de Lisboa. Nesse mesmo ano, após se casar, mudou-se para Espinho, uma pequena cidade litorânea na região metropolitana do Porto – cidade que Goulão frequentava desde pequenino, quando sua família a escolheu como destino das férias de verão.

Espinhense de adoção e de alma, sua grande admiração pela cidade se expressa em centenas de desenhos e pinturas que a retratam – algumas dessas obras foram reunidas e expostas pela primeira vez em 2012, em uma exposição local intitulada “Goulão pinta Espinho” (anos mais tarde, em 2016, outras deram corpo ao livro “Goulão desenha Espinho”). Desde então, “seguiram-se mais cinco exposições individuais, todas elas dedicadas a Espinho e à língua gestual, com trabalhos a lápis de cor e aquarela”, afirma o artista. Em uma das lojas interativas do Turismo do Porto e Norte, localizada no Aeroporto Francisco Sá Carneiro (o Aeroporto do Porto), seus trabalhos, de tão emblemáticos que são, já serviram como cartaz turístico do concelho que lhe é tão caro, também conhecido como a “Rainha da Costa Verde” (epíteto dado à cidade de Espinho). Ao que se percebe, tal sítio vive terna e continuamente em seus lápis, em seus pincéis e em seu coração.

Mas para além de Espinho, as obras de Goulão – que por 38 anos exer-

ceu a docência como professor de Educação Visual para crianças surdas no Centro António Cândido, no Porto – são também um grande patrimônio das Artes Surdas portuguesas. Nelas, expressam-se as culturas surdas, as línguas de sinais, as lutas do povo surdo, os eventos comemorativos, etc. Muitos surdos e ouvintes, ao depararem suas pinturas e seus desenhos, logo reconhecem seus traços e cores, várias vezes acompanhados pela frase “Goulão desenha...” (“dia da mãe¹”, “dia do surdo”, “dia de São Martinho”, “LGP”, “Braga”, “primavera”, entre outros). Nessas obras, muito comum é encontrar estampada a própria representação do Professor Goulão, com seu chapéu, seu bigode e sua característica gravata, entre os gestos da LGP.

Em toda a sua trajetória como professor e artista, Goulão destaca-se também como valioso militante pelos direitos das causas surdas. Grande defensor das escolas bilíngues para surdos, já proferiu numerosas palestras sobre cultura e Arte Surda em escolas e instituições de todo o país, além de ter contribuído para diversas revistas e jornais especializados em surdez (entre elas, a revista da Feneis, por exemplo).

Revisitar o trabalho de Goulão é, por isso, vivenciar um pouco da cultura e da cultura surda portuguesa, da LGP e, claro, dos encantos de Espinho. Revisitá-lo é, sem dúvidas, lembrar da potência e da importância da arte – e da Arte Surda! – para alunos surdos, sobretudo em ambiente escolar (vale perceber que muitos de seus trabalhos tem cariz escolar). Ao fim e ao cabo, ressaltar a arte de Goulão é estreitar os laços que nos unem às comunidades surdas portuguesas, percebendo que – para além da lusofonia – nossas vidas, nossas conquistas e nossas demandas se tocam em muitos pontos.

Entre os posts do Blog Cultura Surda, encontramos dois que registram exposições do Goulão em Espinho – caso queiram, em algum local da revista –, adicionar os flyers como “registros históricos”: <http://bit.ly/2oyByrh> e <http://bit.ly/2nPrsoR>.

¹ Diferentemente do Brasil, em que comemoramos o “Dia das mães”, em Portugal se comemora o “Dia da mãe”, no singular.

GOULÃO | OBRAS







Normas de submissão

Submission Procedures



LGP

CULTURA

IDENTIDADE

COMUNIDA

abc
ABC





NORMAS PARA SUBMISSÃO ONLINE

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, es-

tado 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.

