

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
Candy Uranga

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

Semestral
ISSN 0103-7668

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

CDD – 371.912

SUMÁRIO

07 ▶ EDITORIAL

13 ▶ DOSSIÊ

“LÍNGUAS E LINGUAGENS EM EDUCAÇÃO DE SURDOS”

Organizador:

Pedro Henrique Witches

(Universidade Federal do Espírito Santo – UFES)

21 OS SURDOS COMO MINORIA LINGUÍSTICA

Deaf people as a linguistic minority

Bernard Mottez

35 LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA E SEUS ASPECTOS
POLÍTICOS E SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Portuguese Sign Language and its political and social
aspects on deaf education

Pedro Henrique Witches

Maria de Fátima Sá Correia

Orquídea Coelho

49 AS FRONTEIRAS ENTRE AS LÍNGUAS
E A EDUCAÇÃO

The boundaries between languages and education

Lodenir Becker Karnopp

Cristiano Pereira Vaz

Mariana Pereira Castro Figueira

63 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS:
A INTERFACE COM A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES

Social representations concerning the learning/teaching of the Brazilian
Sign Language: the interface with teachers' initial training

Andréa Pereira Silveira

Ivany Pinto Nascimento

Huber Kline Guedes Lobato

- 83 **ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA NO CONTEXTO DE ALUNOS SURDOS EM ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Activities on written Portuguese in the context of deaf students in initial years of Elementary school
- Daiana Steyer
Josiane Maquieira
Cátia de Azevedo Fronza
- 99 **INCLUSÃO DE SURDOS: PRÁTICAS COTIDIANAS NO CAS E ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS-PORTUGUÊS COMO INTELECTUAL ESPECÍFICO**
Inclusion of deaf: daily practices in the CAS and the role of the interpreter of Brazilian Sign Language-Portuguese language as a specific intellectual
- Joaquim Cesar Cunha dos Santos
Eliane Telles de Bruim Vieira
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado
- 115 **PROFESSOR-SURDO UNIVERSITÁRIO: PLANO DE ENSINO E PROCESSO DE ELABORAÇÃO**
Deaf University Professor: teaching plan and the elaboration process
- Lisandra Casa Nova
Flávia Medeiros Álvaro Machado
- 135 ▶ **ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA**
- 137 **TRABALHO ACADÊMICO SOB UMA PERSPECTIVA BILÍNGUE: PROCESSO TRADUTÓRIO ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**
Academic work under a bilingual perspective: Translation process between Portuguese Language and Brazilian Sign Language
- Ana Regina e Souza Campello
Pérola Juliana de Abreu Medeiros
- 151 **O BILINGUISMO NO CURSO SUPERIOR DE PEDAGOGIA DO DESU-INES**
The bilingualism in the Superior Course of Pedagogy of DESU-INES
- Luiz Cláudio de Oliveira Antonio
- 173 **MESTRES E DOUTORES SURDOS: UM ESTUDO SOBRE A CRESCENTE FORMAÇÃO ESPECIALIZADA DE PESSOAS SURDAS NO BRASIL**
Deaf masters and doctors: a study on the growing specialized training of deaf people in Brazil
- Myrna Salerno Monteiro

191 ▶ PRODUÇÕES ACADÊMICAS

- 193 GOVERNAMENTO LINGUÍSTICO EM EDUCAÇÃO DE SURDOS: PRÁTICAS DEPRODUÇÃO DO SURDUS MUNDI NO SÉCULO XX
Pedro Henrique Witches

195 ▶ RELATO DE EXPERIÊNCIA

- 197 A PRODUÇÃO DE VÍDEO NO CONTEXTO DA SURDEZ: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA MÍDIA-EDUCATIVA NA DISCIPLINA TICS DO CURSO BILÍNGUE DE PEDAGOGIA DO INES
Enem as access path of the deaf to Brazilian university education

Luiz Alexandre da Silva Rosado
Alexandre de Melo Sousa
Vivian Castelo Baltar Nejm

219 ▶ VISITANDO O ACERVO DO INES

- 221 VISITANDO O ACERVO DO INES – Nº 48
Visiting INES collection – N. 48

Solange Maria da Rocha

225 ▶ ARTE E CULTURA SURDA

- 227 CANDY URANGA
Candy Uranga

237 ▶ NORMAS DE SUBMISSÃO

Editorial

Espaço #48

MANOS

ROJAS

EL

SILENCIO



EL

SILENCIO

MANOS

ROJAS

EDITORIAL

Nosso surpreendente encontro acontece com o Prof. Dr. Pedro Henrique Witches, autor convidado e organizador do *Dossiê Línguas e linguagens em educação de surdos*. Ele esteve conosco no XVI Congresso Internacional e XXII Seminário Nacional do INES em uma mesa sobre políticas linguísticas, sendo este o prenúncio de uma frutífera parceria. No Comitê Científico do Congresso Internacional do INES e a na organização da Revista Espaço, ele foi uma unanimidade como referência: um jovem pesquisador que desponta no cenário da Educação de Surdos. Pedro Witches traz para o nosso Dossiê parcerias nacionais oriundas de várias regiões do Brasil (UCS, UNIPAMPA, UFRGS, UNISINOS, UFES, UFPA) e internacionais, no Uruguai (UDELAR), em Portugal (FPCEUP) e na França (EHESS).

Atualmente Pedro Witches é professor adjunto do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), contribuindo com seu dossiê para o fortalecimento dos laços territoriais com pesquisadores da Região Sudeste. Desse modo, não podemos deixar de elogiar a adesão a todos os convites feitos a ele para esta Revista e toda a disponibilidade e assertividade no cumprimento dos prazos, além de uma postura acadêmica e política de copartícipe junto à comunidade surda, tornando-se constante interlocutor e tradutor (em sentido amplo).

Para quem não o conhece – de suas parcerias de pesquisa e andanças, não tão recentes, apesar de sua pouca idade – Pedro é doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), participa do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI).

Também possui formação complementar em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

Outra oportunidade de encontro que perdura em sintonia se dá com Hugo Eiji Ibanhes Nakagawa, graduado em Publicidade e Propaganda pela ECA-USP, em Pedagogia pela PUC-SP e mestre em Cultura e Comunicação pela Universidade de Lisboa. Portanto, dando andamento à Curadoria de Arte e Cultura da Revista Espaço, apresentamos a habilidosa artista Candy Uranga.

Candy Uranga já esteve em nossa capa da *Revista Espaço*, mas desta vez temos um conjunto de fotografias com traços político-artísticos feministas, revelando-se Candy uma multifacetada mulher surda na cobertura de manifestações sobre temas que envolvem a igualdade de gêneros, movimento LGBT e legalização do aborto. Candy foi aluna de pintura na Escola de Artes Visuais do Parque Lage e, com seu trabalho fotográfico, amplia-nos o olhar para a força feminina magistral retratada em olhares sensíveis para as heroínas das ruas, em momento histórico para o povo argentino. Vale lembrar que Candy Uranga cursou Licenciatura em Desenho Gráfico na instituição de ensino Universidad Abierta Interamericana o que lhe facilita ampliar o impacto de suas fotos por meio da arte digital, da mesma forma que faz com sua pintura e desenho.

As contribuições de nossos pares acadêmicos estão em três artigos de *Demanda Contínua*: “Trabalho acadêmico sob uma perspectiva bilíngue: processo tradutório entre Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais”, de autoria da Prof^a Dra. Ana Regina e Souza Campello (INES) e de Pérولا Juliana de Abreu Medeiros (IFES); “O bilinguismo no Curso Superior de Pedagogia (INES)”, de autoria do intérprete-tradutor de Libras Luiz Cláudio de Oliveira Antonio (INES); “Mestres e doutores surdos: um estudo sobre a crescente formação especializada de pessoas surdas no Brasil”, da Prof^a Mestre Myrna Salerno Monteiro (UFRJ).

Trazemos na seção *Material Técnico Pedagógico* o artigo sobre práticas intitulado “A produção de vídeo no contexto da surdez: relato de uma experiência mídia-educativa na disciplina TICS do curso bilíngue de Pedagogia do INES” de autoria do Prof. Dr. Luiz Alexandre da Silva Rosado (DESU) em parceria com dois alunos do curso participantes da produção de material em vídeo. Nossos leitores poderão desfrutar do material em Libras acessando-o por QR Code.

Na seção de *Produções Acadêmicas* não poderíamos deixar de mostrar o material de nosso convidado Pedro Henrique Witches. O resumo de sua tese de doutorado: “Governo linguístico em educação de surdos: práticas de produção do Surdus mundi no século XX” está disponível também por meio de vídeo acessível em QR Code.

Na seção *Visitando o Acervo do INES*, a historiadora Prof^a Dra. Solange Maria da Rocha nos fala do Despacho administrativo em “Menezes Vieira é contratado professor do Instituto” (1871).

Agradecemos as contribuições dos pesquisadores envolvidos, com uma especial menção a Alexandre Rosado, pelo empenho na Plataforma SEER, e Ramon Linhares, pela Programação Visual de mais este número.

Desejamos a tod@s uma ótima leitura!

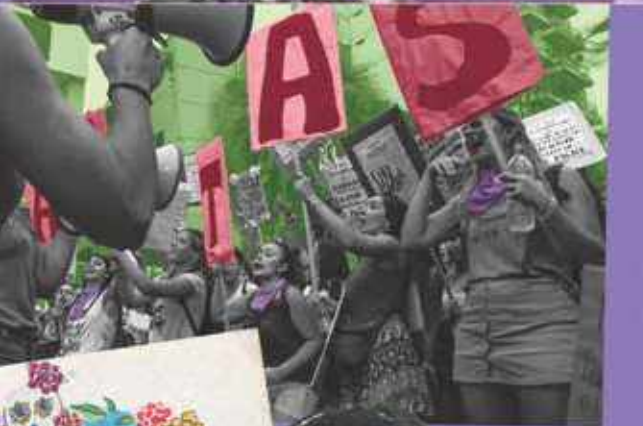
Cristiane Correia Taveira

Doutora em Educação pela PUC-Rio e

Professora Adjunta no DESU-INES

Dossiê

“Línguas e linguagens
em Educação de Surdos”



DOSSIÊ

LÍNGUAS E LINGUAGENS EM EDUCAÇÃO DE SURDOS

Languages and language in Deaf Education

ORGANIZADOR

PROF. DR. PEDRO HENRIQUE WITCHS
(UNIVERSIDADE DO ESPÍRITO SANTO)

[...] podemos descrever os primórdios do período moderno como a era do que chamarei de “descoberta da língua”.
(BURKE, 2010, p. 31)

O historiador Peter Burke destaca os primórdios da Modernidade como um tempo de crescente conscientização linguística. É um tempo em que a língua deixa de ser pensada apenas como instrumento de comunicação por estudos individuais e passa a ser interpretada no âmbito das atitudes em relação a ela. Nesse mesmo tempo, destacam-se também um conjunto de elaborações que buscavam destacar a relação entre surdez, língua e linguagem. De lá para cá, discutir a educação de surdos sem considerar as questões inerentes à língua e à linguagem parece ter se tornado inviável.

O dossiê temático *Línguas e linguagens em educação de surdos* emerge da articulação de autoras e de autores interessados nas questões relativas à linguagem e

à língua no âmbito da educação de surdos. O que parece ser um tema banal e já muito discutido no campo, é abordado, neste dossiê, sob diferentes perspectivas e abordagens que conferem foco e atualidade a elementos linguísticos que, historicamente, sustentam os debates em torno da surdez e da educação das pessoas surdas ao redor do mundo.

Composto por sete artigos, o dossiê reúne discussões e investigações desenvolvidas em nove instituições distribuídas pelo território nacional e no exterior, tais como a Universidade de Caxias do Sul (UCS), em Caxias do Sul; a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), em Santana do Livramento; a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre; a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo; a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em Vitória; a Universidade Federal do Pará (UFPA), em Belém; a Universidad de la Republica Uruguay (UDELAR), em Montevideo; a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), no Porto; e a École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), em Paris.

O dossiê é encabeçado pela tradução do ensaio *Les sourds comme minorité linguistique* (*Os surdos como minoria linguística*), do sociólogo francês Bernard Mottez, publicado originalmente em 1979 e, posteriormente, em uma coletânea de 2006. Pouco abordado no Brasil, sobretudo nas discussões sobre a surdez, o sociólogo foi Diretor Honorário de Pesquisa no Centre National de la Recherche Scientifique e na École des Hautes Études en Sciences Sociales, ambas instituições parisienses. Inicialmente, seus estudos estiveram relacionados à sociologia do trabalho e, a partir de 1975, passaram a focar os surdos como um grupo social. Chamado de *explorador das margens* pela filósofa uruguaia Andrea Benvenuto (2006), Mottez produziu uma obra constituída do seu interesse pelas fronteiras e pelo inesperado, composta de textos aparentemente abertos, em constante reescrita, dispostos a serem revistos. No ensaio traduzido por Maria Vitória Witches (UNISINOS)¹, o sociólogo discute a noção de minoria linguística para ser pensada no contexto da surdez em um período em que isso era pouco imaginável. Assim, ele aborda a minoria linguística como um paradoxo, a partir do qual é possível observar benefícios e dificuldades para os

¹ A tradução foi autorizada pela atual responsável pelos direitos autorais desse texto de Mottez, a Profa. Dra. Andrea Benvenuto.

surdos. Além disso, o texto de Mottez permite encontrar elementos que contribuíram com a emergência do bilinguismo para surdos em um tempo no qual esses estavam imersos no contexto da comunicação total.

Na sequência, Pedro Henrique Witches (UFES), Maria de Fátima Sá Correia (FPCEUP) e Orquídea Coelho (FPCEUP) apresentam uma problematização do caráter político do reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa e suas implicações na educação de surdos. Ao partirem do entendimento da relação de imanência existente entre língua e poder, os autores observam que, embora necessário, o reconhecimento político da Língua Gestual não pode ser entendido como suficiente para que essa língua seja assumida como produtora e transmissora de cultura. Assim, eles argumentam sobre a importância de compreendê-la não apenas como uma ferramenta de acessibilidade linguística, mas como um artefato pelo qual é possível ensinar, aprender e constituir-se como sujeito de uma diferença cultural e linguística.

Pensando a questão da fronteira como um elemento que perpassa o espaço entre línguas e educação, Lodenir Becker Karnopp (UFRGS), Cristiano Pereira Vaz (UFRGS) e Mariana Pereira Castro Figueira (UDELAR) analisam a educação de surdos na fronteira entre Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai). Os autores enfatizam, nessa análise, experiências de escolarização em um espaço em que circulam quatro línguas diferentes: a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a Língua de Sinais Uruguiaia (LSU), a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola. A partir de narrativas de surdos de escolas da fronteira Brasil-Uruguai, eles observaram uma preferência pela escola que utiliza línguas de sinais, independentemente do país ao qual os surdos pertencem.

No que diz respeito ao ensino de línguas no âmbito da educação de surdos, Andréa Pereira Silveira (UFPA), Ivany Pinto Nascimento (UFPA) e Huber Kline Guedes Lobato (UFPA) apresentam uma análise das representações sociais sobre o ensino e a aprendizagem da Libras e a influência dessas representações na formação inicial de professores dessa língua. Amparados pela Teoria das Representações Sociais, os autores analisaram entrevistas e desenhos produzidos por estudantes da Licenciatura em Letras – Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. A partir desse estudo, os autores identificaram que a formação inicial tem sido compreendida como um processo de construção para

docentes e a valorização da língua de sinais está enlaçada à perspectiva da educação bilíngue para surdos.

Na sequência dessa discussão, Daiana Steyer (UNISINOS), Josiane Maquieira (UNISINOS) e Cátia de Azevedo Fronza (UNISINOS) apresentam uma reflexão sobre as atividades de Língua Portuguesa escrita para alunos surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, as autoras analisaram fotos, vídeos e relatórios de aulas de uma escola pública de surdos. Esses materiais permitiram evidenciar um ensino de português voltado ao vocabulário e aos aspectos gramaticais, de modo que as autoras reforçam a necessidade de se repensar o contexto escolar do aluno surdo, considerando suas especificidades para contribuir com o uso das línguas dentro e fora da escola.

No âmbito da inclusão de surdos, Joaquim Cesar Cunha dos Santos (UFES), Eliane Telles de BruimVieira (UFES) e Lucyenne Matos da CostaVieira-Machado (UFES) discutem o intérprete de Libras-Português e problematizam práticas produzidas em um Centro de Atendimento ao Surdo (CAS). Ao utilizarem a noção foucaultiana de intelectual específico como uma ferramenta teórico-metodológica, os autores puderam perceber, a partir da análise das práticas no CAS, que os intérpretes de Libras-Português, em algum momento, atuam como intelectuais específicos quando problematizam sua própria função e produzem outras atitudes diante da educação de surdos.

Considerando o surdo que é professor universitário, Lisandra Casa Nova (UCS) e Flávia Medeiros Álvaro Machado (UFES), discutem a elaboração do plano de ensino e a competência desse profissional nas adequações linguísticas para o português escrito. As autoras destacam que essa elaboração acontece no âmbito do uso de uma segunda língua e que isso implica nas formas de documentar o plano de ensino. A partir da análise que realizam em diferentes planos de ensino elaborados por professores universitários surdos, as autoras discutem a questão do bilinguismo no contexto profissional e a necessidade de apoio do intérprete ou de colegas professores ouvintes para a realização do registro.

Espero, juntamente com os autores que compõem esse dossiê, que as discussões dos sete artigos sumarizados acima possibilitem um profícuo debate no campo da educação de surdos. Para além disso, esperamos que esse conjunto de discussões inspire estudantes, professores, pesquisadores, tradutores, intérpretes e quem mais se interessar sobre a temática a pensar as práticas linguísticas

que desempenham na diversidade de perspectivas e abordagens possíveis para se fazer isso. Por fim, agradecemos à Revista Espaço, publicação do histórico e importante Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), pelo interesse em publicar este dossiê temático.

Boa leitura!

REFERÊNCIAS

BENVENUTO, Andrea. Préface. Le Sourd émancipé? In: MOTTEZ, Bernard. *Les Sourds existent-ils?* Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto. Paris: L'Harmattan, 2006. p. 13-27.

BURKE, Peter. *Linguagens e comunidades nos primórdios da Europa Moderna*. Tradução de Cristina Yamagami. São Paulo: Editorial UNESP, 2010.

OS SURDOS COMO MINORIA LINGUÍSTICA¹

Deaf people as a linguistic minority

Bernard Mottez²

RESUMO

Com o reconhecimento da língua de sinais, os surdos começaram a se considerar uma minoria linguística. Pertencer a uma minoria linguística significa ter uma língua para si mesmo, não compreendida pela maioria, e viver em condições de bilinguismo. Além disso, significa sofrer uma certa desconfiança e um certo desprezo por parte da maioria. Este texto busca explicar o paradoxo da questão da minoria linguística, seus benefícios e suas dificuldades no contexto da surdez.

PALAVRAS-CHAVE

Minoria linguística; Surdos; Bilinguismo; Língua de sinais.

ABSTRACT

With the recognition of the sign language, deaf people began to consider themselves as a linguistic minority. Belong to a linguistic minority means to use a language for oneself, which is not understood by the majority, and to live in conditions of bilingualism. In addition, it means suffering from a certain distrust and a certain contempt from the majority. This text aims to explain the paradox of the linguistic minority question, its benefits and its difficulties on deafness context.

KEYWORDS

Linguistic minority; Deaf people; Bilingualism; Sign language.

¹ Originalmente publicado na *Rééducation orthophonique*, n. 107, p. 197-212, 1979 e na *Audition et Parole*, n. 1, p. 144-149, 1979.

² École des Hautes Études en Sciences Sociales – EHESS, Paris, França.

Considerar os surdos como minoria linguística aos olhos de muitos aparece como uma proposta em um momento paradoxal e perigoso. Isso não vem da recusa de considerar a língua de sinais como uma língua? Isso não vem, também, da ideia que geralmente temos de uma minoria linguística? Merece um pouco de atenção o exemplo de um país em que a implementação dessa maneira de ver é inseparável de uma verdadeira reinserção de surdos na vida social e cultural da Nação. O proveito que as pessoas surdas podem extrair da aprovação desse ponto de vista é, evidentemente, ligado à maneira como uma sociedade se comporta com suas minorias³.

1. Uma mudança de atitude, uma nova política

Aconteceu, em um espaço de dez anos, nos Estados Unidos, uma mudança de atitude e de política em relação às pessoas surdas que modificou radicalmente seu lugar na sociedade. Algo que vai desde a infância até a maturidade dessas pessoas. Quando um diagnóstico de surdez é estabelecido em uma criança muito jovem, os pais aprendem a língua de sinais. Isso tende a se tornar a norma. Na prática, também os irmãos e irmãs e, muito frequentemente, os avós, os tios e tias e os membros de famílias amigas também aprendem essa língua.

Neste verão, com um grupo francês, participei de um estágio organizado pelo *Coup d'Œil* no campus da Gallaudet, universidade para surdos localizada em Washington, D.C. Na ocasião, havia um curso para pais de crianças surdas, alguns dos quais vieram com toda a sua família. Ficamos impressionados com o fato de todos se comunicarem sem problemas com o jovem surdo da família. Compreendiam-no e se faziam compreender, acompanhando a fala em sinais. As conversas coletivas eram normalmente realizadas sem a necessidade de modificar seu ritmo, sem a necessidade de interrompê-los quando alguém repetia ao jovem surdo o que acabava de ser dito, resumindo em frases excessivamente simplificadas e articuladas. Nós também ficamos impressionados por outros pequenos detalhes como quando o pai ou a mãe, ou os irmãos e irmãs, falavam entre si, não abordando a jovem criança surda, continuavam a acompanhar de gestos a sua fala. Isso para que a jovem criança estivesse em uma situação normal, isto é, a de

³ Este texto retoma, modificando-a um pouco, uma apresentação feita no 50^o Anniversaire de l'Amicale des Sourds du Havre et de la Région. O texto também aparece nas *Actes du Congrès de la Fédération des Sourds de l'Ouest*, realizado em Laval em outubro de 1978.

todos os jovens ouvintes: saber o que estava em questão, se tivesse vontade, quando os outros falavam entre si. Sabe-se, hoje, o proveito que toda criança pequena recebe de conversas não destinadas a ela. Proveito linguístico primeiro — é precisamente o que se chama de “banho de linguagem” —, mas também proveito intelectual, porque ela recebe, dessa maneira, todas as informações preciosas que lhe permitem estruturar o mundo que a rodeia, situar-se lá e, portanto, estruturar melhor a si mesma.

A esta concepção pedagógica, enfatizando a importância primordial da comunicação, damos o nome de *comunicação total*. A ideia: o essencial é que, de uma forma ou de outra, a mensagem seja passada e compreendida, sem hierarquia *a priori* no nível dos meios. Esta concepção se opõe ao *oralismo*, concepção pedagógica que torna a fala o objetivo final e o meio privilegiado da educação de surdos — seja a escolaridade ou a educação precoce. O *oralismo* se encontra inevitavelmente fadado a sacrificar, constantemente, a comunicação no altar da fala. Se ele pode fazer concessões aos gestos, é justamente a título de concessões, como a um modo de comunicação considerado inferior à fala, menos nobre.

Eu insisto nesse ponto. Reina sobre esse assunto um grave mal-entendido. O cenário em questão do oralismo é regularmente percebido e apresentado pelos seus apoiantes como um cenário em questão da fala e da sua aprendizagem. Isso nunca foi discutido. *A oposição entre comunicação total e oralismo não é a oposição entre apoiantes do sinal e apoiantes da fala*. A comunicação total implica que não se negligencie nenhum meio para melhorar a comunicação: aparelho auditivo, educação auditiva, aprendizagem da fala e da leitura labial, leitura, escrita, língua de sinais, gestos naturais, desenho... Ela implica que se tenha pela língua de sinais o mesmo respeito que se tem pela fala. Não é uma filosofia de “ou isso ou aquilo”.

A comunicação total foi introduzida pela primeira vez em uma escola em 1969. E a experiência foi se expandindo. Uma estimativa, cinco anos mais tarde, indicava que dois terços das escolas nos Estados Unidos a tinham adotado. Ela continuava a se generalizar. Portanto, o que está no centro das discussões nos círculos de ensino, hoje, não é mais se se quer ou não utilizar os sinais. Se utiliza. Em vez disso, se discute as várias formas de implementar a comunicação total. Quais são os melhores procedimentos? Por exemplo, devemos estar satisfeitos com a duplicação da língua falada de uma língua gestual, uma espécie de

decalque muitas vezes relativamente artificial, ou devemos fazer uma educação realmente bilíngue, ideia que está começando a fazer seu caminho?⁴

Existe nos Estados Unidos, há mais de um século, um estabelecimento de ensino superior para surdos. Tradicionalmente, para lá iam aqueles que não podiam continuar seus estudos em uma universidade de ouvintes, que foram educados em escolas especiais ou com ouvintes. O novo fato não é a existência da Gallaudet, sobre a qual tanto falamos na França hoje, mas a multiplicação de cursos para surdos nos estabelecimentos de ensino superior de ouvintes. Eles podem assistir os cursos de sua escolha por meio da disponibilização de intérpretes.

Isso está relacionado a um fenômeno mais geral. Uma lei relativamente recente obriga todas as organizações — universidades, hospitais etc. — que recebem dinheiro federal a cumprir certas regras relativas à acessibilidade de deficientes. Essas normas são, para os deficientes, o que os ajuda a se movimentar no plano arquitetônico. Elas tendem a ser, para os surdos, o direito a um intérprete.

Como os recursos a um intérprete profissional são geralmente caros, pode acontecer que essas organizações prefiram formar, em seu próprio seio, pessoas aptas a se comunicar com pessoas surdas se, por acaso, surgir a oportunidade. Esse é particularmente o caso de certos serviços públicos ou organizações privadas de caráter comercial, cultural, religioso, ou outro, que, não sujeitas a essas normas, não querem negligenciar uma eventual clientela surda.

Sejam quais forem as soluções adotadas, o resultado é o desenvolvimento de cursos de língua de sinais em todos os níveis, nas escolas, nas universidades ou em outros lugares. A língua de sinais, que os surdos americanos gostam de dizer que vem em quarto lugar entre as línguas utilizadas nos Estados Unidos, é ensinada da mesma maneira que outra língua.

É necessário se estender sobre as consequências que isso resulta na vida dos surdos? Eles têm, eventualmente, à sua disposição, os serviços de intérpretes qualificados para certas necessidades usuais ou excepcionais de sua vida cotidiana, mas isso tudo — a formação continuada e as atividades culturais —, aos olhos dos surdos franceses, se torna um luxo quando deveria ser um direito. Não se fala da televisão nem da preocupação com as campanhas políticas para

⁴ Refere-se, em particular, a este tópico o Congresso de San Diego, Califórnia, em 15-19 de outubro de 1978, “Educação bilíngue e bicultural”, sobre o qual um breve relato pode ser encontrado em *Coup d’Œil*, n. 16, § 4. Ver também o artigo de Cécile Guyomarc’h nesse mesmo número.

não deixar os surdos à parte. Lembre-se, vimos isso em nossas telas, o presidente Ford, durante sua campanha, sempre se movia com uma intérprete de língua de sinais americana ao seu lado⁵.

Se eu tivesse que resumir em uma palavra todas essas mudanças, eu diria *integração* ou *participação*. Uma importante minoria da população americana, até então mantida à margem da Nação, começa a participar. Ela começa a ocupar cargos e empregos que antes lhe eram proibidos. Ela começa a fazer sua voz ouvida e, especialmente, para todas as decisões relativas a ela, anteriormente tomadas por ouvintes. Ela começa a ter um acesso normal no circuito de trocas de informações e de ideias. Os surdos tinham, anteriormente, que implorar ou arrancar as migalhas.

Essa integração se tornou possível, entretanto, pelos meios estritamente opostos àqueles anteriormente defendidos para alcançá-la, que ainda predominam aqui na França hoje. É sempre em nome da integração que fizemos guerra com os pais em relação aos sinais nas escolas e na primeira infância. A integração passa, ao contrário, pelo reconhecimento da língua de sinais. Esta mudança tem sido realmente possível depois: 1) que percebemos — o caminho foi longo — que os surdos eram uma minoria linguística; e 2) que poderíamos obter resultados positivos disso. A visão da surdez se modificou. E, hoje, os surdos americanos tendem a se considerar mais como minoria linguística do que como deficientes.

2. O que significa pertencer a uma minoria linguística?

Isso significa, primeiramente, *ter uma língua para si mesmo, uma língua que não seja compreendida pela maioria*. Esta língua não foi aprendida na escola, mas, em geral, em casa e com outros membros dessa minoria. Essa língua é a que se utiliza normalmente quando estão entre eles. É a mais familiar para eles expressarem as coisas do cotidiano, seus sentimentos, as coisas importantes.

Pertencer a uma minoria significa, em segundo lugar, ser *bílingue*. Pode-se ter um domínio perfeito da língua majoritária, ou pode-se dominá-la só parcialmente, mas sempre se sabe pelo menos um pouco. É realmente muito raro e muito difícil não conhecer, pelo menos um pouco, a língua majoritária do país em que se vive.

⁵ Sobre todos esses pontos, *Coup d'Œil*, n. 11, §§ 2, 8 e 9.

Pode-se ter aprendido essa segunda língua quase tão naturalmente quanto a primeira, pelo contato prolongado com os membros da maioria com os quais se vive. Pode-se também, além disso, tê-la aprendido de maneira formal nos bancos da escola. É também por esta razão que, frequentemente, se tem da gramática desta língua majoritária um conhecimento explícito e teórico, que não se tem de sua própria língua, de sua primeira língua. A gramática dessa última é certamente conhecida, mas de um conhecimento implícito, intuitivo, de alguma forma natural.

Essa segunda língua é aquela que se utiliza, normalmente, nas interações da vida comum com os membros da sociedade em que se vive. É a língua que se utiliza espontaneamente — mesmo quando não dominada perfeitamente — para perguntar uma rua, no balcão de estações e de bancos, nas lojas, no médico, em suas relações com a administração e a polícia. É também aquela pela qual se deve passar para se manter o mais corretamente e, tanto quanto possível, ciente da atualidade — jornais, rádio, televisão. Pertencer a uma minoria linguística é ser bilíngue. Isso significa, portanto, ser mais rico do que quem conhece apenas uma língua.

Ademais, pertencer a uma minoria linguística significa também, e finalmente, *ser o objeto, por parte da maioria, de uma certa desconfiança e de um certo desprezo.*

Esse paradoxo pode ser explicado.

Sempre há desconfiança do que não pode ser controlado. Não conheço sociedades ou grupos sociais que sejam exceção: sempre se preocupam com aqueles que, de um jeito ou de outro, são ou parecem estar destacados. Aqueles que falam entre si uma língua não compreendida são cuidadosamente mantidos separados. Isso é feito com toda a liberdade, pois estima-se que foram eles que, procedendo assim, fizeram o primeiro ato antissocial de ficar de fora.

O desprezo me parece o resultado de vários fatores que se combinam. Talvez existam, originalmente, simples razões bem banais como a seguinte: quando alguém fala com você em sua própria língua, tende-se a julgá-lo em relação ao seu conhecimento dessa língua. Se ele a fala mal, em vez de se ater à simples observação de que ele é inferior no domínio dessa língua — um ponto, é tudo — tende-se a estender esse sentimento para toda a pessoa: essa pessoa inferior a você. Tem-se a impressão de que ela está perdendo algo importante.

Então, por exemplo, se essa pessoa tem dificuldade de encontrar a palavra certa, se sua expressão é confusa, pensa-se que reina a mesma confusão no mesmo nível da ideia que ela quer expressar, que ela não pensa claramente. Se ela não entende os seus truques e os seus jogos de palavras, em vez de pensar que é devido à língua, pensa-se que a própria pessoa é intrinsecamente um pouco obtusa, pesada, desprovida de sutileza.

No entanto, os membros de uma minoria linguística geralmente não têm o controle perfeito da língua majoritária. Controlam-na menos que a sua própria, aquela pela qual sempre seria necessário passar antes de começar a julgar suas capacidades intelectuais, sua vivacidade mental, sua sutileza. Se eles dominam a língua majoritária, às vezes têm um sotaque suficiente para torná-los reconhecidos, que os torna considerados e colocados um pouco à parte, por não terem a mesma dignidade que você com uma cidadania medida pelo domínio do que lhe parece ser o essencial.

Há outras razões e, se posso dizer, muito mais construídas, que tornam as minorias linguísticas desprezíveis. Até agora, e em quase todos os países do mundo, o ensino oficial foi feito exclusivamente na língua majoritária. Somente hoje, graças ao trabalho dos sociolinguistas, pode-se ver até que ponto isso desfavorece as minorias. É essencial, especialmente nos primeiros anos de educação, que a criança seja ensinada, pelo menos em parte, na sua própria língua. Não fazer isso resulta no que bem constatamos. Mesmo quando as minorias linguísticas têm, teoricamente, igualdade de acesso à educação, elas têm resultados ruins; membros de minorias abandonam mais cedo seus estudos; eles são maciçamente sub-educados e ocupam, posteriormente, situações profissionais compatíveis que pesam na imagem que se tem dessas minorias. Seria, portanto, tentador dizer que a igualação formal de direitos e oportunidades teve o resultado paradoxal de reforçar os preconceitos. Parece ridículo, hoje, explicar os menores sucessos pelo critério de raça; isto foi substituído o conceito de “meio culturalmente desfavorecido”.

Traçar as consequências do que significa pertencer a uma minoria quer dizer, entre outras coisas, promover um ensino bilíngue. A UNESCO é, de fato, sua principal defensora e isso começa a se desenvolver. Percebe-se, então, que os jovens índios, negros, chicanos ou porto-riquenhos não são

intelectualmente menos dotados do que os jovens americanos cuja língua materna é o inglês padrão, e que eles podem ter os mesmos sucessos. A escola, em seus métodos, era inadequada, e não aqueles que não estavam aptos a fazer estudos avançados.

3. Os surdos são uma minoria linguística

Os surdos têm *uma língua própria, uma língua não compreendida pela maioria.*

Eles têm uma língua própria, a língua de sinais. Muitas coisas são comumente ditas a respeito: ela seria pobre, imprecisa, essencialmente concreta e incapaz de expressar abstração etc. É curioso constatar que esses juízos pendentes são até emitidos e assumidos por professores e pessoas têm uma profissão de “pensar”, do que por pessoas surdas cuja língua é, no entanto, delas.

Isso é curioso, porque, de fato, nada disso é verdade.

A língua de sinais não é pobre. Eu estaria inclinado a pensar que, em alguns pontos, é mais rica que o francês. Ela não é imprecisa. Ela é, em alguns pontos, muito mais precisa que o francês. Ela não é menos eficiente que o francês para expressar pensamentos abstratos. Ficarei tentado a dizer que, sob diferentes pontos de vista, ela se presta melhor.

De fato, esses julgamentos não têm nada a ver com a língua de sinais. Eles são transmitidos regularmente sobre muitas línguas faladas. Eles são, justamente e muito precisamente, aqueles proferidos sobre todas as línguas faladas que eram minoritárias, especialmente as línguas orais, isto é, sem escrita, o que é precisamente o caso da língua de sinais. Isso sempre foi dito, e nos mesmos termos, das línguas catalãs, bascas, bretãs, ameríndias e africanas. Isso antes dos linguistas e sociolinguistas terem, recentemente, se interessado seriamente por elas.

Muitos até recusam à língua de sinais o estatuto de língua, vendo-a como uma espécie de mistura de gestos mais ou menos improvisados e de um francês degenerado apresentado visualmente.

Não vou falar aqui sobre as pesquisas linguísticas que estão começando a ser feitas sobre a língua de sinais, se não para dizer que elas já nos fazem vislumbrar sua riqueza e extrema complexidade.

Mas não é necessário recorrer a análises linguísticas para perceber que a língua de sinais é uma língua integral.

P. Adeline⁶, no Congresso Laval, observou que os surdos, muitas vezes, não entendem os jogos de palavras e os truques dos ouvintes e vice-versa. Isso é o que acontece de uma língua para outra. Não creio que exista uma formulação mais concisa para indicar o que é uma língua⁷. Mas é possível ser menos sofisticado ainda a ponto de se limitar a constatar que, quando as pessoas se entendem perfeitamente e podem se expressar, por meio desse meio de comunicação, tudo o que têm a dizer umas às outras, é de fato uma língua. Esse é o caso da língua de sinais.

Essa língua não é conhecida pela maioria. Isso pode ser ainda mais verdadeiro para os surdos do que para outras minorias linguísticas. A proibição que pesa sobre ela faz com que a língua de sinais seja ignorada por aqueles que estão em contato regular e institucional com os surdos. Até se vê professores que fazem como questão de honra ignorá-la. E deve-se acrescentar que, por uma espécie de polidez, os surdos se dirigem, em geral, aos ouvintes, que supostamente conhecem os sinais, em uma língua próxima do francês, um francês visual, em sinais, um *pidgin*, uma língua diferente daquela que eles usam quando estão entre eles⁸.

Os surdos são bilíngues

Eu não falo, evidentemente, dos que se tornaram surdos ou deficientes auditivos. Eles cresceram com a língua francesa, a língua falada. Eles a dominam. Ela sempre foi, permanece e permanecerá sempre sua primeira língua. E para que tenham qualquer razão para aprender a língua de sinais, várias condições devem ser satisfeitas.

Eu não falo nem de surdos congênitos ou precoces que foram cuidadosamente mantidos longe de sua língua de sinais e de sua comunidade, mesmo em uma idade muito avançada: para uma época em que, na situação atual, torna-se difícil ser verdadeiramente aceito, porque se compartilha, pelo menos, parte dos valores do mundo em que se foi socializado – um mundo que tinha ensinado o desprezo por sinais e daqueles que os usam. Quanto mais tarde se

⁶ Presidente da Amicale des Sourds du Havre et de la Région.

⁷ KLIMA, E.; BELLUGI, U. Wit and Poetry in American Sign Language. *Sign Language Studies*, n. 8, p. 203-224, 1975.

⁸ Conferir MOTTEZ, B. La Diglossie à l'intérieur de la langue de signes. *Rééducation Orthophonique*, n. 100; e especialmente, de um modo geral, os escritos de H. Markowicz.

chega à comunidade surda, mais difícil é realmente entrar nela. Isso não apenas porque se tem que aprender mais devagar, relativamente formal e conscientemente, certos saberes que aqueles que a têm familiarizada desde a infância adquiriram de forma natural, mas também porque para obtê-los é necessário saber como implantar, às vezes, toda uma estratégia. Não é possível aprender a língua de sinais comprando o método Assimil ou se matriculando na Berlitz School. Como as línguas minoritárias, ela só é aprendida com aqueles que a conhecem, provando que é aceitável, quando se age com lealdade.

Os surdos, para quem a língua de sinais é o modo de comunicação mais natural, sempre conhecem, pelo menos, um pouco de francês. Eles conhecem pelo menos um pouco porque — como costuma acontecer com uma língua minoritária — a língua de sinais se baseia muito na língua majoritária falada do país. Mas eles conhecem sempre, pelo menos, um pouco mais, por outras razões. Com seus acompanhantes, mesmo os mais próximos, se recusando obstinadamente a aprender sua língua, é para a língua falada do país que eles devem recorrer frequentemente e é, de qualquer modo, aquela em que foram educados.

Eles têm que conhecer essa última com muito mais mérito do que membros de outras minorias linguísticas. Eles tiveram que aprendê-la de uma maneira totalmente artificial, e isso, apesar dos esforços tentados; por mais de um século, para ser teoricamente da maneira mais natural possível.

Os surdos são, portanto, linguisticamente mais ricos do que os ouvintes que têm apenas uma língua à sua disposição. E, portanto, — mas como os membros de outras minorias linguísticas — *os surdos são, por parte dos ouvintes, o objeto de uma certa desconfiança e certo desprezo.*

Quer conheçam bem ou mal o francês, quer falem bem ou não, quer conheçam ou não os sinais, as pessoas surdas são sempre marginalizadas pelos ouvintes. No trabalho ou em qualquer outro lugar, quando uma pessoa surda está com vários ouvintes — é a situação comum — estes, exceto por raros momentos, agem como se ela não estivesse lá ou, o que equivale à mesma situação, como se ela estivesse ouvindo. Eles não modificam a natureza de suas conversas, não tendo consciência de se engajar, procedendo assim, àquilo que são chamados *apartes*. Os momentos de intensa solidão, os surdos nunca o experimentam quando estão sozinhos, mas, ao contrário, quando estão com ouvintes. A solidão é a rejeição. Isso é mais sentido em momentos de paroxismo de comunicação,

em que se faz, em relação aos surdos, a farsa da participação: as grandes e felizes festas de família. A comunicação é, para os surdos, um bem raro que, aos ouvintes, eles devem sempre implorar.

É por isso que, mesmo que conheçam bem o francês, falem e ignorem os gestos, os surdos se procuram entre eles e gostam de se encontrar. Eles se entendem entre eles e se comunicam entre eles melhor do que com ouvintes. Mas entre pessoas surdas, o modo de comunicação normal e mais eficaz, aquele que garante entre elas a mesma qualidade de conversa que a fala pelos ouvintes, é a língua de sinais. A informação linguística, exclusivamente visual, é recebida em sua totalidade. Não há necessidade de jogar jogos de adivinhação. O ritmo das conversas é o mesmo que o da fala pelos ouvintes, ele não é retardado pelas repetições e procedimentos de controle necessários para garantir que não haja mal-entendidos. Por fim, esquece-se muito, é a única língua que, entre os surdos, permite discussões em grupo e a realização de assembleias em que cada um se registra, a partir do acordo do que é dito, intervindo normalmente e podendo ser imediatamente, por assim dizer, ouvido. A leitura labial não permite trocas normais além de três pessoas.

A língua visual está tão perfeitamente adaptada à situação dos surdos, é tão natural para eles, que deve, sem dúvida, ser considerada uma das razões pelas quais é tão severamente reprimida pelos educadores. Os últimos temem que, ao recorrer a ela e ao deleitá-la, os jovens surdos não mais se esforcem para falar, passem a preferir o comércio deles ao dos ouvintes, deixando de usá-los como modelos, “só escolhendo o mundo dos surdos”, como se costuma dizer. Os educadores veem o pertencimento a esse mundo como uma espécie de declínio, chamam-no de gueto, proclamam orgulhosamente sua hostilidade e visam a “salvar” o maior número possível de jovens surdos.

Mas parece-me que quando se fala de surdos “que escolhem o mundo dos surdos”, se esquece regularmente que eles realmente vivem entre os ouvintes. Eles trabalham entre os ouvintes e não vivem, até onde eu sei, em lugares reservados. Esta escolha deles é essencialmente sobre a vida emocional e privada. É a escolha de amigos, contatos, casamentos. São os lazeres e os relaxamentos.

Os surdos vivem em dois mundos.

No entanto, a adaptação ao mundo da maioria é sempre mais bem-sucedida do que os membros das minorias terem um ambiente onde, sentindo-se

em casa, se encontram entre pessoas que partilham as mesmas experiências, têm os mesmos valores e com quem podem ser entendidos facilmente e sem desvios. Um ambiente onde não se é deficiente, onde, entre aqueles que participam, não há barreiras de piedade, desprezo, medo, paternalismo, ressentimento ou simplesmente de língua.

A este respeito, existem surdos, assim como outras minorias étnicas ou linguísticas. Mas a diferença pode ser que sua maneira de falar é, por parte de outras minorias, paradoxalmente mais tolerada. Não conheço nenhum grupo social para quem o uso de sua língua, mesmo que seja uma minoria, seja a fonte de uma depreciação comparável à dos surdos, quando eles recorrem à língua deles. No entanto, não há um imperativo claro para outras minorias que as impeçam de não se falar a língua majoritária do país.

Essa pode ser justamente a razão. A surdez sendo uma patologia, sua língua também seria uma. Vendo na surdez uma razão para a inferioridade, a sociedade majoritária tolera os surdos na medida em que eles não se façam muito notados como tais e façam um esforço para parecer, da melhor maneira possível, ouvintes. Ser surdo, desculpa-se, é uma desgraça da natureza. Seu dever, nosso desejo que gostaríamos que fosse o deles, é que eles tentem se corrigir o máximo possível. Ao contrário, fazer da surdez a base de uma criação cultural como a língua de sinais é o que não se pode mais suportar. A admiração deve prevalecer. Pelo contrário, parece ser provocação. Não é mais uma questão para aqueles que recorrem a ela de um estado de natureza desculpável, mas de uma escolha em que o transgressor parece matéria de escândalo e parece “acrescentar-lhe” até mesmo sobre o fato de ser surdo: o de ousar afirmar-se como surdo.

Como as minorias linguísticas, os surdos nem sempre dominam, de longe, a língua majoritária. O desprezo dos surdos é explicado de ponta a ponta por isso. Eles são julgados de acordo com seus conhecimentos de francês. Parabeniça-se quem fala bem. Se faz disso até um critério de inteligência. Avaliados por ouvintes que geralmente desconhecem sua língua, suas habilidades intelectuais são julgadas por critérios referentes à língua francesa.

Disso resulta uma imagem muito negativa do surdo. Ele aparece como um ser limitado, até mesmo mutilado. Dessa imagem não se espera muito. E ela explica por que alguém se resigna tão facilmente ao nível medíocre de educação que geralmente lhe é dado.

Se não é o sistema de ensino que está sendo questionado, mas aqueles para os quais se destina, é também porque os julgamentos relativos aos surdos são particularmente adequados às explicações de uma ordem física que não se permite mais aos sujeitos de minorias raciais. A surdez é, evidentemente, uma deficiência. Infelizmente, os psicólogos nos acostumaram, com seus tristes inventários, aos traços psicológicos dos jovens surdos — os reais ou os chamados atrasos, deficiências ou anormalidades de natureza intelectual, emocional e temperamental — para enxergar neles as consequências desse defeito de seus corpos: não ouvir. Infelizmente, os psicólogos fazem, em geral magnificamente, a economia do que vem ao contrário do modo como, em nome dessa suposta deficiência essencial, eles são tratados, e que, precisamente em nome do chamado remédio, deliberadamente os recusam: o direito à comunicação, a uma comunicação normal, em seus próprios termos, o respeito pela sua língua.