CONFIGURAÇÕES GERAIS

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; xxx@gmail.com

3. A palavra RESUMO (fonte sem itálico) deve estar em maiúsculas, sem adentramento, sem dois pontos, três linhas (simples) abaixo do tema. Iniciar o texto do resumo na linha de baixo.

5. O texto do resumo, na língua em que foi escrito o artigo, deverá vir abaixo da palavra RESUMO, sem adentramento, e deverá ter, no máximo, 150 palavras. Não indicar referências no resumo.

6. As PALAVRAS-CHAVE devem ser inseridas na linha de baixo, espaçamento simples, na língua utilizada no artigo, máximo de cinco. Só a primeira letra de cada palavra/expressão estará em maiúscula; uso de ponto e vírgula para separação entre as palavras, sem ponto no final. Exemplo: PALAVRAS-CHAVE: Preconceito; Surdez; Escola; Libras; Adultos surdos.

7. A palavra **ABSTRACT** (fonte itálico) deve aparecer em maiúsculas, sem dois pontos, três linhas abaixo das PALAVRAS-CHAVE, sem adentramento. Iniciar o texto do **abstract** na linha de baixo.

8. O resumo em inglês deve ter, no máximo, 150 palavras, espaçamento simples, fonte itálico.

9. As KEYWORDS, máximo de cinco palavras, devem aparecer na linha de baixo, espaçamento simples. Só a primeira letra de cada palavra estará em maiúscula.

CORPO DO ARTIGO:

Seções, Subseções, Notas

Seções e subseções: sem adentramento, em maiúsculas só a palavra inicial, numerados em algarismos arábicos e sem ponto, em negrito; a numeração não inclui a introdução, a conclusão e as referências.

Indicações bibliográficas no corpo do texto deverão vir entre parênteses, resumindo-se ao último sobrenome do autor, data de publicação da obra e página, separados por vírgulas:

Ex.: (BAKHTIN, 2011, p. 306)

Se o nome do autor estiver citado no período, indicam-se, entre parênteses, apenas a data e a página. Não utilizar, nas citações, expressões como **Idem**, **Ibidem**, **Op. Cit.**. Fornecer sempre a referência completa como no exemplo anterior.

NOTAS

As notas devem aparecer ao pé da página, corpo 10, numeradas de acordo com a ordem de aparecimento.

Uso de recursos tipográficos: itálico, negrito, sublinhado e "aspas"

Itálico: deverá ser utilizado em três situações: palavras de língua estrangeira, citação de títulos de obras no corpo do texto, ênfase ou destaque de palavra ou trecho do texto.

Negrito: evitar esse recurso tipográfico. Utilizá-lo apenas no título do artigo, nas seções e subseções.

Sublinhado: evitar esse recurso tipográfico.

Aspas: devem ser empregadas no corpo do texto para citações de trechos de obras; jamais em títulos de artigos, canções, partes de obras ou capítulos, que virão sem destaque. Exemplo: no artigo Os gêneros do discurso, "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem" (BAKHTIN, 2003, p. 261).

CITAÇÕES: direta com mais de três linhas

Para citação direta com mais de três linhas, submeter o trecho citado a um recuo equivalente a 4 cm, sem adentramento no começo do parágrafo, fonte 11 e espaço simples. NÃO empregar aspas. No final, entre parênteses, inserir: sobrenome do autor (em maiúsculas), data da edição utilizada, número da página.

Para citação com mais de três autores, indique, entre parênteses, o primeiro autor seguido da expressão et al., data: (CASSANAS et al., 2003, p.205).

Todas as citações de textos estrangeiros devem ser traduzidas para o português. O original deve aparecer em nota de rodapé. Usar preferencialmente as traduções já existentes. Caso não seja possível, justificar a utilização de outra tradução em nota de rodapé.