Tudo isso que se modifica, se aceitando considerá-los como uma minoria linguística ao invés de indivíduos com deficiência e intrinsecamente limitados, extrai-se as consequências: se em sua educação respeitamos sua língua e a usamos.

4. Conclusão

Eu falei inicialmente sobre os Estados Unidos. Eu poderia, igualmente, ter falado sobre os países escandinavos. Eu os conheço menos. E eles são menos conhecidos. Por vários anos, no entanto, mudanças ali ocorreram em todos os aspectos. A língua de sinais adquiriu cidadania. A situação dos surdos foi tão transformada que, ao se dar uma só olhada nesses países, vê-se que é a política que é necessária.

Portanto, estou convencido de que, dentro de alguns anos, a França adotará essa política. Pode-se perguntar então por qual mistério alguém poderia ter tanto tempo, em toda boa consciência e com tanta obstinação, para praticar uma política escolar e de primeira infância como absurda, prejudicial e cruel; para se contentar com resultados tão medíocres; para mostrar à língua de sinais tal intolerância, tal falta de curiosidade, e assim, no que diz respeito aos surdos, cuja língua é de tal desprezo.

Alguns esperam tudo das leis e dos regulamentos ministeriais. Eles acham que nada pode ser feito até que sejam alterados. As leis são importantes, mas geralmente vêm apenas como a consagração de uma mudança de moral que elas então contribuem para apressá-las ou consolidá-las.

A partir dessa mudança de moral, vejo vários índices.

O principal parece-me a atitude diferente que muitos surdos adotam hoje em relação à sua língua. Muitas pessoas surdas têm vergonha dela, acham que é inferior ao francês e não ousam usá-la em público, por medo de serem notadas, vendo nela a marca visível do que lhes ensinaram, a não ter orgulho e a ter que se esconder ou se corrigir: ser surdo. Não pode haver vergonha em ser surdo. Há, especialmente por serem os depositários de uma língua tão original e serem os únicos a terem o controle, alguns motivos de orgulho.

Em toda a França, cada vez mais grupos de surdos estão se orgulhando de sua língua, ansiosos por mostrá-la, divulgá-la, ensiná-la, promovê-la, estudá-la, demonstrá-la com excelência por meio de produções poéticas ou outras em fitas de vídeo.

Dois exemplos particularmente bem-sucedidos me parecem ser o da Associação Ferdinand Berthier, de Bordeaux, e do grupo de cinquenta pessoas surdas que se reúnem uma vez por semana no Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, após seu dia de trabalho, grupo a ser constituído como Associação sob o nome de Academia da Língua de Sinais Francesa. No último caso, é uma verdadeira universidade noturna. Alguns ensinam os sinais aos ouvintes. Outros estão avançando na confecção de um dicionário de língua de sinais francesa. Outros conduzem pesquisas linguísticas de alto nível sobre essa língua.

Isso só é possível porque os ouvintes estão interessados nela e os ouvintes, pais e profissionais, ansiosos por finalmente se comunicarem, ou por uma simples curiosidade por essa língua, querem conhece-la. Isso é igualmente novo.

Acho difícil acreditar que, em todas as cidades da França, não existam pelo menos alguns ouvintes que desejem conhecer a língua de sinais. Surdos, façam com que sejam bem-vindos, não os desapontem! Ao compartilhar com eles seus tesouros, vocês descobrirão o preço total. A multiplicação de tais iniciativas na França contribui em si mesma para mudar a relação entre surdos e ouvintes, até então manchada por incompreensão mútua, mal-entendidos, paternalismo, para não falar de franco racismo.

Tradução de Maria Vitória Witches⁹

⁹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil; FAPERGS; mvwitches@hotmail.com.

LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA E SEUS ASPECTOS POLÍTICOS E SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Portuguese Sign Language and its political and social aspects on deaf education

Pedro Henrique Witches¹
Maria de Fátima Sá Correia²
Orquídea Coelho³

RESUMO

O artigo apresenta uma problematização do caráter político do reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP) e suas implicações na educação de surdos. Para tanto, parte do entendimento da relação de imanência entre língua e poder, desde um cruzamento entre os Estudos Foucaultianos e a História Social da Língua. Deste modo, é possível perceber um conjunto de implicações desde o reconhecimento da LGP a partir da Lei Constitucional de 1997. Apesar disso, o reconhecimento legal do papel incontornável da Língua Gestual,

ABSTRACT

The article presents a problematization of the political aspect of the Portuguese Sign Language (LGP) recognition and its implications on deaf education. For this, starts from understanding the relationship of immanence between language and power, from a crossing between Foucauldian Studies and Social History of Language. This way, it is possible to perceive a set of implications since the LGP recognition

¹ Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, Brasil; Capes; pedro.witches@ufes.br.

² Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal; urze49@gmail.com.

³ CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal; orquidea@fpce.up.pt.

embora necessário em termos jurídicos, não tem sido suficiente no âmbito social para que a LGP seja assumida como produtora e transmissora de cultura. Isso implica compreendê-la não apenas como uma ferramenta de acessibilidade comunicacional, mas como artefato capaz de tornar possível ensinar e aprender, bem como de constituir-se como sujeito de uma diferença linguística e cultural.

from the Constitutional Law of 1997. Despite this, the legal recognition of the indispensable role of Sign Language, although necessary in legal terms, has not been sufficient in the social scope for the LGP to be assumed as culture producer and transmitter. This implies in understanding it not only as a communicational accessibility tool but as an artifact capable of making it possible to teach and learn, as well as to constitute oneself as a subject of linguistic and cultural difference.

PALAVRAS-CHAVE

Língua de sinais; Política linguística; Educação de surdos.

KEYWORDS

Sign language; Language policy; Deaf education.

Introdução

As línguas de sinais adquiriram um impulso político nas últimas três décadas. Com o avanço de investigações no âmbito da linguística dessas línguas e acerca da educação de surdos, bem como com as constantes pressões de um movimento internacional de surdos, algumas das línguas de sinais passaram a ser reconhecidas em termos legais. A nível europeu, os esforços da *World Federation of the Deaf* (WFD) e da *European Union of the Deaf* (EUD) foram fundamentais para que esse reconhecimento integrasse a pauta de Direitos Humanos no Parlamento Europeu (GOMES, 2011). Quanto à Língua Gestual Portuguesa (LGP), foi reconhecida pela Constituição da República em 1997. Na alínea h) de seu artigo 74.º sobre o Ensino, consta, como incumbência do Estado, proteger “e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades” (PORTUGAL, 2005, p. 56).

Ao considerar esses elementos, apresentamos aqui uma problematização sobre o caráter político do reconhecimento da LGP e suas implicações no

âmbito da educação de surdos. Para tanto, assumimos a relação de imanência entre língua e poder, ao cruzarmos as perspectivas teóricas de dois campos, os Estudos Foucaultianos e a História Social da Língua. Deste modo, ressaltamos a língua além de sua função comunicacional e destacamos seu papel social como uma força ativa na constituição dos sujeitos. Assim, o artigo está organizado como segue: após esta breve introdução, articulamos alguns aspectos históricos das línguas de sinais e da LGP; em seguida, desenvolvemos a discussão sobre a importância social da língua para a constituição de sujeitos no âmbito da educação de surdos; e por fim, perguntamos pelo futuro das línguas de sinais diante das constantes tentativas de diluição das formas de ser surdo na sociedade, que afetam diretamente a existência do uso dessas línguas como uma exigência e um imperativo cultural (CORREIA et al., 2013).

Antes, contudo, de avançarmos nessa discussão, entendemos ser importante fazer duas justificativas neste artigo. Primeiro, ressaltamos que, aqui, a Língua Gestual Portuguesa é um caso possível, uma mostra, um exemplo a ser destacado. Podemos, portanto, pensar sobre esse caráter político no caso de muitas outras línguas de sinais que passaram a ser reconhecidas a partir de processos semelhantes ao que ocorreu com a LGP. Segundo, explicamos que, em Portugal, os sistemas linguísticos de natureza visual-motora oriundos de comunidades surdas são tratados como *línguas gestuais*. Neste texto, utilizamos a expressão empregada na variação brasileira da Língua Portuguesa, *línguas de sinais*, para se referir a essas línguas no coletivo; e reservamos o uso de *Língua Gestual* para fazer referência à língua de sinais utilizada em Portugal.

1. As línguas de sinais no decorrer do tempo

As línguas de sinais nem sempre foram compreendidas como línguas no sentido pleno do termo. Entretanto, algumas hipóteses em antropologia linguística atribuem a emergência das línguas humanas à comunicação por gestos. Desde uma perspectiva filogenética, de acordo com Armstrong e Wilcox (2007), a origem das línguas de sinais humanas coincide com a origem das línguas humanas. Isso implica entender que, com base em uma série de critérios para compreender as possibilidades de comunicação nas primeiras manifestações de vida humanas, é muito provável que uma protolíngua de sinais

tenha sido a primeira língua verdadeira. Considerando os primeiros estudos de Charles Darwin sobre a expressão das emoções nos animais e no ser humano, publicados em 1872, Stokoe (2006) desenvolve a argumentação sobre essa origem. Conforme o autor, ela aconteceu de um modo “perfeitamente natural — da junção da visão e do movimento humanos, acrescidos, obviamente, do desenvolvimento cerebral que toda esta evolução social e cognitiva trouxe” (STOKOE, 2006, p. 348).

A existência desse modo de comunicação encontrou garantia de permanência nos surdos, que têm o uso de gestos registrado em diferentes momentos da história. Uma vez que a modalidade e a estrutura específicas das línguas de sinais adequam-se às condições dos surdos, estes podem ser considerados seus usuários *naturais*. Na medida em que a preocupação com a educação desses sujeitos emerge no final século XVI, a comunicação por gestos começou a receber mais atenção. Primeiro porque os primeiros educadores de surdos começaram a aprendê-la com o intuito de partilhar com seus pupilos um canal de comunicação em comum. Entretanto, esses educadores perceberam que conhecer os gestos utilizados pelos surdos também funcionaria como um método de ensino, sobretudo para o ensino da fala.

Nesse caso, a comunicação por gestos adquiriu um estatuto de ferramenta pedagógica e, assim, surgiram as primeiras publicações que orientavam o uso dessa ferramenta. Davis (1995) destaca, entre essas publicações, o tratado *L'arte de'cenni*, do jurista italiano Giovanni Bonifacio, de 1616; *Reduccion de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*, do padre espanhol Juan Pablo Bonet, de 1620; *Chirologia: Or the Natural Language of the Hand* e *Philocophus, or, The Deafe and Dumbe Man's Friend*, ambos do médico britânico John Bulwer, respectivamente, de 1644 e 1648; *Ars Signorum*, do linguista inglês George Dalgarno, de 1661; *Institution des sourds-muets par la voie des signes méthodiques*, do abade e educador francês Charles-Michel de l'Épée, de 1776; *Praktische Unterweisung Taubstumme Personen Reden und Schreiben zu Lehren*, do pastor alemão J. Arnoldi, de 1777; e *Théorie des signes*, do abade e educador francês Roch-Ambroise Sicard, de 1782.

Os gestos também encontraram possibilidade de uso nas práticas relacionadas ao voto de silêncio em mosteiros. Sobre essa questão, Reily (2007) elucida alguns elementos históricos da relação entre o voto de silêncio e a aplicação

pedagógica de gestos utilizados por monges no ensino de surdos. Conforme a autora, os mosteiros que seguiam a Regra de São Bento valorizavam a função do silêncio como apagador da memória da vida pregressa e como protetor contra o contato com o mundano. A prática do silêncio, contudo, não podia atrapalhar o trabalho desenvolvido no mosteiro, instituição em que as atividades laborais cotidianas permitiam seu autossustento. Desse modo, surgiram os sinais monásticos, uma linguagem de sinais que passou a incorporar oficialmente as práticas dos mosteiros. Reily (2007) atribui o uso dos sinais monásticos ao contato de surdos com monges pelas evidências de como os mosteiros, em vários momentos, acolheram e abrigaram aqueles que eram considerados sofrendores por razões de enfermidade ou de miséria. Entretanto, é importante destacar que os sinais utilizados pelos monges para designar uma série de coisas referentes à vida monástica não devem ser pensados como base linguística da língua de sinais utilizada pelos surdos ou vice-versa.

Em Portugal, a preocupação com a comunicação gestual pode ser relacionada à emergência da escolarização de surdos no país em 1823. De acordo com Carvalho (2007), o primeiro instituto português para os considerados surdos-mudos foi fundado pelo educador suéco Per Aron Borg. Segundo o autor, as metodologias de ensino nesse período envolviam o uso da comunicação por gestos sem oralização entre professor e aluno. Para tanto, o método gestual e o alfabeto manual eram empregados para que os surdos tivessem acesso à escrita e à leitura (CARVALHO, 2007). O ingresso dos métodos oralistas que inviabilizaram o uso da comunicação gestual ingressaram em Portugal a partir de 1891, seguindo uma tendência internacional decorrente das decisões tomadas durante o famoso Congresso de Milão em 1880.

Com a publicação dos estudos de Stokoe (1960) e seus colaboradores (STOKOE; CASTERLINE; CRONEBERG, 1965) acerca da estrutura e dos princípios linguísticos da comunicação por gestos utilizada pelos surdos nos Estados Unidos, emergiram também as condições para que as línguas de sinais passassem a ser reconhecidas como línguas plenas, naturais e com estrutura e gramática próprias. Em Portugal, o estudo da LGP sob uma perspectiva linguística emerge em 1985, durante o Seminário Livre sobre Linguagens Gestuais na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (AMARAL; COUTINHO; DELGADO-MARTINS, 1994). No entanto, é na década de 1990 que, pode-se

dizer, esses estudos são inaugurados com a publicação do livro *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*, por Maria Augusta Amaral, Amândio Coutinho e Maria Raquel Delgado-Martins (1994). Esses autores, sustentados por pesquisas em linguística das línguas de sinais mundo afora, deram início ao estudo linguístico da LGP com o objetivo de evidenciar um conjunto de características linguísticas observáveis na Língua Gestual, de modo a promovê-la a um estatuto de linguagem verbal.

A *Introdução à linguística geral e portuguesa*, publicada em 1996 com o intuito de ser usada como um manual aos iniciantes na área da Linguística, foi contemplada com um texto acerca da Língua Gestual em seu capítulo 2, que discute sobre a linguagem verbal (DELGADO-MARTINS, 1996). A inclusão da língua gestual em uma publicação como essa denota um posicionamento acadêmico na área da Linguística em relação às línguas de sinais. Uma mudança de percepção que contribuiu significativamente com o desbloqueio das línguas de sinais na educação de surdos, de modo que elas voltassem, aos poucos, a ser incorporadas como principal meio de comunicação e língua de instrução em muitos casos. A materialização desse desbloqueio é notada na realização do primeiro *Curso de Especialização em Língua Gestual Portuguesa (LGP) e Surdez* na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, entre 1996 e 1997:

Este é o primeiro curso universitário destinado a alunos surdos, e também o primeiro em que é leccionada uma disciplina de Linguística da LGP. Com efeito, o curriculum do Curso integra um seminário, de 8 unidades de crédito, de Linguística Comparada da LGP e da Língua Portuguesa. Este seminário abordou áreas de Linguística Geral, Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica e Léxico. As aulas decorreram segundo uma metodologia bilíngue de LGP e de língua portuguesa escrita. Os alunos do Curso são 6 jovens surdos, tendo concluído o 12º ano, dominando a LGP, como língua materna uns com um total domínio (por serem filhos de pais surdos), outros com um domínio menor de LGP (por serem filhos de pais ouvintes e devido ao ensino oralista que predomina no ensino básico e secundário). (DELGADO-MARTINS; PAIS, 1997, p. 57).

Na medida em que acontecimentos como a realização desse curso começaram a se proliferar, bem como o aumento de pressões do movimento internacional de surdos, ao exigirem o reconhecimento legal das línguas de sinais em diferentes países, como mencionamos anteriormente (GOMES, 2011), várias dessas línguas foram reconhecidas. Destacamos os casos da LGP, que ocorreu em

1997, e da Língua Brasileira de Sinais (Libras), por meio de uma Lei Federal no ano de 2002 (BRASIL, 2002). Considerando esse reconhecimento, é importante destacar que, de acordo com Conama (2013), o estatuto das línguas de sinais pode ser intrinsecamente relacionado às condições socioeconômicas de muitas comunidades surdas. Segundo o autor, as políticas que afetam esse estatuto variam entre os países. Embora alguns deles consigam regulamentar juridicamente suas línguas de sinais, outros nem mesmo as reconhecem como línguas. Entendemos, entretanto, que o reconhecimento jurídico e político de uma língua de sinais seja uma condição necessária, porém não suficiente, para o desenvolvimento das condições de igualdade para os surdos, do seu bem-estar linguístico e da melhoria de sua qualidade de vida. Explicamos, na sequência, nossas razões para argumentar isso.

2. Língua de sinais na educação de surdos: o papel social das línguas

Ainda que, por muito tempo, as línguas de sinais tenham sido vistas apenas como ferramentas pedagógicas ou métodos de instrução para a educação de surdos, não é possível afirmar que tal pensamento tenha sido superado após seu reconhecimento. Quantas vezes encontramos pessoas que continuam tratando a língua de sinais como *linguagem de sinais*? Este equívoco de concepção, embora simples e fácil de ser corrigido, denota muito mais sobre o imaginário social acerca das línguas de sinais e o lugar que ocupam na sociedade do que apenas um desconhecimento sobre os aspectos linguísticos que as constituem. É possível assumir, portanto, que há dificuldade em perceber as línguas de sinais como línguas mesmo quando isso tem sido recorrentemente reforçado em diferentes meios de informação. Ou seja, mesmo quando o enunciado “a língua gestual é uma língua” se tornou corriqueiro, parece que, na maioria das vezes, sua interpretação é: “a língua gestual é *como se fosse* uma língua, pois serve para comunicar, como as línguas também servem”.

Por que isso acontece? Por que as línguas de sinais permanecem vistas como exóticas ou obsoletas e que podem ser superadas no âmbito da educação dos surdos diante do avanço no desenvolvimento de tecnologias assistivas e de práticas reabilitadoras destinadas a estes sujeitos?

Entendemos que isso esteja estreitamente relacionado a uma questão da ordem do poder. Aqui, assumimos o poder “como a multiplicidade de

correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte” (FOUCAULT, 1988, p. 102). Assim, entendemos que o poder não seja algo possível de se possuir, mas sim uma ação sobre ações possíveis; algo que se exerce sobre as coisas, com capacidade de modificá-las, utilizá-las ou consumi-las. Considerando esse aspecto acerca do poder, é possível “defender a existência de um vínculo indissolúvel entre língua e poder” (CORREIA, 2018, p. 50) que se sustenta sob a perspectiva da História Social da Língua.

No âmbito dessa perspectiva, Burke (1995) elenca quatro concepções convencionadas por sociolinguistas: *grupos sociais diferentes usam variedades diferentes de língua; os mesmos indivíduos empregam variedades diferentes de língua em situações diferentes; a língua reflete a sociedade ou a cultura na qual é usada; e a língua molda a sociedade na qual é usada*. Sobre a última, o autor ainda desenvolve que “a língua é uma força ativa na sociedade, um meio pelo qual indivíduos e grupos controlam outros grupos ou resistem a esse controle, um meio para mudar a sociedade ou para impedir a mudança, para afirmar ou suprimir as identidades culturais” (BURKE, 1995, p. 41). Nessa relação entre língua e poder, destaca-se o exercício da política linguística, que sob um ponto de vista mais tradicional pode ser entendida como a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e as sociedades” (CALVET, 2007, p. 11). No entanto, é imprescindível entender que esse exercício também ocorre de uma maneira indireta, muitas vezes não especificado como uma política linguística. Considerando que as línguas e os seus usos se conectam a todo o agir social humano, Oliveira (2016, p. 382) argumenta que “uma política de saúde ou de defesa, de transporte ou editorial pode ter implicações sobre os usos das línguas e gerar demandas para intervenções sobre as próprias línguas”.

Destacando-se essa relação entre língua e poder, é possível entender a importância das línguas para a constituição dos territórios nacionais. De acordo com Decrosse (1989), quando a noção de língua materna adquiriu um caráter oficial e passou a ser admitida pelos poderes religiosos e políticos, ela começou também a operar para “a unidade significativa do território, conferindo-lhe um poder — mais nacional que linguístico — de unidade de troca entre os falantes e de barreira simbólica das fronteiras” (DECROSSE, 1989, p. 21). Na esteira

disso, Berenblum (2003) explica que a importância da língua para o Estado está relacionada à necessidade da unificação linguística planejada. Com a unificação, acontece “a imposição de uma língua oficial — ou variedade de língua — processo que destitui as outras línguas ou variedades e as torna dialetos não oficiais, marginais” (BERENBLUM, 2003, p. 22). Nesse caso, tornar abjeto o *gestuar* (ou o *sinalizar*) adquire um novo contorno: a Língua Gestual Portuguesa — que já foi considerada um vício corporal sob o ponto de vista médico e também prejudicial ao aprendizado da língua vocal sob o ponto de vista pedagógico — passa também a configurar uma dificuldade para a construção da nacionalidade e, portanto, compreende um problema de governo⁴.

Dito isso, como ainda é possível assumir que a LGP sofra algum tipo de desprestígio desde seu reconhecimento na Constituição da República? Ora, é bem verdadeiro que as línguas de sinais e os surdos usuários dessas línguas gozem de direitos nunca antes alcançados graças a um conjunto de esforços acadêmicos, sociais e políticos (SANTOS; COELHO; KLEIN, 2017). A possibilidade de ter uma educação bilíngue em que a LGP se configure como uma forma de comunicação privilegiada (PORTUGAL, 1998) talvez só tenha sido possível após, em 1997, ser atribuído, ao Estado português, o dever de proteger “e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades” (PORTUGAL, 2005, p. 56). Entretanto, a LGP é caracterizada como forma de expressão e instrumento de acessibilidade; mas a única língua oficial da República, para a Constituição, permanece sendo a língua portuguesa: uma língua vernácula, uma língua oral.

É possível observar, a partir de uma leitura simples, que a sombra da língua portuguesa tem estado sempre à espreita da LGP em todos os documentos que regulamentam a educação de surdos em Portugal. Independentemente do que isso possa significar para os propósitos de um bilinguismo — afinal não desconsideramos a importância de os surdos aprenderem outras línguas, sobretudo a língua oficial do seu país — é importante estarmos atentos às interpretações que podem ser feitas da aproximação da Língua Portuguesa à LGP em termos de política linguística. Nela, mora o risco do entendimento de que a LGP seja insuficiente em um sentido linguístico e, portanto, requer uma língua propriamente dita

⁴ Tradução alternativa à palavra *gouvernement*, utilizada por Michel Foucault para denominar as ações de condução das condutas distribuídas microscopicamente pelo tecido social (VEIGA-NETO, 2002).

como acompanhante. Essa constante presença permite pensar que o bilinguismo para surdos se tornou uma tendência aceitável por não impedir que a Língua Portuguesa, na condição de língua oficial que possibilita a unificação nacional, cumpra seu papel social em detrimento de outras línguas em Portugal.

Isso possibilita compreender como as línguas se configuram como potentes bandeiras patrióticas, como escreve Rajagopalan (2004). Para o autor, as línguas são tão afetadas pelo nacionalismo como quanto pelo nacionalismo⁵, sobretudo quando há “necessidade de intervir por meio de leis nos assuntos linguísticos de uma nação com vistas a garantir sua integridade” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 28). Portanto, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na educação de surdos, seja na modalidade escrita ou na falada a partir da oferta da terapia da fala, é sempre uma condição presente, de modo que a constituição de uma identidade cultural surda não inviabilize a constituição de uma identidade nacional portuguesa.

Nesse sentido, entendemos ser preciso questionar: como é possível, em vinte anos de reconhecimento da LGP, fortalecer seu papel como a língua plena que ela é? Como é possível expandir o reconhecimento político da língua gestual para um reconhecimento que também seja social? Um reconhecimento que ultrapasse a noção de que ela seja apenas uma ferramenta pedagógica e de acessibilidade comunicacional? Um reconhecimento que valorize sua potência como língua pela qual se ensina e pela qual se aprende, pela qual se constitui sujeito, pela qual se produz cultura e conhecimento? Isso talvez só seja possível quando a língua gestual não apenas for reconhecida em qualquer esfera, mas também assumida como uma exigência cultural para a educação de surdos (CORREIA et al., 2013).

3. O futuro da língua gestual: considerações para não finalizar

Ao considerarmos as questões relacionados à história social da língua gestual portuguesa e de como as línguas de sinais operam para além de um fator comunicacional, somos levados a perguntar pelo futuro da língua gestual. Passados os vinte anos do reconhecimento político da LGP e quase sessenta

⁵ Fishman (1968) define *nacionalismo* como a condução ou organização dinâmica em um processo de desenvolvimento da nacionalidade para a construção da nação, enquanto que o *nacionismo* acontece na direção de consolidação sociocultural quando a dinâmica político-geográfica está antecipada.

anos desde que as línguas de sinais foram reconhecidas como línguas, ainda nos encontramos constantemente tendo que fazer justificativas, reivindicações e concessões para que surdos se desenvolvam tendo-as como primeira língua.

Na condição de especialistas em educação de surdos, educadores de surdos, professores surdos, tradutores e intérpretes de línguas de sinais, linguistas, dentre outros, todo nosso conhecimento não parece suficiente diante dos constantes desafios enfrentados pela educação de surdos e da iminente ameaça que as línguas de sinais sofrem na medida em que são vistas como dispensáveis em algum momento em que poderão deixar de ser usadas se surdos passarem a utilizar línguas orais.

Nosso objetivo neste artigo foi apresentar uma problematização sobre o caráter político do reconhecimento da LGP e suas implicações no âmbito da educação de surdos. A Língua Gestual Portuguesa, nesse caso, funcionou como uma mostra, um exemplo a ser destacado, de modo a permitir que essa problematização alcance toda e qualquer língua de sinais, reservando todas as especificidades dos contextos sociais, culturais e políticos dos seus respectivos países. Deste modo, articulamos as discussões que destacam os aspectos históricos e sociais da língua no fortalecimento da nacionalidade. Assim, possibilitamos pensar sobre a importância desse reconhecimento alcançar outros aspectos das línguas de sinais que não apenas a regulamentação de seu uso como uma ferramenta de acessibilidade comunicacional. Esperamos com isso contribuir para a movimentação do debate e do movimento em defesa de uma educação bilíngue para surdos que reconheça, na língua gestual e nas línguas de sinais, uma fonte inesgotável de cultura. Nesse sentido, a importância da preservação das línguas de sinais abrange a preservação de um patrimônio humano, uma vez que elas contêm em si a percepção pela qual surdos leem o mundo. Convém, portanto, sempre lembrar que, “[q]uando uma língua morre, é um mundo possível que morre com ela” (STEINER, 2002, p. 18).

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. A.; COUTINHO, Amândio; DELGADO-MARTINS, Maria Raquel. *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, 1994.

ARMSTRONG, D.; WILCOX, S. *The Gestural Origin of Language*. New York: Oxford University Press, 2007.

BERENBLUM, A. *A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. In: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 23, 2002.

BURKE, P. *A arte da conversação*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

CALVET, L. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

CARVALHO, P. V. *Breve história dos surdos – no mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

CORREIA, M. de F. S.; COELHO, O.; MAGALHÃES, A.; BENVENUTO, A. Learning/teaching philosophy in sign language as a cultural issue. *Journal of Education Culture and Society*, n. 1, p. 9-19, 2013.

CORREIA, M. de F. S. *E do gesto se faz mundo. Aprender/ensinar Filosofia em LGP*. 2018. 373 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Doutorado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

DAVIS, L. J. *Enforcing normalcy: disability, deafness, and the body*. London; New York: Verso, 1995.

DECROSSE, A. Um mito histórico, a língua materna. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (Orgs.). *Multilinguismo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989, p. 19-29.

DELGADO-MARTINS, M. R. Língua gestual: uma linguagem alternativa. In: FARIA, I. H.; PEDRO, E. R.; DUARTE, Inês; GOUVEIA, C. (Orgs.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, 1996, p. 103-114.

DELGADO-MARTINS, M. R.; PAIS, M. S. Emergência de uma terminologia linguística em Língua Gestual Portuguesa. In: APL. *Actas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 1997, p. 57-62.

FISHMAN, J. A. Nationality-nationalism and nation-nationism. In: FISHMAN, J. A.; FERGUSON, C. A.; DAS-GUPTA, J. (Orgs.). *Language problems of developing nations*. New York: Wiley, 1968, p. 39-51.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GOMES, M. do C. A reconfiguração política da educação de surdos. *Indagatio Didactica*, v. 3, n. 1, p. 109-125, 2011.

OLIVEIRA, G. M. de. Políticas linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 382-399, 2016.

PORTUGAL. Despacho nº 7520/98 dos Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação, 1998.

PORTUGAL. Constituição da República Portuguesa. Sétima Revisão Constitucional. *Diário da República*, n. 155, I Série – A, de 12 de agosto de 2005.

RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: LOPES DA SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. (Eds.). *A linguística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 11-38.

REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, p. 308-326, 2007.

SANTOS, A. N.; COELHO, O.; KLEIN, M. Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 1, p. 215-228, 2017.

STEINER, G. *Depois de Babel*. Aspetos da linguagem e tradução. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

STOKOE, W. C. Língua gestual como primeira língua da Humanidade. In: BISPO, M.; COUTO, A.; CLARA, M. do C.; CLARA, L. (Coords.). *O gesto e a palavra I: Antologia de textos sobre a surdez*. Lisboa: Editorial Caminho, 2006, p. 339-348.

STOKOE, W. C. Sign Language Structure: an outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. *Studies in Linguistics: Occasional papers*, n. 8, 1960.

STOKOE, W. C.; CASTERLINE, Dorothy; CRONEBERG, Carl. *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Washington, D.C.: Gallaudet College Press, 1965.

VEIGA-NETO, A. Coisas de governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-34.

AS FRONTEIRAS ENTRE AS LÍNGUAS E A EDUCAÇÃO / THE BOUNDARIES BETWEEN LANGUAGES AND EDUCATION

Lodenir Becker Karnopp¹

Cristiano Pereira Vaz²

Mariana Pereira Castro Figueira³

RESUMO

Este artigo analisa a educação de surdos na fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai), com ênfase nas experiências de escolarização em um espaço onde circulam diferentes línguas: a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a Língua de Sinais Uruguaia (LSU), o português e o espanhol. Para isso, utilizou-se dados de duas pesquisas sobre narrativas produzidas por surdos das escolas da fronteira Brasil-Uruguai, evidenciando uma experiência diferenciada e línguas compartilhadas. Os alunos surdos sinalizam sua preferência por uma escola que possui a escolarização em língua de sinais, independentemente

ABSTRACT

This article analyses deaf education in Santana do Livramento (Brazil) and Rivera (Uruguay) frontier, emphasizing the experiences of schooling in a space with different languages: Brazilian Sign Language (Libras), Uruguayan Sign Language (LSU), Portuguese and Spanish. For that, were used data from two researches about narratives produced by deaf from schools of Brazil-Uruguay frontier. The narratives produced show a different experience and

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil; lodenir.karnopp@ufrgs.br.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil; cristianovazz@hotmail.com.

³ Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Santana do Livramento, RS, Brasil; Universidad de la República Uruguay – UDELAR, Montevideo, Uruguay; marianapcfigueira@gmail.com

do país a que pertencem. A escola de Rivera, que atende os surdos da fronteira, é considerada um espaço em que a escolarização se desenvolve em língua de sinais, com proposta de educação bilíngue (línguas de sinais e línguas orais) e intercultural, conforme narrativa de professoras e de alunos.

shared languages in a space that is characterized as a frontier. The deaf students signalize that they prefer a school which has schooling in sign language, no matter the country they're from. Rivera's school attends the deaf students from the frontier and is considered a space where schooling develops in sign language, with a proposal of bilingual education (oral and sign languages) and intercultural, as the narratives from the students and teachers point.

PALAVRAS-CHAVE

Línguas de Sinais; Educação de surdos; Fronteira Brasil-Uruguai.

KEYWORDS

Sign Language; Deaf education; Frontier Brazil-Uruguay.

Compartilhamento de experiências na fronteira

Ao trabalharmos em pesquisas no Campo dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, tomamos o sujeito surdo na condição de sua diferença cultural e priorizamos neste artigo a temática sobre as fronteiras entre as línguas e a educação, tema que atravessa nossas experiências acadêmicas e que se relaciona à análise da uma comunidade surda, neste caso, uma comunidade surda de fronteira.

Apresentamos resultados obtidos na pesquisa desenvolvida por Cristiano Vaz (2017), mais especificamente em sua dissertação de mestrado, *Educação de surdos na fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai)*⁴, com a orientação de Lodenir Karnopp, para pensar a temática da fronteira, das línguas e da educação de surdos neste contexto. Mariana Figueira dialoga com essa temática em função de sua pesquisa de mestrado, intitulada *Comunidade surda da fronteira, experiência “compartida”*⁵. A aproximação dessas pesquisas ocorre em função de que

⁴ Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2017, sob a orientação da Profª. Dra. Lodenir Karnopp.

⁵ Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria em 2016; sob a orientação da Profª. Dra. Leandra Bôer Possa.

ambas foram realizadas na fronteira entre o Brasil e o Uruguai, nas cidades-gêmeas de Santana do Livramento e Rivera. Neste artigo, consideramos oportuno apresentar tais pesquisas e a potência da experiência compartilhada na fronteira.

Uma experiência “compartida” (a palavra em espanhol, que em português pode ser traduzida como compartilhar), como um “entendimento comum” (BAUMAN, 2003), para fazer um jogo de palavras entre o português e o espanhol; dizendo assim, um pouco, deste espaço fronterizo constituído histórica e geograficamente como uma fronteira entre o Brasil e o Uruguai (FIGUEIRA, 2016).

Neste contexto de fronteira, há um encontro entre duas nações e não há uma cisão que demarque ou que separe o Brasil e o Uruguai, como um rio, ponte, montanha ou acidente geográfico. É um espaço que faz de duas cidades uma única cidade-gêmea, uma cidade conurbada que pertence a santanenses e riverenses, fronteiriços. Ao utilizar o conceito de “cidades-gêmeas” remetemos à Portaria nº 125, de 21 de maio de 2014, do Ministério da Integração Nacional, que estabelece:

Art. 1º – Serão considerados cidades-gêmeas a Integração dos municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com a localidade do país vizinho, assim como manifestações “condensadas” dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania.

A vida nessas cidades-gêmeas pode ser vista como um “entre-lugar” que favorece o compartilhamento de experiências entre os sujeitos.

Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para elaboração de estratégias de subjetivação [...] na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença [...] se formam sujeitos. [...] Essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem hierarquia suposta ou imposta. (BHA-BHA, 2013, p. 20-23).

No caso em análise, consideramos que a comunidade surda tem uma experiência compartilhada ou *compartida*, nos termos de Figueira (2016). Essa experiência se manifesta não somente no compartilhamento do espaço geográfico, mas também das línguas de sinais — a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a *Lengua de Señas Uruguaya* (LSU) —, formando uma comunidade que toma seus contornos a partir do compartilhar as línguas e a experiência visual.

Essas cidades-gêmeas possuem duas escolas, com alunos surdos matriculados. A educação nessa região de fronteira tem normativas diferenciadas, sendo possível a escolha por estudar em uma escola do Brasil ou do Uruguai, independentemente da nacionalidade dos alunos. No lado brasileiro da fronteira, em Santana do Livramento, há uma escola regular, o Instituto Estadual de Educação Professor Liberato Salzano Vieira da Cunha (Escola Liberato), que trabalha com a educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva. Os alunos surdos que estudam nessa escola frequentam classes regulares de ensino e, no contraturno, o Atendimento Educacional Especializado, na Sala de Recursos Multifuncional. No lado uruguaio, em Rivera, há uma escola especial para surdos, Maestro Vicente Fach Puntigliano para Personas Sordas con Alteraciones del Lenguaje (Escuela 105). Trata-se de uma escola de nível primário de 1º a 6º ano e Jardim-neira, o que corresponde respectivamente do 1º ao 6º ano das Séries Iniciais e Educação Infantil.

A pesquisa desenvolvida por Vaz (2017) objetivou analisar as representações que circulam sobre a educação de surdos na fronteira Brasil/Uruguai, com o seguinte problema de pesquisa: Quais representações sobre o processo de escolarização são trazidas pelos alunos surdos que vivem na fronteira, Brasil e Uruguai, nas cidades de Santana do Livramento e Rivera? Para responder a essa questão, foram realizadas entrevistas com três alunos surdos, que em algum momento estudaram nas duas escolas, e três professoras ouvintes das escolas citadas, assim distribuídas: uma professora de Rivera e duas professoras de Santana do Livramento. Com este material, Vaz desenvolveu uma articulação entre os sentidos que foram produzidos nas narrativas, com ênfase nas representações que circulam nessas escolas sobre a língua e a educação de surdos. As entrevistas buscaram recolher as narrativas como uma maneira de dar sentido ao que somos e ao que acontece, com base na

[...] convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. (LARROSA, 2016, p. 16).

Com o objetivo de discutir como nas cidades-gêmeas de Santana do Livramento e Rivera tem se produzido uma Comunidade Surda da Fronteira, Figueira (2016) recolheu narrativas de 15 surdos, dada sua função enunciativa

como práticas discursivas que produzem os sujeitos ao mesmo tempo em que elas são produzidos por eles. Assim, foram tomadas como narrativas fotos e filmagens com suas traduções; recolhidas no banco de dados do Projeto de Extensão *Produção de Artefatos da Cultura Surda na Fronteira*⁶, do ano de 2015.

A seguir, apresentamos análises com o objetivo de detalhar as principais contribuições e resultados que derivam das pesquisas mencionadas. São contornos e delineamentos feitos a partir da aproximação de investigações desenvolvidas em um mesmo espaço fronteiriço.

1. Que contribuições trazem essas duas pesquisas para a temática proposta?

As narrativas surdas analisadas dão visibilidade às “identidades culturais que os constituem dentro dessa comunidade surda; uma identidade construída no encontro entre os surdos brasileiros e uruguaios” (FIGUEIRA, 2016, p. 26). Os objetivos comuns desse grupo são compartilhados por meio das línguas de sinais e da experiência visual, no trânsito que movimenta a diáspora na fronteira em busca de uma escolarização em língua de sinais. Além disso, compartilham uma cultura surda que pode ser vista por meio de artefatos culturais fronteiriços; frequentam instituições de ensino (a escola regular, escola de surdos e a universidade) que servem como espaços de nucleamento e que proporcionam o encontro e articulação dessa comunidade surda. Ao compartilharem um sentimento de pertencimento à Comunidade Surda da Fronteira são produzidos discursos de resistência e estranheza, em que os surdos se narram fora de um “padrão surdo de ser”. No entanto, uma nova constituição de comunidade emerge das relações com esse lugar, advindas da ordem do encontro, da experiência visual e das línguas de sinais compartilhadas na fronteira.

Os objetivos comuns que dão as condições de dizer desta comunidade estão no compartilhar. Digo que o contorno desta comunidade surda se dá a partir da experiência visual *compartida*, que é no encontro destas comunidades surdas na fronteira, que tem se produzido outras e novas coisas neste lugar. (FIGUEIRA, 2016, p.47).

⁶ Projeto de Extensão “Produção de Artefatos da Cultura Surda na Fronteira”, desenvolvido pela Universidade Federal do Pampa (Campus Santana do Livramento), coordenado por Mariana Figueira e Cristiano Vaz (2014 e 2015), com o apoio institucional do Programa de Apoio à Promoção de Eventos Culturais e Cursos (PAPEC), da Pró-Reitoria de Extensão da universidade (PROEXT).

Nas palavras de Leonardo Peluso e Ana Lodi (2015), a experiência visual não é algo externo ao sujeito, mas constitui sua subjetividade. Assim, os surdos *“organizan el mundo lingüístico y enunciativo en el plano visual y, desde esa perspectiva, se puede considerar que la visualidad no le es externa, sino constitutiva de su subjetividad y de la forma en que organizan la realidad* (p. 66). Além desses autores, Perlin e Miranda (2003, p. 218) trazem o conceito do que é “ser surdo”, com base na experiência visual:

Se vocês nos perguntarem aqui: o que é ser surdo? Temos uma resposta: ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura.

Assim, falamos de uma comunidade surda que se aproxima e se produz por meio das línguas de sinais que compartilham; tomando a *visualidad*/ experiência visual como uma necessidade que movimenta uma busca, traduzida como uma diáspora empreendida pelos surdos, no trânsito entre as escolas de surdos do Brasil e do Uruguai. Desse modo, as instituições de ensino se configuram como instituições de nucleamento que proporcionam um ponto de encontro e articulação da comunidade surda. A importância dessas instituições como espaços de nucleamento está em *“la existencia de organización formal o no formal y un marco institucional de resistencia”* (PELUSO, 2010, p. 75).

Ao contarem dos movimentos que fizeram durante o processo de escolarização, os surdos entrevistados na pesquisa de Vaz (2017) reafirmaram a importância da escola que oferece o ensino em língua de sinais. Assim, essas escolas se constituem como espaços comunitários de trocas e produção de identidades. Além dos alunos, a professora também explica a importância de os alunos surdos aprenderem a língua de sinais:

¿Qué es lo importante? Tenemos una posición muy clara el respeto a la lengua natural de nuestros alumnos, que es la lengua de señas. Y tenemos muy en claro que el estudiante debe aprender en lengua de señas. Después, obviamente, como forman parte de una comunidad que habla español, tienen que aprender a leer y escribir en español. Pero como una segunda lengua. (professora Verônica).

Durante uma das entrevistas, o aluno Carlos relata a importância do compartilhamento da língua e complementa “é muito melhor poder compartilhar os conhecimentos em língua de sinais” e mais adiante afirma “[os colegas] *fazem comentários no grupo em geral, e perguntam que sinal é este e as palavras, enfim... é muito melhor e tem um prazer envolvido*” (VAZ, 2017, p. 73).

Tais excertos evidenciam que a língua de sinais é a língua de conforto, que possibilita o trânsito e o compartilhamento de conhecimentos, bem como o aprendizado de sinais e de palavras entre os alunos surdos.

Qual escola e por quê? A investigação das escolhas feitas pelos alunos e/ou pelos pais levou Vaz a formular várias perguntas na tentativa de articular as representações dos surdos com relação à educação e à língua de sinais. Dentre os questionamentos elencados, destacamos:

Quais aspectos foram considerados pela família para marcar esta escolha? [...] Estariam eles guiados pela presença da língua de sinais na escola? [...] E quanto aos relatos de outros surdos, que escolheram a escola em Rivera, estariam também procurando condições de escolarização e ambiente linguístico adequado para sua formação? (VAZ, 2017, p. 35).

A aluna Laura explica que a mãe dela procurou uma escola para surdos e que, naquela época, a escola de Livramento não ofertava o ensino em língua de sinais. Assim, acabou encontrando, no Uruguai, a Escuela 105:

Ela procurou uma escola em Santana do Livramento, mas também não encontrou uma escola para surdos; então ela continuou procurando e encontrou no Uruguai a Escuela 105, ficou muito feliz por ter conseguido uma escola para mim e me levou para lá; eu tinha três anos de idade. (aluna Laura).

Cabe destacar uma diferença importante entre essas duas escolas, a partir da entrevista com as professoras: a escola em Santana do Livramento não oferece a língua de sinais como língua de instrução, mas a utiliza e oferta no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na análise de Vaz (2017) esse foi/é um dos principais motivos da preferência dos alunos por uma escola que tenha a língua de sinais o tempo todo como a língua da educação de surdos. O que estava/está em jogo nessa escolha feita pelos alunos transcende as questões linguísticas, ligando-se a questões culturais e identitárias.

A escola de Santana do Livramento segue a Política Nacional de Educação Especial (2008), que prioriza o ensino em escolas comuns, fragilizando

uma política linguística e educacional que ensine os surdos a partir de uma perspectiva cultural e em espaços bilíngues. A Política (2008) defende que, com o ingresso dos alunos surdo nas

[...] escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/ Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos. (BRASIL, 2008, p. 12).

A língua de sinais aparece como um recurso dentro do atendimento educacional especializado, que poderá ser “ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais” (BRASIL, 2008, p. 12). O lugar que assume a língua de sinais nos contextos da educação inclusiva é problematizado por Lodi (2013, p. 53), pois acarreta o “apagamento da diferença linguístico-social e a imposição da língua portuguesa nos processos educacionais de tais alunos.” Observamos que a educação bilíngue para surdos a que a Política (2008) faz referência opõe-se à proposta defendida pela comunidade surda, expressa no Art. 22, do Decreto 5.626/2005, a qual determina como educação bilíngue aquela que será desenvolvida em Libras e em Língua Portuguesa na modalidade escrita (BRASIL, 2005).

Um ambiente linguístico adequado garante para os alunos surdos a interação na sua língua e “proporciona a expressão dos pensamentos e sentimentos através da comunicação visual, articula as produções ao contexto e ao interlocutor e possibilita compreender facilmente os conteúdos formais e informais em Libras” (BRASIL, 2014, p. 11). Obviamente que isso não significa que a educação bilíngue para surdos não possa ser desenvolvida em escolas comuns, mas que os espaços educacionais devem ter as condições linguísticas e pedagógicas que garantam o ensino na língua de sinais.