REFERÊNCIAS

A palavra REFERÊNCIAS deve aparecer em maiúsculas, sem adentramento, com espaçamento 1,5 e 6pt depois da última linha do artigo. Abaixo

dela, as referências devem ser citadas em ordem alfabética, sem numeração, com espaçamento simples com 6 pt antes e 0 pt depois entre as referências. Caso haja mais de uma obra do mesmo autor, citar respeitando a ordem cronológica de publicação; caso haja mais de uma obra do mesmo autor publicada no mesmo ano, diferenciá-las por meio de a, b e c.

1. Livros:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor de forma abreviada (apenas as primeiras letras). **Título do livro** (em itálico, somente a primeira letra em maiúscula): subtítulo (sem itálico). Tradução por Nome do Tradutor. Edição. Local: Editora, data. v. (Série ou Coleção).

Ex.: ROCHA, S. M. da. *Memória e História: a indagação de Esmeralda*. 1.ed. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010. (Coleção Caderno Acadêmico; 1)

2. Capítulos de livro:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor. Título do capítulo sem destaque. In: seguida das referências do livro: SOBRENOME DO AUTOR, Nome de autor. **Título do livro** (em itálico, somente a primeira letra em maiúscula): subtítulo (sem itálico). Tradução por Nome do Tradutor. Edição. Local: editora, data, número das p. (páginas consultadas) ou v. (Série ou Coleção).

Ex.: SILVA, D. J. da. Educação, Preconceito e Formação de Professores. In: SILVA, D. J. da; LIBÓRIO, R. M. C. (Org.). *Valores, preconceitos e práticas educativas*. 1.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 125-141.

3. Trabalhos publicados em anais de eventos ou similares:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor. **Título**: subtítulo. In: Nome do

evento (em itálico), número, ano, local de realização. Título da publicação (em itálico): subtítulo da publicação (sem itálico). Local de publicação (cidade): Editora, data, páginas inicial-final do trabalho.

Ex.: FARACO, C. A. Voloshinov um coração humboldtiano? In: *XI Conferência Internacional sobre Bakhtin*, 11, 2003, Curitiba. *Proceedings of the Eleventh International Bakhtin Conference*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004, p.261-264.

4. Partes de publicações periódicas

4.1 Artigos de periódicos:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor. Título do artigo (sem destaque). *Nome do periódico* (em itálico), cidade, volume e número do periódico, páginas, data de publicação.

Ex.: BRAIT, B. Língua nacional: identidades reivindicadas a partir de lugares institucionais. *Gragoatá*, Niterói, n.11, p.141-155, 2. sem. 2001.

4.2 Artigos de jornal:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor de forma abreviada. Título do artigo. Título do jornal, Número ou título do caderno, seção ou suplemento, Local, páginas inicial-final, dia, mês, ano.

Ex.: BRASIL, U. Borges admirava faroestes 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. *Caetanear*. São Paulo: Polygram, 1989.

8.2 Partes de discos (canções, peças, etc.):

AUTOR DA CANÇÃO. Título da canção. In: AUTOR DO DISCO. Título da obra: subtítulo [informar se se trata de CD ou Vinil]. Local da gravadora: nome da gravadora, data.

Ex.: VELOSO, Caetano. O queres. In: VELOSO, C. *Caetanear* [CD]. São Paulo: Polygram, 1989.

ANEXOS

Devem ser colocados antes das referências, precedidos da palavra ANEXO, sem adentramento e sem numeração.

FIGURAS

As ilustrações deverão ter a qualidade necessária para publicação. Deverão ser identificadas, com título ou legenda, e designadas, no texto, de forma abreviada, como figura (Fig. 1, Fig. 2 etc.). Deverão vir em arquivos JPEG.

FORMATO DA RESENHA

As resenhas devem apresentar cerca de 10.000 caracteres e devem conter, no início, a referência completa da obra resenhada, incluindo o número de páginas, em fonte 14, negrito e espaçamento simples, sem título, sem resumo, sem palavras-chave, sem referências ao final do texto, sem citações que excedam três linhas. A revista só aceita resenhas de obras publicadas recentemente: no Brasil, há menos de dois anos; no exterior: há menos de quatro anos.