A inclusão para os surdos deve ocorrer em um contexto de educação bilíngue e bicultural, pois é o modelo que apresenta uma “*inclusión social y educativa porque no trata de integrar a los sordos a clases con oyentes en lengua oral*”. Além disso, contextos escolares que não possibilitam uma educação bilíngue e bicultural para os surdos estão “*exterminando la lengua de señas mediante la imposibilidad de su transmisión*” (PELUSO; VALLARINO, 2014, p. 217). As escolas bilíngues de surdos apresentam uma forte conexão com a proposta educacional da comunidade surda, no entanto, isso não ocorre nas escolas comuns,

segundo Peluso e Vallarino (2014, p. 220). A articulação entre a proposta da escola de surdos e da comunidade surda torna potente o desenvolvimento da *“lengua, la identidad y el sentido de pertenencia, lo que brinda un marco situacional a la escuela y viabiliza su existencia”*.

Nos relatos da pesquisa de Vaz, os alunos surdos relatam que adquiriram fluência na língua de sinais observando outros surdos sinalizar.

A visualidade é constituída pela própria experiência surda, por outros surdos, pela língua de sinais e pelas trocas entre os surdos, independentemente do país de origem. Deste modo, a língua de sinais é o elemento que aproxima os surdos da fronteira Livramento-Rivera, a escola se constitui com um espaço comunitário, lugar de produção da identidade surda, onde as línguas locais dos países ficam em segundo plano, pois é a possibilidade de sinalizar que une os surdos fronteiriços. (VAZ, 2017, p. 101).

Tais análises direcionam o olhar para a produção de identidades e diferenças. As identidades permitem que nos posicionemos nos discursos produzidos sobre “nós” e os “outros”. De modo semelhante, Silva (2000, p. 76) destaca que:

A identidade e diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

A construção da identidade passa pelo reconhecimento de que “sou diferente”, e de que “sou igual”. Desse modo, Vaz considera que quando os surdos buscam uma escola priorizam a língua de sinais como território cultural e identitário. Nessa direção, podemos afirmar que nossas identidades são formadas culturalmente; assim, a escola acaba sendo um dos locais onde as identidades são construídas.

A busca por uma escola onde a língua de sinais é utilizada não apenas como língua de instrução, mas também de compartilhamento, de identificação, não importando a qual país a escola pertencesse, é uma condição da fronteira, que este contexto de vivência possibilita, marcando assim não apenas o espaço do encontro surdo/surdo, mas também o espaço de línguas compartilhadas. É pela língua de sinais que os surdos têm acesso às palavras, aos significados compartilhados na língua, os quais passam a fazer sentido em suas vidas. (VAZ, 2017, p. 100).

Essa experiência de compartilhamento das línguas possibilita a consti-tuição de significados que ocorrem a partir do encontro surdo/surdo. A escola

é uma instituição educacional em que é possível os alunos surdos conviverem com os marcadores da cultura surda. No entanto, espaços que não oferecem o contato entre os surdos e a língua de sinais trazem limitações e marcas da falta, da deficiência e da incapacidade. Contextos escolares sem a língua de sinais são marcados pela repetição, memorização e associação entre palavras e imagens.

2. Considerações finais

As pesquisas de Vaz e Figueira trazem contribuições para pensarmos a temática das fronteiras entre a língua e a educação de surdos. Fronteiras no plural, ou seja, as várias fronteiras: do Estado-nação, dos pertencimentos identitários, dos contornos político-geográficos, da escola, da comunidade, das línguas de sinais (Libras e LSU), das línguas majoritárias (português e espanhol)... Disponibilizamos neste artigo a possibilidade de visualização de um discurso de resistência de uma comunidade surda “longe do mito da comunidade plena, que instaura a supressão da pluralidade e da diferença” (FIGUEIRA, 2016, p. 98).

A busca por uma educação em língua de sinais mobiliza os surdos a cruzarem a fronteira e estudar no país vizinho, ficando evidente, a partir das narrativas dos alunos e das professoras, que a língua é importante tanto na escola quanto na associação, bem como no convívio social, pois a língua constitui os sujeitos.

As dissertações observam que nessa fronteira os sujeitos buscam suas identidades frente a políticas públicas, educativas e linguísticas, levando os surdos fronteiriços a empreender uma busca pela escolarização, migrando de um lado ao outro das fronteiras, demarcando fortemente “a experiência visual como uma necessidade que movimenta uma “busca”, uma diáspora no trânsito no “entre” Brasil/Uruguai, uma busca dos surdos para se relacionarem e se produzirem no mundo” (FIGUEIRA, 2016, p. 95). Quando os estudantes surdos, brasileiros e/ou uruguayos, optam por uma escola, ou por um processo de escolarização que não está relacionado com o país de nascimento, empreendem uma resistência que demonstra claramente, nas palavras de Peluso (2017), “*mostraban, con claridad, que la patria no es la identidad nacional, sino la lengua*”. Além disso, Vaz defende que “a escola se constitui como um espaço comunitário, lugar de produção da identidade surda, onde as línguas locais dos países ficam em segundo plano, pois é a possibilidade de sinalizar o que une os surdos fronteiriços” (VAZ, 2017, p.101).

Assim também Figueira (2016, p. 65), nos diz que:

As questões de nacionalidade e pertencimento ao Estado-nação, não são consideradas como problema ou impedimento nesse trânsito empreendido entre os surdos dos dois países, apesar de identidades e culturas nacionais diferentes, além das línguas de Estado, orais-auditivas (o português e o espanhol), e viso-manuais (Libras e LSU); estas questões não são consideradas como impedimentos, pois o que parece realmente estar sendo buscado nesse trânsito é a possibilidade do surdo se constituir, acessar, interagir e se comunicar com o mundo através da “*visualidad*”.

Para Peluso (2017), o trânsito empreendido pelos surdos na fronteira em busca da escolarização em língua de sinais traz questões que estão para além dos limites estabelecidos pela distinção entre as línguas nacionais (Libras e LSU), ou seja: a importância desse movimento não está especificamente em uma língua de sinais, mas na “*facultad de señar*”.

Para mí este es uno de los más importantes hallazgos de esta investigación: se demuestra con simpleza y agudeza que la patria es la lengua. Que la patria emerge allí donde y cuando se obtiene el derecho a hablar y a ser escolarizado en una lengua que le es natural a los sujetos. En el caso de los sordos, tal como señala el investigador, esto va más allá de los límites establecidos por la distinción de lenguas nacionales. Y eso es una particularidad, y también una maravilla, que tiene la facultad lingüística expresada a través de las lenguas de señas: lo importante no es la lengua de señas, sino la facultad de señar. (PELUSO, 2017, p. 3).

Não tivemos o objetivo de avaliar a escola nem de criar dicotomias, mas de encontrar os marcadores culturais que os alunos (e seus pais/ responsáveis) buscam para seu processo de escolarização. No campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos há culturas no plural. Assim, a partir dessas pesquisas, concluímos que a questão central está na *facultad de señar*, que mobiliza a língua de sinais, o encontro e o compartilhamento entre os surdos, enriquecendo e garantindo os processos de linguagem e aprendizagem.

Por fim, concluímos que os alunos entrevistados são alunos fronteiriços, marcados pela fronteira nas diferentes formas de viver, sinalizar e escrever. A *facultad de señar* assume uma centralidade no processo educacional dos surdos que vivem nessa fronteira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, JAN DE 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 19 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC; SEEP; 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 21 mai. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5626/2005. Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 21 mai. 2018.

BRASIL. Portaria nº 125, DE 21 de março de 2014. Ministério da Integração Nacional. Gabinete do Ministro. Brasília. 21 de mar de 2014. (nº 56, Seção 1, pág. 45). Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_25369237_PORTARIA_N_125_DE_21_DE_MARCO_D> Acesso em: 19 mai. 2018.

BRASIL. Portaria nº 125, de 21 de maio de 2014, Ministério da Integração Nacional, Gabinete do Ministro, que estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição, *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, de 24 de Março de 2014 (nº 56, Seção 1, pág. 45). Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_25369237_PORTARIA_N_125_DE_21_DE_MARCO_DE_2014.aspx> Acesso em: 20 mai. 2018.

BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BHABHA, H. K. *O ocal da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláudia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

FIGUEIRA, M. P. C. *Comunidade surda da fronteira, experiência "compartida"*. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, UFSM.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, jul./dez., 1997.

LARROSA, J.; SKLIAR, C.. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Tradução de Semíramis Gorini de Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 07-29.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiências. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

PELUSO, Leonardo. *Sordos y ojetes en un liceo común, investigaciones e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Editoria Psicolibros Universitarios, 2010.

PELUSO, L.; LODI, A. B. La visualidad de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. *Pro-Posições*, v. 26, n. 3, p. 59-81, set./dez. 2015.

PELUSO, L.; VALLARINO, S. Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de Primaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, v. 4, n. 2, p. 211-236, nov. 2014.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. *Ponto de Vista*, v. 5, p. 217-226, 2003.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 07-32.

VAZ, Pereira Cristiano. *Educação de surdos na fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai)*. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e emocional. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 07-72.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: A INTERFACE COM A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Social representations concerning the learning/teaching of the Brazilian Sign Language: the interface with teachers' initial training

Andréa Pereira Silveira¹
Ivany Pinto Nascimento²
Huber Klíne Guedes Lobato³

RESUMO

Neste estudo objetivamos analisar as Representações Sociais dos licenciandos em Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos (LL/LP-L2) sobre o ensino-aprendizagem de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a influência dessas representações na formação inicial de professores. Constituiu-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, pautada na Teoria das Representações Sociais (TRS). O processo de

ABSTRACT

In this study we aim to analysing the social representations of undergraduate students of Brazilian Sign Language and Portuguese as a second language to the deaf considering the teaching and learning of the Brazilian Sign Language and the influence of these representations on teachers' initial training. This study is

¹ Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, PA, Brasil; andreasilveira@ufpa.br.

² Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, PA, Brasil; ivany.pinto@ufpa.br.

³ Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, PA, Brasil; huberkline@ufpa.br.

produção de dados contou com a participação de sete (7) sujeitos, acadêmicos de uma universidade pública federal em Belém do Pará. Realizamos entrevistas com roteiro semiestruturado e com a elaboração de desenhos. A análise dos dados pautou-se na análise de conteúdo mediante o emprego da técnica de categorização temática. Os resultados revelam representações pautadas em imagens e sentidos que evidenciam: a compreensão da formação inicial como um processo de construção de saberes docentes; e a valorização da Libras enlaçada a uma perspectiva de educação bilíngue para surdos.

composed of a field research, in a qualitative approach, based on the Social Representation Theory. The process of producing data involved seven (7) participants, who are undergraduate students of a federal public university in Belém, Pará. We conducted interviews based on a semi-structured script and on drawings. The data analysis was centered on analysing the content by using the thematic categorization theory. The results show representations based on images and senses which highlight: the comprehension of the initial training as a process of developing teacher knowledge; and the valorization of the Brazilian sign language in a bilingual education perspective to the deaf.

PALAVRAS-CHAVE

Representações sociais; Libras; Ensino-aprendizagem; Formação inicial de professores; Educação Bilíngue.

KEYWORDS

Social representations; Brazilian Sign Language; Teaching/learning; Teachers' initial training; Bilingual education.

Introdução

Esta investigação tem o objetivo de analisar as Representações Sociais dos licenciandos em Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos (LL/LP-L2) sobre o ensino-aprendizagem de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a influência destas representações na formação inicial de professores. Esclarecemos que se trata de uma investigação realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPESUR), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA), no Brasil.

No que tange ao contexto da formação inicial de professores, destacamos que o Decreto nº 5.626/2005 assegurou a criação de cursos de

Licenciatura em Letras Libras e Licenciatura em Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos (LL/LP-L2), bem como instituiu a disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de Licenciatura, Educação Especial e Fonoaudiologia (BRASIL, 2005). Esse cenário suscita dois aspectos que merecem evidência: a demanda de formação de professores de Libras para ministrar a disciplina em questão; e a possibilidade de licenciandos obterem contato com a Libras durante o processo formativo no ensino superior.

Assim, a institucionalização do ensino-aprendizagem de Libras enquanto disciplina nos cursos de formação de professores conflui para um terreno fértil de estudo no campo das Representações Sociais (RS) na medida em que possibilita uma incursão psicossocial nos modos de compreender significativamente o mundo. Nesse prisma, situamos que as RS se configuram em “uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzem o mundo de uma forma significativa” (MOSCOVICI, 2009, p. 46).

As Representações Sociais são formas de conhecimento forjadas nos enlances entre sujeitos sociais em seus grupos de pertença e emergem a partir da comunicação entre os pares nos contextos de partilha, bem como orientam ações. Spink (2009, p. 118) assevera que as RS “são estruturas cognitivo-afetivas e, desta monta não podem ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo. Precisam ser entendidas, assim, a partir do contexto que as engendra e a partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano”. A autora discute ainda que podemos tomar “como ponto de partida a funcionalidade das Representações Sociais na orientação da ação e da comunicação” (SPINK, 2009, p. 123).

Nascimento (2009), por sua vez, explica que “a pesquisa em representações sociais de um grupo de sujeitos sobre um fenômeno tem a função de produzir um conhecimento sistematizado sobre o saber consensual do qual o fenômeno se reveste” (p. 29). Desse modo, consideramos que tomar como partida as experiências de formação inicial de professores por meio das imagens e dos sentidos elaborados acerca do ensino e da aprendizagem de Libras significa a possibilidade de apreender como essa língua é representada por sujeitos sociais ligados ao contexto da formação inicial de professores, mais especificamente no âmbito da educação de surdos.

1. Metodologia

O estudo em questão constitui-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, ancorada na Teoria das Representações Sociais na perspectiva da abordagem processual. Essa abordagem “toma como foco os processos de formação das representações sociais a partir do seu contexto de produção, elaboração, comunicação e circulação” (SILVEIRA, 2011, p. 34). Nesse sentido, Maia, Alves-Mazzotti e Magalhães (2010), afirmam que a abordagem processual visa a “conhecer os processos de formação de uma representação social com o objetivo de buscar suas condições sociais de produção assim como as práticas sociais que as geram e as justificam” (p. 5).

O processo de produção de dados contou com a participação de sete (7) sujeitos que foram identificados pela codificação de S1 a S7. Os critérios de escolha para a participação nesta pesquisa compreenderam: ser concluinte do curso de Licenciatura em Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos (LL/LP-L2) de uma universidade pública federal situada em Belém do Pará; e aceitar participar voluntariamente da pesquisa.

Realizamos entrevistas individuais com roteiro semiestruturado e aplicamos a elaboração de desenhos. Segundo Minayo (2010) a entrevista semiestruturada consiste na combinação de “perguntas fechadas e abertas” (p. 64). A elaboração de desenhos, por sua vez, foi executada no último momento da entrevista e “consiste em propor aos pesquisados que representem graficamente uma determinada situação ou concepção” (VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000, p. 70). As informações projetadas no desenho, servem de apoio entre pesquisador e pesquisado para as inferências surgidas durante a entrevista.

Desse modo, pedimos aos sujeitos que representassem por meio de desenho o ensino-aprendizagem de Libras e, após elaboração dos seus desenhos, que atribuíssem sentidos às imagens produzidas, explicando seu significado.

Assim, os sujeitos concederam a entrevista e a elaboração seus desenhos de modo correlacionado. Ambos os recursos foram aplicados com os devidos cuidados éticos assegurados pelo uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados produzidos foram sistematizados e analisados com base na análise de conteúdo, por meio da técnica de categorização temática que se

constitui em “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2010, p. 145).

Neste artigo apresentamos um recorte que compreende a apreensão de Representações Sociais obtidas por meio de imagens e sentidos sobre o ensino-aprendizagem da Libras, expressos mediante o emprego da elaboração de desenhos. Tais desenhos foram analisados de acordo com a descrição dos próprios sujeitos. Discutimos sobre essas representações a partir das seguintes proposições produzidas a partir da organização das informações colhidas junto aos entrevistados, quais sejam:

CATEGORIA ANALÍTICA	CATEGORIAS TEMÁTICAS	UNIDADES TEMÁTICAS
A formação inicial de professores e o ensino-aprendizagem de Libras	(Trans)formação	Hoje aprendiz de Libras e amanhã professor de Libras Formar: a responsabilidade social do professor A prática do professor: incluir para não excluir
	Ensino bilíngue	A Libras e a Língua Portuguesa A pedagogia visual
	Relação dialógica	A Libras: mãos que sinalizam O diálogo: interação entre surdos e ouvintes

Quadro 1 – Organização analítica

Fonte: Elaboração dos autores (2018)

A categoria analítica, seguida das categorias temáticas e das unidades temáticas, são aqui endossadas para fins de organização, reflexão e análise. Oliveira e Neto (2011) retratam que “as categorias analíticas e temáticas viabilizam a organização e análise dos dados” (p. 166) permitindo-nos, assim, chegar às unidades temáticas, mas ambas estão relacionadas entre si, portanto apresentam confluências nos sentidos apontados pelos sujeitos.

2. A formação inicial de professores e o ensino-aprendizagem de Libras

A formação de professores compreende uma possibilidade de construção do saber docente, haja vista que se trata de um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, do currículo e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p. 54). Isto posto, a formação de professores e a construção de saberes se retroalimentam e estão vinculadas às experiências formativas.

Albres (2012) aponta que “o ensino de língua dever ter um campo didático e de aplicabilidade em atividades pedagógicas de uso da língua para que o aluno (aprendiz de língua) se aproprie dos modos de dizer” (p. 27). Isto posto, destacamos que é mister que este ensino aconteça de forma contextualizada, posto que essas experiências de ensino-aprendizagem podem reverberar em suas futuras práticas docentes.

Assim, para Albres (2012), torna-se relevante refletirmos acerca dos seguintes questionamentos:

Como deveriam os cursos de formação de professores de língua de sinais se organizarem para a preparação pedagógica docente? Como desenhar um currículo interdisciplinar e articulado de forma que contemple o conhecimento científico e conhecimento prático docente? Como poderíamos esperar professores preparados para trabalhar com unidade significativa da língua, com uma estrutura de organização de curso com base científica, com uma lógica interna que leve os alunos a se constituírem como sujeitos falantes em e de língua de sinais? Como pensar a formação deste professor para trabalhar em diferentes contextos, com diferentes alunos e em diferentes instituições de ensino? (p. 31).

A partir destes questionamentos acerca da formação de professores de Língua de Sinais e, neste viés da formação de professores de Libras, revelamos as Representações Sociais dos sujeitos participantes de nosso estudo. Tais representações destacam as experiências formativas, a prática docente, as interações e a transformação como potência do ensino-aprendizagem de Libras em uma perspectiva de educação bilíngue.

Assim, apresentamos imagens elaboradas pelos sujeitos, as quais constituem-se de representações amparadas em suas vivências de ensino-aprendizagem de Libras que evidenciam a interação entre os sujeitos como aspecto preponderante no percurso formativo.

1.1 (Trans)formação

Na primeira categoria temática de nosso estudo, evidenciamos que o ato de formar ocorrido no hoje influencia no transformar que desejamos para o amanhã. A este processo conceituamos como uma prática de (trans)formação, que para Freire (1997) insere-se em um “contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria” (p. 71). Comprendemos que as vivências partilhadas nesta formação inicial poderão refletir em futuras transformações da realidade escolar.

Nesse prisma, S1 estabelece uma tríade “Eu, a Libras e o meu futuro”, na qual explica a partir de sua experiência a importância da interação em Libras como um marco em seu processo de constituição docente.

S1 aborda os sentidos de seu desenho em dois momentos indicados por: (1) Hoje: aprendiz de Libras; (2) Amanhã: professor de Libras. Assim, inicia sua explicação referente ao momento aula, no âmbito desta formação inicial, enquanto aprendiz de Libras e aponta a perspectiva de, no futuro, exercer a docência enquanto professor de Libras.

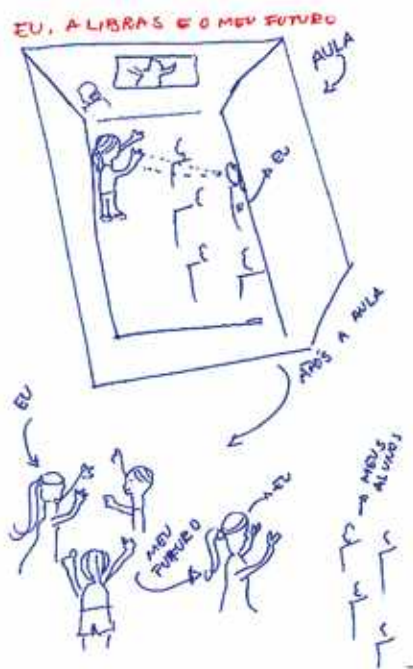


Figura 1 – Hoje aprendiz de Libras e amanhã professor de Libras

Fonte: desenho elaborado por S1

Aqui nesse primeiro momento, é minha vivência como aluna em sala de aula. Aqui seria onde o professor de Libras ensina e eu enquanto aprendiz. [...] O pontilhado seria a minha percepção da professora. E após esse momento de sala de aula eu tenho os meus colegas, que estão nesse mesmo ambiente comigo. Em sala de aula nós estamos percebendo a Libras, mas a nossa interação é pouca. Quando nós saímos da sala de aula é quando se encontra com a comunidade surda e o nosso contato entre nós mesmos. Aí eu acho que a língua flui entre nós, não em sala de aula, por isso que em sala de aula é onde aprendo, mas onde utilizo mesmo? É nesse contexto fora de sala de aula. E aqui seria a importância desse momento, tanto da sala de aula em que eu aprendo. É a junção do momento da sala de aula com o meu uso e a minha prática da Libras que vai influenciar no meu futuro, enquanto professora. E aqui são os meus futuros alunos.

Para dialogar com S1 tomamos como base o enunciado de Tardif (2002) ao tratar que os saberes dos professores compreendem uma relação profícua entre teoria e prática, posto que:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática (p. 234).

Nesse sentido, a exposição de S1 aponta-nos, enquanto aspectos importantes em seu processo de aprendizagem da Libras, a articulação entre as experiências, hoje, em sala de aula da graduação, saberes oriundos da teoria, com os saberes advindos da prática mediados pela interação na comunidade surda e com os seus colegas. Destaca ainda que é no encontro com a comunidade surda que a língua de sinais flui.

Assim, consideramos que a junção dos dois momentos, aprendizagem na sala de aula e a prática da Libras são fundamentais para o desenvolvimento profissional e a constituição docente. Neste sentido, S1 percebe-se como aprendiz de Libras, hoje, no contexto da sala de aula enquanto licenciando; ao mesmo tempo, percebe-se como professor de Libras, amanhã, ao exercer suas atividades docentes. Desse modo, os saberes construídos hoje podem reverberar amanhã em sua futura prática docente.

Neste viés, S2 também trata sobre o processo formativo. Por sua vez ancora-se na responsabilidade social do professor, na qual aponta: (a) interação entre sujeitos: professor – aluno e surdos – ouvintes; (b) o conhecimento atrelado à realidade: potência transformadora.

Nesse prisma, S2 acredita que formar não se restringe à aprendizagem da língua, mas extrapola os elementos da aprendizagem em sala de aula para a possibilidade de transformação da realidade social. Vejamos a imagem e os sentidos expressos a seguir:



Figura 2 – Formar: a responsabilidade social do professor

Fonte: desenho elaborado por S2

Representa [no desenho] o ensino-aprendizagem da Libras na educação de pessoas com surdez. Essa seria a professora, a mesa dela e a sala de aula. Esse livro é o que ela trouxe, representa o conhecimento, a formação. Então, a Libras tem um papel muito importante. Acredito na interação da professora com o aluno, é algo importante, assim como no nosso caso a Língua Portuguesa. E esse conhecimento é algo que ela está passando para uma realidade onde o surdo está incluído, em um mundo, está num mundo, com outras pessoas, com pessoas ouvintes, pessoas com surdez e outras deficiências. E no caso ela pode formar não só na Língua Portuguesa, mas transformar realmente o rendimento. Aí esse papel tem um impacto na sociedade! Quando pessoas tanto surdas, quanto ouvintes, começam a interagir, então o surdo deixa de ser isolado. Aqui seria um surdo e uma pessoa que está usando Libras. Aqui é o espanto de um surdo que não conhece a Libras, na minha realidade em que isso é bem frequente.

S2 afirma que o ensino exercido pelo (a) professor (a) de Libras tem um papel importante nessa transformação e na inclusão social da pessoa surda, na medida em que aponta que a interação entre sujeitos, sejam eles surdos e ouvintes, professores e alunos, possibilita a superação do isolamento dos surdos. Assim, reconhece a importância de formar não apenas na Língua Portuguesa, mas em uma perspectiva bilíngue.

Soma-se a isso, S2 destaca o espanto do surdo que ainda não conhece a Libras ao observar outra pessoa a sinalizar, ou seja, representa em seu desenho o encontro do surdo com a docência de Libras, bem como registra nessa imagem a interação entre sujeitos já usuários dessa língua.

Ponderamos que a evidência do processo formativo do professor atrelada à possibilidade de interação e transformação da realidade, em uma dimensão social expressa na representação do mundo, são aspectos pertinentes ao ensino-aprendizagem de Libras e a responsabilidade social do professor. Isto remete-nos ao pensamento de Nóvoa (2009), ao mencionar que “a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação” (p. 17).

Outrossim, S3 tece a relação da formação oriunda da academia com as demais formações e a prática docente desenvolvida no âmbito escolar com vistas a efetivar uma educação que de fato seja inclusiva. Assim, traz problematizações sobre o processo de inclusão no ensino regular e expressa sobre incluir para não excluir.

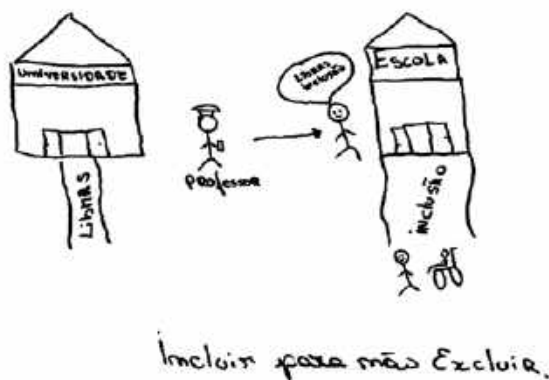


Figura 3 – A prática do professor: incluir para não excluir

Fonte: desenho elaborado por S3

Inicialmente escrevi Libras na universidade, mas acho que é importante todo tipo de formação, que ela esteja sempre aberta a esses novos percursos, esses novos caminhos. E aqui o professor

formado, quando ele sair da universidade tem que ir em direção à escola com a mente aberta. Eu escrevi Libras e inclusão para ter um caminho, que a escola esteja de portas abertas para incluir a todos que estão em busca de educação. Eu penso que é importante ter Libras para o surdo a ter uma boa educação, incluir ele, porque a gente percebe que muitos professores não estão nem aí para a Libras e para a educação de surdos. Só estão lá para fazer o papel de passar o conteúdo, da escola tradicional, que só passa o conteúdo e os ouvintes absorvem. E os surdos não? E só vão para lá para dizer que tem inclusão e que na realidade não tem. Então, eu acho que é importante a Libras na escola.

S3 analisa o reflexo do ensino-aprendizagem da Libras no ensino superior, uma vez que isso tudo reverbera na prática do professor desenvolvida no contexto das escolas inclusivas, após concluir a formação inicial em curso de licenciatura. A partir das reflexões de S3, torna-se relevante pensarmos: como o ensino-aprendizagem da Libras vem sendo efetivado nas universidades?

Deste questionamento, derivam-se outros do tipo: Qual o referencial teórico, conceitual e epistemológico que está dando suporte à formação do futuro professor de Libras que irá trabalhar nas escolas de educação básica? Que condições são oferecidas, na escola, para atuação deste professor de Libras? Por isso:

Temos que lutar pela circulação autônoma da língua de sinais e das comunidades surdas: de modo geral, temos que fazer do escrito do Decreto 5.626/05 ato político, voz de resistência. Há que se fazer um investimento no campo dos direitos políticos, buscando mudanças representativas na escola para a conquista do tão almejado ensino bilíngue. (MARTINS, 2012, p. 48).

Percebemos que o investimento no campo dos direitos políticos em prol de uma melhor educação de surdos trouxe mudanças significativas para o contexto do ensino superior. Esse novo cenário, nas universidades e em especial nos cursos de licenciaturas, criou a demanda de formação de professores de Libras e instituiu o ensino superior como uma possibilidade dos licenciandos em geral obterem contato com a Libras.

Nessa conjuntura, S3 reflete que a escola de educação básica também precisa passar por mudanças significativas em seus conteúdos e em sua forma de incluir alunos surdos. Percebe-se um investimento no ensino superior, mas esse investimento deve chegar às escolas, com a inserção da Libras neste contexto, para que ocorram mudanças na escola para a conquista de um ensino bilíngue. A este respeito, Santos e Campos (2013) mencionam que:

Para considerar a existência da Libras como língua natural dos surdos e a cultura surda como cultura das pessoas surdas, o bilinguismo – uma abordagem educacional, linguística e cultural – veio defender a competência linguística em duas línguas: a língua de sinais e a língua portuguesa, para que crianças surdas tenham acessibilidade nas escolas, seja a escola de surdos ou a escola inclusiva (p. 20).

Nesse sentido, uma prática docente que desconsidere as especificidades linguísticas das pessoas surdas não pode ser considerada inclusiva e tão pouco benéfica, pelo contrário configura-se como uma prática excludente e perversa. Com isso, reiteramos que é responsabilidade do professor, enquanto sujeito que interage com seus alunos (surdos e ouvintes) transformar a realidade social a partir dos conhecimentos produzidos e disseminados no âmbito educacional.

1.2 Ensino bilíngue

A segunda categoria temática deste estudo refere-se à perspectiva do ensino bilíngue: a Libras e a Língua Portuguesa e a Pedagogia visual. Nessa via, S4 elege o ambiente escolar, mais especificamente a sala de aula, para entabular sentidos sobre o ensino-aprendizagem a partir da ilustração de uma prática docente bilíngue. Vejamos:

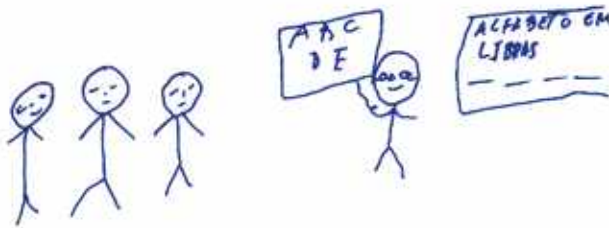


Figura 4 – A Libras e a Língua Portuguesa

Fonte: desenho elaborado por S4

Eu mostrei no desenho que os três alunos estão olhando. Aqui tem um professor que trabalha a Língua Portuguesa e que também trabalha com a Libras, ou seja, o professor não está amarrado, ele tem o domínio da Libras. Há uma comunicação entre os alunos e o professor.

Torna-se relevante frisar que o curso de LL/LP-L2 busca formar professores para a atuação com a Libras e com a Língua Portuguesa como segunda

língua para surdos na educação básica e no ensino superior. Inferimos que o egresso desse curso precisa ter competência, no que diz respeito ao uso e à reflexão sobre essas línguas, à prática profissional e aos métodos e às técnicas pedagógicas acerca destas línguas.

Por isso, S4 fez alusão a essa perspectiva de ensino bilíngue, uma vez que o seu curso de licenciatura tem a intenção de capacitar o egresso para atuar como professor de Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, desenvolvendo um processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva bilíngue, a partir de estratégias de ensino que considerem as especificidades do surdo.

Em relação a essas especificidades percebemos no desenho a seguir que S5 apresenta sugestões de um ensino pautado na visualidade, para que o aluno surdo possa compreender melhor o contexto, não apenas com as palavras, mas por meio de imagens. O ensino de surdos, na perspectiva de S5, precisa acontecer por meio de elementos imagéticos, incluindo a Libras, enquanto forma de respeito à singularidade (identidade) de sujeitos surdos.

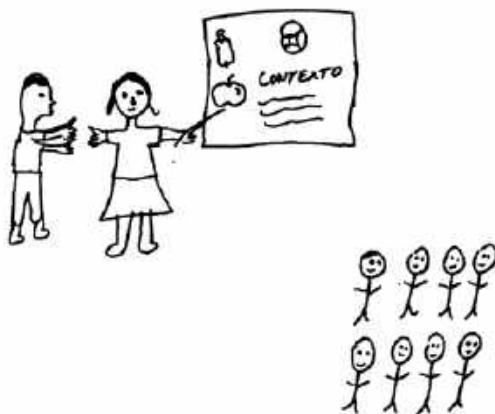


Figura 5 – A Pedagogia visual

Fonte: desenho elaborado por S5

O que espero como futura professora é que o aluno surdo seja mais respeitado. Respeitada a identidade do surdo, a língua dele, ter consideração com a língua dele, que se apresente para ele as coisas de uma forma que ele possa compreender melhor o contexto, não só com palavras, mas por imagens. Como os surdos são muito visuais, têm que apresentar bastante imagens, por isso eu coloquei aqui no desenho a tecnologia que pode ser utilizada

com surdo, que é um sonho ainda muito distante da realidade das escolas. Seria o quadro interativo em que se pudesse mostrar para os alunos [surdos] os desenhos, as imagens e contextualizar. Não apenas apontar o lápis, o cursor, mas contextualizar com textos, palavras. Apresentar os textos, incentivar a leitura que é a forma que os outros têm de aprender e conseguir alcançar um nível bom de Língua Portuguesa. É por meio da leitura, contextualizada também com a realidade deles [dos surdos].

Para uma abordagem acerca do uso de elementos imagéticos no ensino-aprendizagem de surdos, os argumentos de S5 fazem referência às palavras de Campello (2007) ao pontuar que “a Pedagogia Visual inclui a Língua de Sinais como um dos recursos dentro da comunicação e da educação” (p. 130). Pois é necessário:

Explorar as várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos “olhares” aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético dos surdos. (CAMPELLO, 2007, p. 130).

A utilização da pedagogia visual como integrante das práticas pedagógicas de futuros professores de Libras é algo significativo para a efetivação de um ensino bilíngue a quem pretende atuar no ensino-aprendizagem da Libras. Assim, S5 também traz para o debate a questão do ensino bilíngue e evidencia a importância de aulas contextualizadas para o ensino da Língua Portuguesa, bem como do respeito à identidade surda e à Libras. Isto posto, consideramos que a pedagogia visual e a perspectiva de ensino bilíngue estão intimamente relacionadas.

1.3 Relação dialógica

As representações de S6 e S7 confluem para a discussão da relação dialógica no campo da educação de surdos. A perspectiva dialógica pode ser compreendida no pensamento de Bentes e Loureiro (2017) quando afirmam que “a construção do Eu a partir de ‘mim’ e da contribuição do Outro é uma relação viva que se encontra em constante transformação” (p. 125).

No processo de relação dialógica, S6 e S7 destacam as mãos que sinalizam e a interação entre surdos e ouvintes, professores e alunos, demarcada por uma área iluminada que corresponde a Libras.

S6 destaca as mãos enquanto elemento simbólico do uso dessa língua em sua futura prática educativa. Prática essa articulada aos sentidos de esperança, novos horizontes e alerta, associados às cores verde, amarela e vermelha, respectivamente. Vejamos:



Figura 6 – A Libras: mãos que sinalizam

Fonte: desenho elaborado por S6

Cada cor vai ter um significado no meu desenho! Explica a relação de trocas entre alunos e professores e entre professores e a escola. Eu deixei o professor em evidência porque hoje um professor que ensina Libras não está mais no processo de se perguntar o que eu vou fazer? Mas agora eu vou fazer! [...]. Eu acho que a gente não deve mais ficar na zona de conforto. Deve ir além! Cada vez mais pesquisar [...]. Eu tive excelentes professores que pesquisaram, buscaram e foram com assuntos novos para a sala de aula e levaram recursos diferentes. Isso me motivou a ser um professor que pesquise mais, que busque mais. [...]. As mãos em evidência! [...] Como eu devo me comportar como professor? Eu preciso buscar sempre. Então, essa troca, esse ciclo que a gente consegue ver, ele sempre vai existir. E esses pontinhos amarelos são para mim os novos horizontes. É como se fosse um sol trazendo luz para aqueles alunos que há um tempo não tinham condições pelo processo histórico que foi muito cruel para os surdos. E ainda bem que hoje esse quadro já está sendo modificado, aos poucos, mas está. Então, a Libras vai ser a luz para ele e para a gente. Os alunos serão os novos horizontes e cada aluno que a gente encontrar, vai achar uma forma de ajudar porque cada aluno tem a sua especificidade. Não é porque ele é surdo que é igual aos outros. Cada aluno surdo vai ter a sua especificidade. Então, cada professor busca fazer o melhor para ajudar o aluno. São todos alunos surdos. Tem um aluno de óculos, mas ele não é cego! [...]. Eu deixei verde porque o verde é sempre esperança! As setas significam a esperança do ciclo de troca, de aprendizagem, entre aluno e professor, professor e aluno. E esse ciclo a gente sempre vai conseguir. Pus vermelho pela questão do alerta. Para sempre estar alerta!

S6 tece a relação entre professor e aluno de forma esperançosa, bem como salienta a necessidade de o docente estar em constante busca por aprimoramento pautado em pesquisa, uso de materiais e recursos adequados às necessidades dos alunos. Ressalta sentidos positivos na interação com os alunos surdos, destaca as singularidades desses e a demanda do professor atentar para essas diferenças. Posiciona as mãos da professora em destaque para evidenciar o uso da Libras na prática docente e utiliza a metáfora da Libras como luz.

Nessa linha de reflexão, S6 aponta o sol, a iluminação, como representativo de novos horizontes, visto que considera haver mudanças no processo histórico da educação de surdos, bem como mostra-se esperançosa na relação dialógica entre professores e alunos, entre surdos e ouvintes, pautada na construção de práticas que valorizem a Libras.

De modo semelhante, S7 utiliza o sol em sua representação. Por sua vez, dispõe em seu desenho o sol e o chão como marcadores para situar os atores sociais em relação ao envolvimento com a educação de surdos. Outra aproximação entre as assertivas de S6 e S7 é o emprego das mãos como elementos de destaque. Nesse prisma, S7 tece as seguintes considerações:

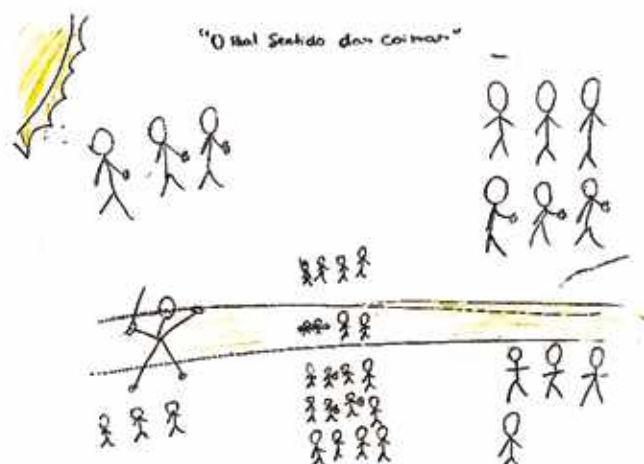


Figura 7 – O diálogo: interação entre surdos e ouvintes

Fonte: desenho elaborado por S7

Pode perceber que se trata de várias pessoas. E aqui eu fiz uma espécie de chão e tem uma pessoa que está um pouco abaixo e quase nesse chão. Tem alguns nesse chão. E tem umas

mais embaixo e umas mais acima. Essas que tem uma mãozinha têm alguma relação com o ensino-aprendizagem de surdos. As que não têm, não têm essa relação. Então, eu coloquei um sol também para esse lado porque é um lado mais iluminado nessa questão de ensino-aprendizagem. Eu percebo que esse lado consegue ser iluminado e vai contribuir tanto! Esse daqui sou eu. Eu já me sinto nesse pedaço aqui do chão onde os surdos pisam [...]. Eu percebo que tem muita coisa que ainda pode ser feita e que dá para fazer. Dá para fazer! E aqui pessoas que significaram muito nessa formação. Elas deram a base para que eu chegasse onde estou hoje. Sei que eu vou chegar aonde elas estão, bem próximo ao sol, e as pessoas aqui, essas são pessoas que ainda estão no processo de chegar a esse chão e essas são algumas que passaram e por que que elas estão desse lado? Elas estão desse lado por conta da própria maneira, algumas pessoas têm um aprendizado, mas elas ficam para si! Não compartilham! Elas não sabem o quanto podem contribuir e, mesmo tendo esse aprendizado, elas testificam para o benefício próprio e essa não é minha intenção. Tanto que eu passo para esse lado e considero que essas pessoas também têm essa intenção.

S7 explica que utiliza o chão como um demarcador de espaço em seu desenho. Afirma que os surdos pisam nesse chão. Demarca por meio da disposição do sol que existe um lado mais iluminado no que tange à educação de surdos, bem como representa as pessoas que têm relação com essa educação por meio do destaque à mão. Isto corresponde a um elemento simbólico do uso da Libras em um processo de relação dialógica.

Outro aspecto interessante na assertiva de S7 é a expressão de um movimento em que as pessoas podem passar para o lado “iluminado”, ou seja, elas têm potencial de mobilidade, o que remete à perspectiva de mudança e à possibilidade de transformação. Contudo, S7 critica aqueles que guardam o conhecimento para si, ou o usam em benefício próprio.

Dessa forma, S7 intitula o seu desenho de “O real sentido das coisas” para afirmar que o sentido é o de se aproximar do lado iluminado, no qual a busca pelo conhecimento visa à máxima de chegar próximo ao sol.

Podemos inferir outra aproximação entre os dizeres de S7 e S8 ao reconhecerem as pessoas que foram importantes em seu processo formativo a partir de uma perspectiva dialógica. Conforme Freire (1996):

Neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (p. 25).

Assim, S7 aponta docentes que marcaram sua experiência de formação inicial e S8 admite em seu desenho representar pessoas que foram significativas em sua formação. Ambos trazem para o debate a relação dialógica no processo formativo em que o contato com pessoas inspiradoras, sejam representadas na figura de professores ou de pessoas marcantes, surdas ou ouvintes, foram relevantes para a constituição das Representações Sociais sobre o ensino-aprendizagem da Libras e a interface com a formação inicial de professores.

2. Considerações finais

Este estudo revelou as Representações Sociais desses sujeitos sobre o ensino-aprendizagem de Libras. Essas representações se encontram pautadas em imagens e sentidos que evidenciam a compreensão da formação inicial como um processo de construção de saberes docentes e a valorização da Libras enlaçada a uma perspectiva de educação bilíngue para surdos.

Os desenhos foram elaborados em uma dimensão social e destacam, em sua maioria, o espaço escolar, ora relacionado à prática docente na educação básica, ora atrelado à escola e à universidade enquanto instituições que fomentam a construção de saberes. Apenas um desenho não utiliza a escola enquanto espaço de representação, mas aponta outros elementos relacionados ao conhecimento e à formação, para tanto utiliza o sol para demarcar a educação de surdos como um campo mais iluminado.

Desse modo, a formação inicial de professores apresentou-se, enquanto possibilidade de emergência de representações comprometidas com a educação de surdos, ancorada nas perspectivas de transformação, ensino bilíngue e relação dialógica. Isto posto, neste estudo, apreendemos a assunção de olhares que consideram o direito e as especificidades linguísticas das pessoas surdas, bem como demarcam o ensino-aprendizagem de Libras em uma dimensão social, imbricado na interação e nas relações estabelecidas no decorrer do processo formativo.

Diante disso, os sentidos expressos sobre o ensino-aprendizagem de Libras perpassam pela tessitura de relações imbuídas de diálogo, respeito e reconhecimento da relevância dessa língua para o cidadão surdo brasileiro. Entretanto, sabemos que a luta para que a educação bilíngue seja implementada a contento, em todo o território nacional, ainda é uma pauta para a comunidade surda. Vitórias foram alcançadas, mas a luta continua a pulsar.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. Saberes docentes: a problemática da formação de professores de língua de sinais. In: ALBRES, N. de A. (Org.). *Libras em estudo: ensino-aprendizagem*. São Paulo: FENEIS, 2012, p. 15-35.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BENTES, J. A. de O.; LOUREIRO, S. de J. da F. Mikhail Bakhtin: incluindo o outro. In: BENTES, J. A. de O.; RODRIGUES, I. C. F. dos S. *Linguagens e práticas docentes: relações bakhtinianas*. São Carlos: Pedro&João editores, 2017, p. 121-143.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 abr. 2018.

CAMPELLO, A. R. e S. Pedagogia visual: Sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Orgs). *Estudos surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

MAIA, H.; ALVEZ-MAZZOTTI, A. J.; MAGALHÃES, E. M. M. Representações sociais de trabalho docente: significados atribuídos a dedicação por professores das séries iniciais e seus formadores. In: *VII Seminário do Trabalho*. Marília: UNESP, 2010. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Helenice_Alda_Edith_REP_SOCIAIS_TRAB_DOC_SIGNIFICADOS_ATRIBUIDOS_A_DEDICACAO_POR_PROF_DAS_SERIES_INICIAIS_E_SEUS_FORMADORES.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2018.

MARTINS, V. R. de O. O acontecimento do ensino de Libras: diferenças e resistências. In: ALBRES, N. de A. (Org.). *Libras em estudo: ensino-aprendizagem*. São Paulo: FENEIS, 2012, p. 37-53.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. DESLANDES, S. F. de; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Org.). In: *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.61-77.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, I. P. As representações sociais no campo das polifonias entre afetividade e educação. *Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade*, Salvador, UNEB, v. 18, n. 32, p. 27-34, maio 2009.

NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, I. A. D.; NETO, J. C. D. M. A construção de categorias de análise na pesquisa em Educação. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. D.; TEIXEIRA, E. Orgs.). *Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação*. Belém: ABEU, 2011. p. 161-179.