O nome do autor da resenha deve vir na terceira linha abaixo da referência (espaçamento simples). Deve ser seguido de nota de rodapé, com qualificação do autor: instituição a que pertence, cidade, estado, país e e-mail.

O texto da resenha deve vir com 7 espaços simples abaixo do nome do autor em Times New Roman, corpo 12 e espaço 1,5. Configurar a página: tamanho do papel: A4 (21,0x 29,7 cm); margens superior e inferior: 3 cm; direita: 3,0 cm; esquerda: 3,0 cm.

Adentramento: 1,25cm para assinalar início de parágrafo.

ESPECIFICAÇÕES PARA SUBMISSÃO EM VÍDEO – REGISTRO EM LIBRAS¹

SOBRE O ARTIGO

O artigo científico em Libras será enviado para a comissão avaliadora

¹ Baseado Revista Brasileira de Vídeo Registros em LIBRAS (UFSC) realizada pela Equipe de TILSP do DDHCT/INES. Tradução: Alessandra Scarpin Moreira Delmar, Debora C. Teixeira Santos, Erica Cristina Silva e Lenildo Lima de Lima; e revisão texto final de Ramon Linhares (COPET/DDHCT/INES).

da revista. Pode ser acrescentado o artigo em língua portuguesa em PDF, porém não é obrigatório. O artigo deve ser inédito nunca antes publicado em língua de sinais e nem em língua portuguesa. O sinalizante pode ser o próprio autor ou um tradutor autorizado pelo autor.

Estrutura do Artigo

- a. Título, Subtítulo
- b. Autor/ Tradutor
- c. Resumo
- d. Sinais Principais (Palavras-chave)
- e. Abstract (Não obrigatório)
- f. Introdução
- g. Desenvolvimento
- h. Conclusão
- i. Referência bibliográfica

O artigo científico não contém menu, pois é um texto direto. O arquivo deve ser salvo em MP4 e enviado para a comissão avaliadora por DVD.

TÍTULO, AUTOR/TRADUTOR

Para o título deve ser feito o sinal de "título" usando a camiseta azul escura ou bege, bem como o subtítulo. Fazer uma pausa rápida entre o título e o subtítulo, se houver. Seguido de "pausa" de 2 ou 3 segundos e iniciar apresentando primeiramente do autor o sinal e o contato de e-mail. Para as traduções mediante autorização, o Autor se apresenta primeiro (nome, sinal, e-mail e nota de rodapé) depois apresenta o Tradutor (nome, sinal, e-mail e nota de rodapé). Entre o autor e o resumo deve haver um escurecimento e clareamento (2 a 3 segundos) da imagem indicando o início de outro tópico.

RESUMO

O resumo deve ter entre 01m30s (um minuto e trinta segundos) – mínimo – a 03m00s (três minutos) – máximo – em sinalização normal (nem rápida nem muito devagar) e devem conter os objetivos, a metodologia, os dados coletados e as conclusões. Quando sinalizar “Re-sumo” 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 compõe 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 esta sinalizada no título. A camisa utilizada para citar “Rodapé” é de cor azul escuro ou bege enquanto as informações do rodapé são feitos com camiseta preta ou cinza. Depois da nota de rodapé deve haver o escurecimento e clareamento da imagem indicando novo tópico.

CITAÇÕES

A citação é a comprovação com o embasamento teórico que alicerça o transcorrer do texto. O trecho citado deve ser exatamente como o original, seja ele em língua portuguesa ou em língua de sinais. Devendo constar a fonte da qual foi retirado o texto e o autor.

As citações têm quatro formas de apresentação diferentes:

1. **Citação direta:** quando se realiza cópia da citação idêntica da língua em questão. Se for em língua escrita, deverá apresentar a escrita no vídeo, em tela cheia, exatamente como no original. Deverá conter também o autor, ano e a página. No caso de a citação ser em Língua de Sinais, deve-se inserir a sinalização original, em tela cheia, ou sinalize exatamente como o original. Neste caso usa-se a camiseta vermelha para a citação. Também se deve colocar o autor, ano e a página quando em língua portuguesa, ano e tempo do vídeo em caso de língua de sinais.