SANTOS, L. F. dos; CAMPOS, M. de L. I. L. Educação especial e educação bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. In: ALBRES, N. de A.; NEVES, S. L. G. (Orgs.). *Libras em estudo: política educacional*. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 13-37.

SILVEIRA, A. P. *Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo: a [in] visibilidade na inclusão escolar*. 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

SPINK, M. J. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

VÍCTORA, C. G.; KNAUTH, D. R.; HASSEN, M. de N. A. *Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA NO CONTEXTO DE ALUNOS SURDOS EM ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Activities on written Portuguese in the context of deaf students in initial years of Elementary school

Daiana Steyer¹

Josiane Maquieira²

Cátia de Azevedo Fronza³

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre atividades que visam à aprendizagem do português escrito de crianças surdas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em uma escola pública para surdos localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Os dados considerados neste estudo foram gerados pela pesquisa "Educação Bilíngue para surdos: Língua portuguesa e Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9

ABSTRACT

The objective of this paper is to reflect on activities of written Portuguese planned for deaf children during the first years of Elementary School from a public deaf school, located in the metropolitan area of Porto Alegre/RS. The data considered in this study were generated by the research "Bilingual Education for the Deaf: Portuguese

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil; CNPq; daiana-steyer@hotmail.com.

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil; CNPq; josianemaquieira@gmail.com.

³ Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil; CNPq; catiafronza@gmail.com.

anos” desenvolvida na UNISINOS. Foram consideradas as fotos, os vídeos e os relatórios de aulas ocorridas em 2015. Tais registros remetem para um ensino voltado ao vocabulário e a aspectos gramaticais, diminuindo seu potencial de contribuição para o conhecimento e o uso da língua em foco. Diante de tal constatação, reforça-se a necessidade de se continuar (re)pensando o contexto escolar do aluno surdo e atentar para suas especificidades, visando a contribuir para a aprendizagem e o uso das línguas pelo surdo dentro e fora da escola.

Language and Libras in the initial years of 9-years Primary Education”, developed at UNISINOS. The photos, videos and class reports during 2015 were taken into account. The majority of the data is focused on vocabulary and grammatical aspects, reducing the contribution to the knowledge and use of the language. Based on this, it is necessary to (re)think the deaf student’s school context and pay attention to its specificities, in order to contribute to the learning and use of languages by the deaf in and out of school.

PALAVRAS-CHAVE

Língua escrita; Ensino de surdos; Ensino de Língua Portuguesa.

KEYWORDS

Written language; Deaf education; Teaching of Portuguese.

Introdução

A presente pesquisa parte da perspectiva de que o surdo interage significativamente com o meio social em que se insere a partir da língua escrita. Como nos trazem Quadros (1997) e Pereira e Rocco (2009), entre outros pesquisadores, considera-se o bilinguismo no contexto da surdez como uma abordagem de educação que permite o estabelecimento de interações sociais sem a imposição da oralidade. Nessas interações, a língua de sinais tem o papel de dar o arcabouço para a aprendizagem da segunda língua.

Nosso objetivo neste artigo é refletir sobre atividades que visam à aprendizagem do português escrito por crianças surdas nos primeiros anos do Ensino Fundamental em uma escola pública para surdos localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Partimos de dados gerados pela pesquisa “Educação Bilíngue para surdos: Língua portuguesa e Libras nos anos iniciais do

Ensino Fundamental de 9 anos”⁴. Essa pesquisa possibilitou o estudo de Steyer (2017), que se voltou a diversas atividades de língua portuguesa escrita, geradas durante a realização da referida pesquisa, com algumas de suas reflexões apresentadas neste artigo. Além disso, outras pesquisas vêm sendo desenvolvidas no grupo de pesquisa⁵ do qual as autoras deste trabalho fazem parte.

Embora muitos estudos tenham se desenvolvido no contexto da aprendizagem de línguas pelo aluno surdo, seguimos considerando necessárias mais investigações nesse contexto. Alguns dos autores que têm se dedicado aos estudos surdos e serão referenciados neste trabalho são Quadros e Schmieidt (2006), Muller (2016), Karnopp (2006), Pereira (2014) entre outros.

Inicialmente apresentaremos uma breve explanação sobre o reconhecimento da Libras na comunidade surda e sua importância para a aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) escrita. Em seguida, consideraremos sugestões dos estudiosos sobre o que se espera das atividades de Língua Portuguesa como segunda língua para surdo. Na sequência, descreveremos a metodologia utilizada para a coleta de dados, bem como a caracterização da escola e a descrição da turma e de professores participantes da pesquisa. Em seguida, o foco incidirá em registros observados em uma das aulas acompanhadas durante o ano de 2015, com escrita a partir de imagens selecionadas por alunos da turma. Por fim, destacam-se algumas das impressões das autoras em relação ao contexto investigado.

1. Libras, Língua Portuguesa escrita e educação de surdos: breve reflexão

A língua de sinais é uma língua gesto-visual criada pelos próprios surdos em encontros informais, na escola, em sua própria comunidade. A constituição da língua, conforme Stumpf (2016), Pereira (201), Quadros (2005) entre outros autores, surgiu pela necessidade de os surdos se comunicarem, de aclararem seus valores e sua cultura. O reconhecimento de que a língua de sinais possibilita o desenvolvimento das crianças surdas em todos os seus aspectos, somado à reivindicação das comunidades de surdos de terem uma educação na língua de sinais,

⁴ Projeto de pesquisa com o apoio do CNPq pelo Edital 43/2013, processo n. 407692/2013-4.

⁵ Grupo de pesquisa “Aquisição e desenvolvimento da linguagem: relações entre fala e escrita”, certificado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil.

tem levado, nos últimos anos, muitas escolas a adotar um modelo bilíngue, no qual a primeira língua é a de sinais, a Libras, que dá o arcabouço para o aprendizado da segunda língua, a Língua Portuguesa na modalidade escrita. A Libras, por ser acessível à visão, é considerada fonte necessária para a constituição do conhecimento sobre a Língua Portuguesa (PEREIRA et al., 2014). A Língua Portuguesa é considerada a segunda língua, no sentido de que seu aprendizado pressupõe a aquisição da Libras em primeiro lugar.

Levando em conta que a realidade dos nossos alunos demonstra que a maioria dos surdos brasileiros só adquire a língua de sinais após o ingresso na escola, muitos autores, dentre eles Muller (2016), Quadros e Schmiedt (2006), Fernandes (2006) e Pereira e Rocco (2009), entendem que a educação bilíngue necessita de ações efetivas para que, de fato, a língua de sinais seja trabalhada como a principal língua do surdo.

Cientes de que a Língua Portuguesa deve ser trabalhada como segunda língua, Quadros e Schmiedt (2006) ressaltam que, além do fato de o português não ser trabalhado como língua materna, é necessário procurar estratégias metodológicas que atentem às especificidades do surdo, pois o aluno surdo se apropriará da língua de uma maneira diferente, ou seja, através do meio visual.

Desta maneira, os autores envolvidos na educação dos surdos, como Lodi (2011), chamam a atenção para o letramento como a maneira mais ampla de se alcançar a aprendizagem da leitura e escrita. Fernandes (2006) entende que, ao se considerar o letramento para surdos, está em jogo um processo que torna a escrita como dependente da leitura, pois o aluno surdo entende a LP escrita pela visão, e a aprendizagem só será significativa para o aluno se estiver inserida em uma prática social. Para Lacerda (1998), o letramento desenvolve a aprendizagem da leitura e da escrita em um conjunto de práticas sociais significativas. Quadros e Schmiedt (2006) também salientam que o letramento faz com que o aluno faça o uso competente da leitura e escrita.

Mesmo que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) não sejam específicos para o aluno surdo, é importante trazer o que preveem para o ensino de LP escrita de uma maneira mais geral. Conforme os PCN (BRASIL, 1997), é necessário que o aluno entenda a Língua Portuguesa por meio de estratégias de verificação, interferências, atitudes diante das dificuldades, ou seja, que aquilo que ele estiver aprendendo seja significativo dentro do

contexto em que se encontra, e o professor tem papel fundamental nesse processo. Em razão disso, a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser realizada por meio de textos que circulam socialmente. Conforme Quadros e Schmiedt (2006), no contexto dos alunos surdos, com uma abordagem bilíngue, os textos devem ser significados por meio da língua de sinais, fazendo a relação daquilo que o aluno lê com outros sentidos que podem ser atribuídos a esse texto. A partir da compreensão do que lê, o aluno terá subsídios para aprender a escrever.

É necessário também que os materiais sejam pensados para este público-alvo, já que, no caso do aluno surdo, o visual deve predominar. É de fundamental importância que o professor tenha bem delimitados os critérios de seleção do material a ser utilizado. Conforme Quadros e Schmiedt (2006), muitas vezes, atividades são mal sucedidas, por não serem pensadas para o público-alvo e não fazerem parte do contexto dos discentes. Uma das ações propostas pelas autoras é o registro dos relatos espontâneos dos alunos, que podem ser utilizados como fonte para o ensino da Língua Portuguesa, já que os alunos possuiriam toda compreensão necessária para trabalhar tal texto.

Outra sugestão é indicada por Alba e Stumpf (2017), quando enfatizam o uso da literatura surda em que o aluno faz uma auto-representação. Há muitos materiais que substituem personagens das histórias tradicionais por personagens surdos. Assim o aluno pode se enxergar naquele contexto. Um exemplo disso é personagem Rapunzel, do livro *Rapunzel surda*, de Silveira, Rosa e Karnopp (2003). Essa personagem achava que era a única pessoa surda no mundo até encontrar um príncipe e se comunicar com ele na língua de sinais, e os dois viverem felizes para sempre. Materiais como esse manifestam a diferença linguística e a cultura do surdo.

Partindo do pressuposto de que a leitura e escrita de textos é a forma mais abrangente para se chegar ao letramento, trabalhar com palavras soltas, com atividades de decodificação, de preencher lacunas, de tradução de uma língua para a outra, atividades de escrita que não são significadas em língua de sinais, conforme Karnopp (2006), Fernandes (2006), Muck (2009), Quadros e Schmiedt (2006), pouco pode contribuir para a aprendizagem do surdo. Conforme Fernandes (2006, p. 1), ler “não é reconhecer palavras isoladas, mas sim compreender e negociar sentidos na interação com o texto escrito”. Porém, não basta trabalhar com textos, é necessário haver uma sistematização por meio

de reflexão linguística capaz de propiciar melhores condições na aquisição e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

Após considerar brevemente o papel da língua de sinais, da Língua Portuguesa escrita no letramento de alunos surdos, na seção que segue, destacam-se informações sobre a metodologia utilizada para gerar dados de propostas ensino de Língua Portuguesa escrita para os alunos surdos que fizeram parte da pesquisa aqui considerada.

2. Metodologia

Este trabalho tem sua origem em pesquisa desenvolvida por Steyer (2017), no contexto do grupo de pesquisa já mencionado. O foco do estudo, com abordagem metodológica qualitativa baseada em uma perspectiva etnográfica, esteve sobre as práticas de sala de aula e nos materiais utilizados para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos, em uma escola de surdos da região metropolitana de Porto Alegre, como já foi anunciado. Para este trabalho, foi selecionada uma das atividades discutidas no estudo do Steyer (2017), na qual o foco esteve na produção escrita da Língua Portuguesa.

A escola participante da pesquisa é uma instituição pública estadual de Ensino Fundamental e Médio da região metropolitana de Porto Alegre e atende toda a demanda das regiões que abrange. Os alunos matriculados são de diferentes faixas etárias, desde a Educação Infantil até as séries finais do Ensino Fundamental. A escola também conta com alunos na modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos). No ano de 2015, a escola contava com 36 alunos, 8 professoras, uma orientadora e diretora, além de três funcionários. A estrutura física da instituição conta com 10 salas de aula, uma sala de Educação Física, uma biblioteca, uma brinquedoteca, uma diversoteca (local onde estão materiais diversos para uso dos professores e alunos, como sucata, material lúdico, entre outros recursos para artes e diversão), um refeitório (localizado no saguão da escola), uma sala de artes, uma sala de vídeo, dois depósitos, uma sala de professores, uma cozinha para o preparo das refeições dos alunos, um laboratório de informática, um banheiro de professores e quatro banheiros (com dois sanitários em cada) para uso dos alunos. Também há uma horta escolar, uma quadra esportiva e uma pracinha de brinquedos infantis.

Conforme sua proposta curricular, a escola tem por objetivo, para os 4º e 5º anos, valorizar a cultura surda, concretizar, sistematizar, ampliar os desafios de sua primeira língua e segunda língua, a LP na modalidade escrita, desenvolver soluções para os problemas e situações de aprendizagem. Além disso, valorizar a cultura surda e a aquisição da linguagem por meio do visual, auxiliado pelo lúdico nesse período de aprendizagem. Por ser uma escola que adota a perspectiva bilíngue, prevê o trabalho com primeira língua, a Libras, e segunda língua, a LP na modalidade escrita.

Foram realizadas, durante o ano de 2015, 17 gravações em vídeo, além de registros em foto e de observações feitas em sala. Ao final de cada observação, elaborou-se relatório com todos os pontos pertinentes à pesquisa, discutidos semanalmente no grupo de estudos. As visitas eram sempre agendadas com a direção da escola e combinadas com as professoras antecipadamente. Essas combinações também incluíram algumas atividades específicas, como, por exemplo, visitas externas e eventos na escola. As observações foram feitas quinzenalmente por bolsistas do grupo de pesquisa e com a participação da coordenadora do estudo sempre que possível.

A professora que atuava na escola em 2015 é bilíngue, usuária da Língua Portuguesa e da Libras, atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem formação inicial no magistério em Nível Médio e possui graduação em Pedagogia. A turma alvo neste trabalho é multisseriada, uma vez que a mesma professora atende duas turmas simultaneamente, neste caso, 4º e 5º ano.

A turma possui alunos do 4º e 5º anos, que, no ano de 2015, tinham entre 8 e 13 anos. Todos os alunos tiveram a surdez reconhecida por laudo médico antes dos quatro anos de idade, mas apenas três tiveram contato com a língua de sinais na idade escolar, ou seja, no 1º ano. O aluno mais velho, de 13 anos, tem aproximadamente oito anos de tempo de exposição à Libras, e o aluno com menos tempo de exposição, seis meses exatamente, tem nove anos de idade. Os demais alunos têm o tempo de exposição entre um e cinco anos. A sala da turma tinha sete classes e cadeiras, um quadro branco, um quadro negro, armário, janela com veneziana, cortina, ventilador, rampa para cadeirante, espelho. Todas as paredes continham trabalhos e/ou cartazes dos alunos. Alunos e professora se valiam da Libras para se comunicarem.

Para fins de análise, após verificar os registros em vídeo das observações, houve um levantamento preliminar sobre os tipos de atividades realizadas com o objetivo de trabalhar a **Língua Portuguesa**.

O quadro 1 indica as impressões em relação ao que foi trabalhado, considerando também a frequência com que tais atividades foram propostas.

TIPOS	USO
Exercícios de vocabulário	Frequente
Representação de figura por meio de palavra	Frequente
Reescrita de frases	Frequente
Exercícios de ortografia	Frequente
Leitura e produção textual	Esporádico
Descrição de imagem	Frequente
Exercícios de preencher lacunas	Frequente
Representação escrita de sinais utilizados pela professora	Esporádico
Exercícios de recortar e colar imagens	Frequente
Produção textual	Raro

Quadro 1 – Tipos de atividades desenvolvidas em LP
Fonte: Steyer (2017)

Para fins de explicitar o quadro 1 e como entendemos as categorias e seus usos, fizemos uma comparação entre as 17 aulas observadas em 2015, em que três foram exercícios de preencher lacunas e de Ortografia, três foram atividades de Representação de figura por meio de palavra e Descrição de imagem, duas de Leitura e produção textual, três de Vocabulário e Reescrita de frases,

três de Exercícios de recortar imagens e colar, uma de Produção textual e duas de Representação escrita de sinais utilizados pela professora. Entre as atividades mais frequentes destacam-se as categorias que remetem às atividades de Preencher lacunas e de Ortografia, à Representação de figura por meio de palavra, à Descrição de imagem e à de Vocabulário.

A fim de não exceder a extensão deste trabalho, foi selecionada uma das atividades mais recorrentes em 2015, denominada Descrição de imagem. Nessa ocasião, uma das autoras esteve presente, podendo registrar suas impressões com mais propriedade. Mais detalhes sobre os dados serão apresentados a seguir.

3. Os dados em foco

Para dar conta dos objetivos e da extensão deste texto, apresentam-se dados gerados na aula do dia 9 de dezembro de 2015.

Nesse dia, os alunos da turma foram levados para a sala de informática. A docente solicitou que procurassem na internet imagens de algo de que eles gostassem. Depois disso, deveriam escrever um texto sobre a imagem. Primeiramente, os alunos não sabiam o que procurar. Perguntaram à professora várias vezes o que era para eles procurarem, até que ela fez alguns questionamentos, como, por exemplo: “Qual desenho você gosta de olhar?”, “Você gosta de futebol?”, “Por qual time você torce?”, “Você joga joguinhos?”, “Quais?”. Os alunos foram respondendo em Libras. Depois disso, a professora indicou que eles deveriam então procurar alguma imagem referente às suas respostas. A docente teve bastante dificuldade em mantê-los focados na atividade, pois, diante do computador, eles se interessavam por muitas outras coisas e não pela atividade solicitada. Para ilustrar a atividade, trazem-se duas produções dos alunos, conforme as figuras 1 e 2.



Figura 1 – Imagem selecionada e frase escrita por uma aluna

Fonte: Steyer (2017)



Figura 2 – Imagem selecionada e frase escrita por um aluno

Fonte: Steyer (2017)

Os alunos utilizaram aproximadamente uma hora-aula para escolher uma imagem que se relacionasse a algo de que eles gostassem e precisaram de mais uma hora-aula para escrever sobre a imagem escolhida, conforme as figuras 1 e 2, produzindo uma frase cada um. Verificou-se, na aula observada, a falta de interesse dos alunos pela atividade. Entendemos que o professor é a figura central que conduz o aluno na aprendizagem e, dependendo de como essa condução se efetiva, leva o aluno ao conhecimento ou o afasta das possibilidades de aprendizagem. Conforme Fernandes (2006, p. 13):

Para sentir prazer ao ler e ter interesse nas práticas escolares de leitura, é preciso separar os objetivos pedagógicos, em que se pretende sistematizar conhecimento formal, de práticas sociais de leitura, em que lemos o que nos dá prazer, entretenimento e informação.

A atividade mencionada não teve uma preparação, estímulo ou motivação para os alunos mostrarem interesse e prazer para realizá-la. Todos os alunos, conforme Fernandes (2006), Quadros e Schmiedt (2006), necessitam de atividades que tenham objetivos pedagógicos. Esses objetivos devem ser pensados especificamente para os alunos surdos, isto é, as atividades devem ser contextualizadas em referenciais visuais que lhes permitam a compreensão prévia do tema proposto para que seja mobilizado nos alunos o interesse em aprender.

A professora, nesse caso, poderia ter auxiliado os alunos a escolher figuras que trouxessem riqueza de informações e explorar, em língua de sinais, tudo o que se observa nas figuras, como, por exemplo as cores, as ações, os sentimentos, a localização, os nomes de objetos ou personagens e ir anotando no quadro tudo o que fosse surgindo. Como diz Fernandes (2006, p. 2), a “leitura de imagens conduzirá o processo de reflexão e de inferências sobre a leitura da palavra”. Além disso, a docente poderia ter explorado coisas além do que se vê na imagem, lembrando e discutindo temas trabalhados anteriormente em sala de aula, criando histórias para contextualizar aquelas figuras.

Outras indicações também são relevantes, como criar histórias em sequência, em que se estimularia a criança a perceber a ordem de acontecimentos, ou criar o começo, meio ou fim de uma história, em que o aluno poderia narrar para o grande grupo e depois escrevê-la, entre outras intervenções que auxiliassem o aluno na escrita. Nesse sentido, Fernandes (2006) salienta que as leituras das imagens e sua relação com o contexto do aluno estimularão as possíveis mensagens, levando o docente a elaborar hipóteses sobre como essa escrita funciona.

Se o professor não conduz a atividade, por meio de questionamentos sobre a imagem e/ou dá pistas que possam levá-los à reflexão, os alunos podem fazer interpretações equivocadas levados pelo mero reconhecimento da imagem, sem enxergar o que há por trás dela, como no exemplo da figura 1, em que a menina escreveu a frase “Frozen amor gosta muita menina”. Entende-se aqui que a aluna seguiu a única orientação que recebeu: procurar algo de que

ela gostasse. Todavia, Fernandes (2006) verifica a necessidade de fazer o “ensaio de leitura”, que permite conferir sentidos à imagem e elaborar as hipóteses de escrita. Isso evita que o aluno seja “abandonado à própria sorte” na leitura da imagem, como aconteceu na atividade acima mencionada.

No outro caso, o menino escreveu a frase “Carro bonito amarelo rua volta mãe fez bom bolo”. Parece aqui que o menino fez alguma associação com algo além do próprio carro, por exemplo, na volta de um passeio de carro a mãe fez um bolo. Nessa situação, pode-se considerar Fernandes (2006), quando indica que se faça uma conversa anteriormente para que o aluno se expresse em Libras sobre o que ele quer falar em relação à imagem. O professor, conforme Pereira e Rocco (2009), tem o papel de mediador, deve atribuir intenções e interesses, orientando o aluno para os aspectos da escrita, se tornando coautor para transformar a escrita do aluno em uma escrita significativa.

Seria muito interessante se a professora, nesse momento, registrasse as insinuações a respeito da intenção do aluno sobre o que ele gostaria de escrever, fazendo, assim, uma antecipação dos enunciados. Essa antecipação, conforme Fernandes (2006), serviria como uma espécie de roteiro. Então, o aluno poderia passar a usá-la na sua escrita, para ampliar seu vocabulário e seu texto.

Em casos como a observação descrita acima, o aluno pode ter um vocabulário riquíssimo em Libras, porém, na LP escrita, pode não reconhecer as “formas” de representação escrita daquele sinal. Já se sabe que os atos de ler e escrever são indissociáveis, e, para a leitura e escritura acontecerem, é necessário o conhecimento prévio, por isso a importância de se discutir e significar esse texto. Nesses casos, Pereira e Rocco (2009, p. 57) orientam que “o professor tem uma tarefa a realizar e não pode ser um mero espectador do que faz o aluno ou simples facilitador do processo de aprendizagem, apenas passando tarefas”.

Além de todas essas formas indicadas aqui para instigar, contextualizar, auxiliar o aluno na leitura e escrita, é fundamental que se tenha um objetivo claro para a atividade. Conforme Pereira e Rocco (2009), quando o aluno lê ou escreve só porque alguém mandou, como no exemplo acima descrito, o aluno está simplesmente exercendo uma atividade mecânica que nada tem a ver com significado ou sentido.