2. **Citação indireta:** quando se realiza um comentário sobre a citação do autor. Use camisa preta ou cinza para estas as citações. Coloque o autor, ano e a página, ou tempo no caso da língua de sinais.

3. **Citação traduzida:** quando se traduz uma citação em língua escrita para língua de sinais ou de língua de sinais para língua portuguesa ou de uma língua de sinais estrangeira para língua

de sinais brasileira. Utilizar camiseta vermelha, citar o tradutor, o autor, ano e a página ou tempo do vídeo no caso da língua de sinais.

4. Citação de Citação (Apud):

Neste caso, antes da citação deve-se dizer que ela está sendo citada dentro de outra produção, sendo ela direta ou não. O autor citado vem primeiro seguido do autor que utilizou a citação. Se for direta tem que ser idêntica ao original, com camiseta vermelha e se for indireta deve-se usar camiseta preta ou cinza.

FORMA DE CITAÇÃO

Se a fonte da citação fora vídeo em língua de sinais deve-se colocar em tela cheia. Da mesma forma a fonte escrita deve ser colocada centralizada em tela cheia. Não colocar a citação minimizada ou descentralizada na tela.

ORIENTAÇÕES DE COMO

FAZER O VÍDEO

Tempo/Tamanho do Artigo

O artigo deve possuir um mínimo de tempo de 10m (dez minutos) ao máximo de 30m (trinta minutos) na sua íntegra.

O Ensaio deve possuir no mínimo 5m e no máximo 20m e o Relato de Experiência deve possuir no mínimo 5m e no máximo 20m.

TABELAS E IMAGENS

Caso haja tabelas, imagens e gráficos colocar centralizado em tela cheia e não colocar as imagens minimizadas ou descentralizadas.

SOLETRAÇÃO

A soletração deverá ser usada para nomes de autores, tradutores, ano

de publicação, número da página e siglas, acompanhado de legenda de cor amarela e fonte Arial 10 na parte inferior da tela.

A legenda será usada dentro do corpo do texto

FUNDO E ILUMINAÇÃO

O Fundo para a filmagem deve ser branco e sem desenhos, sem qualquer objeto que possa distrair. A iluminação adequada, sem excesso ou falta de luz. Devem-se evitar sombras.

VESTUÁRIO

Para a sinalização deve-se usar camiseta básica, T-Shirt, com mangas curtas ou longas, sem decote, lisa, sem bolso, sem estampas, não usar camiseta polo ou de botões.

Segue orientação para as cores das camisetas conforme quadro 1.

Quadro 1 – Relação das cores das camisetas e sinalização das partes do vídeo

PARTE DO VÍDEO	COR DA CAMISETA	COR DA CAMISETA
Título	Azul Escuro	Bege
Corpo do Texto	Preto	Cinza
Citação	Vermelho	Vermelho

IMAGEM DO SINALIZANTE

A apresentação do sinalizante é de suma importância. Faz-se necessário que o sinalizante esteja barbeado ou com a barba aparada. Os cabelos se forem compridos devem ser colocados para trás, alinhados. Evitar o uso de acessórios nos cabelos, relógios e joias grandes que chamem a atenção, apenas joias pequenas e discretas.

POSIÇÃO E FILMAGEM

O enquadramento do Sinalizante deve ter as seguintes configurações:

1. Parte superior: o enquadramento da câmera deve ficar entre 6 e 8 centímetros acima da cabeça.

2. Laterais esquerda e direita: o enquadramento deve ter espaço suficiente a partir da posição dos cotovelos com os dedos médios se tocando na altura do tórax.

3. Parte inferior: o enquadramento deve ficar entre 6 e 8 centímetros abaixo da posição das mãos do sinalizante quando estiverem em pausa. A sinalização não pode sair do limite proposta da filmagem.

PARA CITAR VÍDEOS

Seguir a norma da ABNT para artigos científicos em texto acrescentando a minutagem do conteúdo do vídeo citado.

PARA SUBMETER O TEXTO EM LIBRAS

O link com o texto em vídeo deve ser enviado em corpo de um documento contendo os seguintes dados em língua oral escrita:

1. Título em português ou na língua estrangeira em que o artigo foi escrito, fonte 14, Times New Roman, centralizado sem margem, maiúsculas apenas para primeira letra ou nomes próprios, negrito, seguido de barra e da tradução para o inglês, em itálico e negrito.

2. O(s) nome(s) do(s) autor(es) deve(m) vir na terceira linha (espaço simples) abaixo do título à direita, em itálico, sem negrito, letras maiúsculas somente para as iniciais, com nota de rodapé para

identificação da instituição a que o autor pertence por extenso, separada por um hífen da sigla, seguida pela cidade, sigla do estado, país; indicação dos financiamentos de agências de fomento relacionados ao trabalho a ser publicado quando houver e endereço eletrônico (sem a palavra e-mail), fonte 10, Times New Roman, justificado. Exemplo: Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; Capes; xxxx@gmail.com

3. A palavra RESUMO (fonte sem itálico) deve estar em maiúsculas, sem adentramento, sem dois pontos, três linhas (simples) abaixo do tema. Iniciar o texto do resumo na linha de baixo.

5. O texto do resumo, em língua portuguesa, deverá vir abaixo da palavra RESUMO, sem adentramento, e deverá ter, no máximo, 150 palavras. Não indicar referências no resumo.

6. As PALAVRAS-CHAVE devem ser inseridas na linha de baixo, espaçamento simples, na língua utilizada no artigo, máximo de cinco. Só a primeira letra de cada palavra/expressão estará em maiúscula; uso de ponto e vírgula para separação entre as palavras, sem ponto no final. Exemplo: PALAVRAS-CHAVE: Preconceito; Surdez; Escola; Libras; Adultos surdos.



Essa revista foi composta com tipografia Bembo e Calibri com dimensões 24cm x 16,5cm

Minvenimus in nonsed mi, solupiet ad ullecto tasped eum quiatquam sincia eventem exerorem aut volupti ullupta velitis aliquae ex eos everiberum volo cus as sequi beratet doluptatent ea sus derfercias doluptium litati quo vel moluptatatur sam, iunt doluptaquas et haruptur sincienimi, estibeaqui conseniam volupta tiasam dolor maximus, quod estibuscius, simpos que qui officii vendae quiantinctis duntemporem que consequenim, con parum sectinu llabo. Ut que sunturi tasperu ptatur, nobis cones nulpa sumque occusdandi ditatempedis recae poraestinto is si omnia doluptio veles exped maximen dantur? Fic tem imos sedis incimilis aut is volut ut estium voluptat.

Ihitationem illessunt ulparissint, omnimperibus aut deniae. Et odicae vel evella quis serum re etur sa volorumquam eosam autatis doluptatium ditatur?

Di occaectatis nullibus sam qui rem dit, et apit, con eritiame aut porita debis asit eumenit aspieni maionse ditiusa quasinctur saeperis siti unt fuga. Udaepe dolo oditem facea quis dusaest ruptatae sum fugitium, sitium ex evelest, autemosa endissit aut experupta voluptis dolorero blanis eiciam sit dolorpor at.

Ximus et aut alitas nus acerrupta con poreici doluptati tendandi ut labo. Nam ipsant quam ea ditaspe consequae venimpor aborios sam doluptat.

Pudi nimped quistin cturituratur, cume dolesenis mint, nonsend elliat atem rerferspid quiaepataquae venemolum, optior aborendis exernam de ni cum fuga