Assim, fica clara a dificuldade do aluno surdo em compreender o que lê. Isso o desmotiva e leva o professor a utilizar atividades e textos mais simples,

que em nada contribuem para o seu desenvolvimento. Pelo que foi registrado da aula, não houve um trabalho que se valeu da interação entre os sujeitos. Em nosso entendimento, não houve preocupação com o sentido, o aspecto dialógico, as experiências sociais e culturais voltadas para o conhecimento de leitura, de escrita e de mundo.

Ao permitir uma visão geral do processo utilizado nessa atividade, percebe-se que a estrutura das frases formadas pelos alunos, embora seja frequentemente atribuída à surdez, revela a falta de conhecimento sobre a estrutura da frase em português. Fernandes (2006) defende que não é a surdez que provoca o erro e sim a falta de contato com a língua. A mesma autora observa que diferenças de escrita e a dificuldade em realizar a proposta de trabalho, conforme descritas nessas atividades, não devem ser assumidas como próprias do surdo, mas de aprendiz que revela dificuldades equivalentes a um ouvinte quando inicia o contato com uma nova língua. Diante disso, entende-se a necessidade de se oportunizar a esse aprendiz mais e mais formas de interagir com a língua alvo, lembrando, contudo, que é preciso levar em consideração a especificidade surda nesse processo.

4. Considerações finais

Podemos perceber que, apesar das diferentes frentes de atuação voltadas à educação dos surdos, ainda há propostas de ensino que carecem de um olhar mais específico para o ensino da leitura e escrita ao aluno surdo. Entendemos que o professor tem um papel fundamental para que esse aprendizado se efetive. Ao perceberem que os alunos possuem dificuldade na leitura e na escrita, conforme destacam Quadros e Schmiedt (2006), os professores tendem a simplificar as atividades acreditando que assim o aluno surdo chegará a uma melhor compreensão. E o que se vê, como já apontado por Karnopp (2006), Fernandes (2006), Muck (2009), Quadros e Schmiedt (2006), entre outros, é a solicitação de frases mais curtas a frases mais longas, a repetição exaustiva de vocabulário, a substituição de elementos das frases, a cópia de palavras, os desenhos de palavras sem problematizações e sem contexto.

Conforme Pereira (2014), o discurso que os professores devem simplificar as atividades para auxiliar o entendimento do surdo provém de uma metodologia linguística que não considera a LP como segunda língua, isto é,

entende-se a língua majoritária do grupo dominante como sendo a língua alvo, a principal a ser ensinada.

Como destacam Lodi (2009), Lacerda (1998), Quadros e Schmiedt (2006), a leitura e a escrita de textos é a maneira mais abrangente de se chegar ao letramento, os dados apresentados parecem indicar também que, além de trabalhar com textos, é necessário organizar estratégias com a intenção de promover reflexões linguísticas que oportunizem melhores condições para a aquisição e a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

Podemos ressaltar que, para letrar um aluno surdo, é necessário introduzi-lo no mundo da escrita, mas é por meio da língua de sinais que o entendimento será potencializado. Caso o aluno não obtenha a compreensão em sua primeira língua, ele está impossibilitado de chegar a uma escrita significativa. O surdo é capaz de adquirir a LP escrita em todas as suas nuances, mas é preciso orientar bem esse processo. É preciso investir também em pesquisas sobre materiais didáticos, além do fato de que a formação de professores de educação bilíngue também necessita de mais atenção e suporte.

Sem desconsiderar os esforços traçados pelos educadores, observando que este tema ainda é recente no Brasil, entendemos que é necessário continuar repensando a escrita do surdo. Esperamos também seguir na reflexão sobre o tema com os estudiosos interessados na educação dos surdos.

REFERÊNCIAS

- ALBA, C., STUMPF, M. Literatura surda: contribuições linguísticas para alunos surdos, os sujeitos da experiência visual na área da educação. *Leia Escola*, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 76-89, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, DF, 1997.
- FERNANDES, S. F. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED, 2006.
- KARNOPP, L. B. Literatura, Letramento e Práticas Educacionais. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006.
- LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 46, p. 68-80, 1998.
- LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: GÓES, A. M.; LODI, A. C. B.; KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. D.; CAETANO, J. F.; HARRISON, K. M. P.; ...; CAMPOS, M. D. L. I. L. *Língua Brasileira de Sinais – Libras: uma introdução*. São Carlos: EdUFSCar, 2011, p. 125-141.
- MUCK, G. F. *O status da Libras e da língua portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas*. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- MULLER, J. I. *Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos*. 2016. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- PEREIRA, M. C. *Leitura, escrita e surdez*. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.
- PEREIRA, M. C.; ROCCO, G.C. Aquisição da escrita por crianças surdas: início do processo. *Letrônica*, v. 2, n. 1, p. 138-149, jul. 2009.
- PEREIRA, M. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, p. 143-157, 2014.
- QUADROS, R. M. O “bi” do bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. *Surdez eobilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 26-36.
- QUADROS, R. M., SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- SILVEIRA, C. H., ROSA, F., KARNOPP, L. B. *Rapunzel Surda*. Canoas: ULBRA, 2003.
- STEYER, D. *Atividades de língua portuguesa escrita para surdos observadas em uma escola bilíngue*. 2017, 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português) – Curso de Letras. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

INCLUSÃO DE SURDOS: PRÁTICAS COTIDIANAS NO CAS E ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS-PORTUGUÊS COMO INTELECTUAL ESPECÍFICO

Inclusion of deaf: daily practices in the CAS and the role of the interpreter of Brazilian Sign Language-Portuguese language as a specific intellectual

Joaquim Cesar Cunha dos Santos¹

Eliane Telles de Bruim Vieira²

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado³

RESUMO

Neste artigo apresenta-se uma discussão sobre os intérpretes de Libras-Português e problematiza-se as práticas produzidas no Centro de Atendimento ao Surdo – CAS, supondo que as mesmas possibilitam formas de um jeito de ser surdo no contexto educacional. Buscou-se identificar as práticas cotidianas do CAS que possibilitaram o processo de inclusão do sujeito surdo. Assim, desenvolveu-se uma reflexão quanto à atuação do intérprete

ABSTRACT

This article presents a discussion about the Brazilian Sign Language-Portuguese Language interpreters and discusses the practices produced in the Center of Assistance to the Deaf – CAS, supposing that they allow forms of a way of being deaf in the educational context. It seeks to identify the daily practices of the CAS that

¹ Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, Brasil; cesar.cunha.professor@gmail.com.

² Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, Brasil; ebruim@yahoo.com.br.

³ Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, Brasil; lumatosvieiramachado@gmail.com.

sendo usada como base a noção de *intelectual específico*, ferramenta teórico-metodológica de inspiração foucaultiana. A análise das práticas, discursivas ou não, e dos regimes de verdade que regulam e conduzem o que os sujeitos surdos fazem, falam ou como agem, constituindo sua experiência, permitiu a percepção de que cada sujeito, em determinado momento de sua história/vida, foi/é um *intelectual específico* quando problematiza sua própria função, a fim de produzir outras atitudes na prática da educação de surdos.

enabled the process of inclusion of the deaf subject. A reflection on the role of the interpreter, being used the notion of specific intellectual, a theoretical-methodological tool inspired on Foucault. The analysis of the discursive or non-discursive practices and the regimes of truth that regulate and conduct what the deaf subjects do, speak or how they act, constituting his/her experience, allowed to perceive that each subject at a point in his/her life/history was/is a *specific intellectual* when problematizes its own function to produce other attitudes in the practice of deaf education.

PALAVRAS-CHAVE

Surdos; Intérpretes de Libras-Português; Subjetivação; Intelectual específico; Inclusão.

KEYWORDS

Deaf people; Brazilian Sign Language-Portuguese Interpreters; Subjectivation; Specific intellectual; Inclusion.

1. Conhecendo o Centro de Atendimento ao Surdo (CAS)

Meu papel — mas este é um termo muito pomposo — é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. (FOUCAULT, 2014c, p. 288).

Introduzimos a temática direcionando a atenção para as práticas cotidianas que possibilitam o processo de inclusão do sujeito surdo. Considera-se o Centro de Atendimento ao Surdo⁴ (CAS) um espaço educacional, dentre outros, em que o surdo — seja como aluno ou professor — está suscetível

⁴ O Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) tem como finalidade prestar atendimento aos deficientes auditivos matriculados nas escolas regulares de ensino e dar suporte aos seus familiares e à comunidade em geral. Atualmente, o CAS também oferece cursos de formação, como o Básico e Intermediário de Libras.

às transformações que vão surgindo no decorrer do tempo e que, enquanto sujeito, ele pode ser disciplinado pelas práticas de governo individuais, ou, ainda, ser conduzido pelas ações da biopolítica que produzem formas de subjetivação operadoras na condução dos modos de agir da população. Segundo Michel Foucault, entende-se por biopolítica

[...] a maneira como se tentou, a partir do século XVIII, racionalizar os problemas apresentados à prática governamental pelos fenômenos próprios a um conjunto de viventes constituídos em população. (FOUCAULT, 2008, p. 459).

Essas práticas biopolíticas geram ações que possibilitam “modificar as formas de ser do sujeito com surdez e/ou suas formas de participação no conjunto maior da população brasileira” (LOPES; THOMA, 2013, p. 107).

As transformações das práticas educacionais vivenciadas pelos surdos no CAS, desde a construção do prédio⁵ até a atualidade, geram diferentes modos de ser surdo, o que “abrange uma experiência de ser, de estar no mundo, vivida no coletivo, mas sentida de maneiras particulares” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 116). As relações de poder, saber e subjetivação resultantes de uma matriz da experiência da surdez determinam efeitos de diferentes modos de ser surdo.

Em nossa atualidade, imperam as práticas de inclusão que determinam que os alunos com deficiência, dentre eles o surdo, devem ser matriculados nas escolas regulares e, no caso dos discentes surdos, devem optar por frequentar o contraturno na mesma escola, ou no CAS.

Quem opta por participar do contraturno (AEE) no Centro de Apoio terá o auxílio de profissionais que atuam em cinco áreas de conhecimento, a saber: Libras, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza I e II. Assim, participando das atividades no CAS, entende-se ser possível que o surdo desenvolva a tríplice potência. Citamos:

Primeiramente a potência do movimento, isto é, o deslocamento para fora de si ou vontade [...] Em segundo lugar, a potência da palavra, isto é, a potência da tradução ou inteligência [...] Em terceiro lugar, a potência do pensamento [...] recordá-lo da palavra que lhe foi dirigida, isto é, potência da recordação de si mesmo [...]. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 34-35).

Na esteira dos referidos autores, professores do Centro de Apoio disseram:

⁵ Após várias mudanças de localização da escola, foi inaugurado, no início da década de 1990, o prédio próprio para a então Escola Especial de Educação Oral e Auditiva.

Aqui não, aqui a gente já tem uma flexibilidade. Então se não sabe somar, vamos voltar até aprender a somar. Entendeu? Se não sabe, não conhece as letras, vamos voltar até conhecer as letras. Então aqui, o aluno tem esse espaço [Professor Ouvinte 5, Vitória, 2015].

Aqui eu tenho tempo para explicar coisa por coisa, coisas que eles já deveriam saber, que se estuda lá no quarto ano, quinto ano, que já estuda todos os continentes. Saber o que é essa política, essa organização. Aqui a gente tem um tempo diferente, o que não foi feito lá atrás [Professor Ouvinte 6, Vitória, 2015]. É comum que, dentre os surdos que frequentam o CAS, muitos sejam provenientes de famílias não surdas, o que acaba contribuindo para que esses sujeitos tenham um acesso à sua forma própria de comunicação com o mundo apenas a partir do momento em que começam a frequentar a escola.

No entanto, na escola regular, o ritmo das aulas respeita os parâmetros estabelecidos pelo sistema, no caso, pelo Estado: aulas de 55 minutos para cada disciplina, horário para o recreio, grade curricular estabelecida pela rede, enfim, há uma série de competências que devem ser respeitadas pelos professores e pela equipe pedagógica das instituições de ensino. Com isso, é possível dizer que, no ensino regular, o surdo não consegue acompanhar a transmissão do saber no mesmo tempo em que o aluno não surdo, mesmo com as aulas sendo transmitidas em língua de sinais pelo intérprete de Libras-Português. Um dos professores do Centro de Apoio continua:

O intérprete está sempre submetido ao professor regente, que preparou a aula para o aluno ouvinte, e o surdo, como é minoria, vai ter a adaptação da aula, de um sistema que não foi feito para ele. Aqui não, as aulas, todo o sistema, é focado na necessidade da melhor forma dele compreender [Professor Ouvinte 6, Vitória, 2015].

A partir desta fala do professor, somos lembrados da atuação de outro profissional que atua conjuntamente com o professor regente no processo de ensino dos sujeitos surdos: o intérprete de Libras-Português.

2. Problematizando a função do intérprete de Libras-Português nos espaços educacionais

Direcionando nosso olhar para esse profissional da educação, poderíamos perguntar o que motiva, na sua maioria, um aprendiz da língua a exercer a função de intérprete para uma pessoa surda? Ou seja, o que leva esse aprendiz a acreditar que pode atuar junto a um surdo usuário da língua de sinais? O que

leva esse sujeito não surdo a compartilhar o espaço com outros profissionais usuários da língua de sinais? O que o subjetiva como intérprete profissional com práticas cotidianas que possibilitam o processo de inclusão do sujeito surdo?

Na contemporaneidade, é importante a inserção do intérprete de libras educacional. A Declaração de Salamanca (1994), que refletiu sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/96), tem entre as ações previstas para essa preparação a utilização de tradutores e intérpretes de Libras-Português.

O documento da Política Nacional de Educação Especial, de 2008, que institui o atendimento educacional especializado como espaço de atendimento aos sujeitos com deficiência (deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, faz menção ao intérprete de Libras-Português afirmando:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/LIBRAS desenvolve [...] os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. (BRASIL, 2008).

De acordo com Lodi (2002), que escreve a respeito da atuação desse profissional, o intérprete de Libras-Português tem

[...] uma tarefa importante no espaço escolar, seu papel e modos de atuação merecem ser mais bem compreendidos e refletidos. A inclusão do intérprete não soluciona todos os problemas educacionais dos surdos, sendo necessário pensar a educação inclusiva, em qualquer grau de ensino, de maneira ampla e consequente. (LODI, 2002, p. 279)

Se, segundo essa autora, a presença do intérprete não soluciona todos os problemas educacionais dos surdos, sua atuação no atual momento da história pode ter outras configurações.

Em consonância com tal entendimento, é necessário pensar o papel do intérprete como *intelectual* na chamada educação inclusiva. É ao cuidar de si, atento ao que pensa e ao que se passa no pensamento, que esse profissional, como *intelectual*, pode falar com propriedade sobre a prática educativa perante os educadores, trazendo uma discussão produtiva sobre sua atuação e sobre a educação de surdos.

Segundo Foucault (2001), há a figura de um *intelectual universal* e a figura de *intelectual específico*. Ao olhar para os saberes constituídos sobre uma área

como a da interpretação de Libras-Português — e até mesmo os rituais de formação e configuração desse profissional em nossa atualidade, defende-se a posição de *intelectual específico* para esse profissional em questão.

Assim, a noção de *intelectual específico* redefinida por Foucault (2006), e que aqui utilizamos, consiste, no presente, em ver o intérprete de Libras-Português na função de *intelectual* que diagnostica o momento em que vive — não o que viverá.

Foucault (2001) opõe a figura de um *intelectual universal* (aquele que reivindica a universalidade do que é justo, correto e verdadeiro) à figura do *intelectual específico* (aquele que problematiza por retomar a medida das regras e das instituições, pondo em jogo este ofício).

Dessa maneira, o *intelectual universal* acredita representar a consciência de toda a sociedade, sendo detentor e portador da verdade e da justiça, podendo discernir o verdadeiro do falso quanto ao que ‘deve ser’ em relação ao que ‘deve acontecer’ (FOUCAULT, 2013a). Ele acredita nos valores éticos (*Éthos*), verdades que culturalmente lhe são impostas, admitidas, e que o governam, e, conseqüentemente, irão governar outros, pois circulam como se fossem verdades (CANDIOTTO, 2010). Esse *intelectual universal*, por exercer qualquer forma de hegemonia sobre a sociedade, visa a alcançar uma sociedade justa e igual para todos, como ponderam Gros e colaboradores (2004).

É importante entender, neste momento, a diferenciação entre *éthos* e *étos*. O *éthos*, grafado com *eta* (ἦθος), remonta a Homero, e o *étos*, com *épsilon* (ἔθος), a Ésquilo, o fundador da tragédia grega. O *éthos* (ἦθος) tem uma significação um tanto abstrata, à medida que designa os usos e os costumes enquanto relativos a modos (genéricos) de viver, ou seja, a uma sabedoria. *Éthos* (ἔθος) designa mais ou menos a mesma coisa, mas, fundamentalmente, a tradição, no sentido de *o que é habitual*, corriqueiro, usual etc., e que vem a se impor como uma sabedoria (SPINELLI, 2009).

Podemos então entender que o *étos* está relacionado àquilo que é habitual, corriqueiro, usual, muitas vezes não derivado da razão, mas de uma rotina, de um ritual, de algo como uma etiqueta, no sentido de comportamento ético.

O *intelectual específico* não é o portador de valores universais. Ele ocupa uma posição específica, não de ser um canal repetidor/retransmissor de verdades postas, mas de ser um sujeito de produção da verdade. Ele não tem a função

de criticar valores e regras, mas, antes, de saber se é possível que, por esses valores e por essas regras, pode surgir uma nova política da verdade. Não é pela crítica que mudará a consciência dos outros, mas pela possibilidade de mudar o regime institucional, político de produção de verdade (GROS *et al.*, 2004).

A função de um *intelectual específico* não é dizer aos outros o que devem fazer. Para Foucault (2003), é mister pensar o papel do *intelectual* tanto por meio de uma definição da sua relação com o saber quanto por meio da definição da maneira como intervém na sociedade. O *intelectual específico* participa na formação de uma vontade política, na qual desempenha sua função, sendo inserido na seguinte especificidade: sua posição social, suas condições de vida/trabalho e o que está posto como verdade na sociedade.

Foucault (1984), em uma de suas entrevistas, respondeu que os gregos consideravam liberdade como a não escravidão. Ter liberdade é ser ético (*éthos*), uma maneira de ser e de se conduzir, modo de ser de um sujeito. Um escravo não tem ética (*éthos*), pois não tem essa forma concreta de liberdade. Ser livre significa não ser escravo de si mesmo e de seus interesses ou desejos. Isso envolve domínio de si. Foucault (1984) acrescenta dando à liberdade individual um papel muito importante, implicando uma responsabilidade do sujeito para com outros, dizendo que:

O *éthos* também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si permite ocupar na cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais o lugar conveniente, seja para exercer uma magistratura ou para manter relações ou para manter relações de amizade. Além disso, o cuidado de si implica também a relação com o outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade. Assim o problema das relações com os outros está presente ao longo do desenvolvimento do cuidado de si. (FOUCAULT, 2014a, p. 264)

O intérprete de Libras-Português, sabedor de um conjunto de valores e de regras de ação prescritivos, ao se sujeitar a outro governo, seu comportamento é avaliado e, cumprindo esses costumes e regras e aceitando ser governado por outros, é aplaudido por sua ética (*éthos*), que vem a se impor como uma sabedoria.

Todavia, ao não aceitar ser governado por outros, governando a si mesmo, cuidando de si, problematizando o que é posto como verdade, compreendendo que pode modificar tal verdade em certos pontos, analisando os campos que são seus, passa a participar da formação de uma vontade política, posto que

desempenha seu papel de cidadão, exercendo sua ética (*éthos*), ou seja, uma sabedoria. E, assim, o sujeito cumpre seu papel como *intelectual específico*.

Destarte, é possível aqui falar do trabalho do intérprete de Libras-Português como uma prática de cuidado de si a fim de promover atitudes nas conduções institucionais. Foucault (1984), numa de suas entrevistas, relata que tal prática era uma prática ética (*éthos*), pois o sujeito, ao ocupar-se de si mesmo, exercia a sua liberdade, sabendo como superar todos os instintos que poderiam prejudicar sua existência.

Portanto, não se trata de uma ética individualista exagerada, pois o exercício de si implicava a responsabilidade do sujeito para com outros. Isso era traduzido pelos seus hábitos, por seu porte, por sua maneira de caminhar, pela calma com que responde a todos os acontecimentos. Alguém assim, exemplo para os demais, pratica a liberdade de certa maneira (FOUCAULT, 2014b).

Quanto à essa atitude “ética”, diz respeito à maneira pela qual cada um se constitui em si mesmo como sujeito moral do código. Esse sujeito, ao receber um código de ações, ou conjunto de valores e regras, interroga, problematiza, pois compreende que há diferentes maneiras de se conduzir a si mesmo dentro do código moral, um cuidado de si, um movimento em si que requer atenção fazendo de si mesmo sujeito de estudo em condições de debater seu próprio destino. Esse profissional evidencia uma atitude ética (*éthos*) de um *intelectual específico*.

Então, problematizar aqui é fazer com que alguma coisa que existe, que está colocada por outros, ou instituições, seja objeto para o pensamento. A ética não se resume a conhecer as regras, como se questioná-las com um discurso para expor que há um oposto resolvesse a questão.

Continuando o raciocínio a respeito da atitude ética do intelectual específico, buscamos a fala de Foucault, como professor de filosofia ao término de sua aula em 22 de fevereiro de 1984, quando diz que é preciso, “para um professor de filosofia, dar pelo menos uma vez na vida uma aula sobre Sócrates” (FOUCAULT, 2011, p. 134). Foucault faz de Sócrates um exemplo da coragem da verdade, tentando mostrar que Sócrates articula a exigência da *parrhesía*. Segundo Foucault (2010),

A *parrhesía* (a libertas, o franco falar) é essa forma essencial [...] à palavra do diretor: palavra livre, desvincilhada de regras, liberada de procedimentos retóricos na medida em que, de um lado, deve certamente adaptar-se à situação, à ocasião, às particularidades do ouvinte; mas, sobretudo e fundamentalmente, é uma palavra que,

do lado de quem a pronuncia, vale como comprometimento, vale como elo, constitui um certo pacto entre o sujeito da enunciação e o sujeito da conduta. O sujeito que fala se compromete. No mesmo momento em que diz: 'eu digo a verdade', compromete-se a fazer o que diz e a ser sujeito de uma conduta que obedece ponto por ponto à verdade por ele formulada. É nesse sentido que não pode haver ensinamento da verdade sem um exemplum. (FOUCAULT, 2010, p. 365).

A definição de parrhesía designa a qualificação ética (*éthos*) do sujeito em oposição às práticas de direção de consciência. Ela também está em oposição à retórica, cuja técnica é persuadir e convencer alguém, a arte de falar algo que não é inteiramente o que pensa. A função do *intelectual específico* consiste na enunciação de discursos que objetivam a constituição do *éthos* daquele a quem se dirigem as palavras. Segundo Foucault (2009), a qualificação desse intelectual *parrhesiasta* é a sua coragem da verdade (CANDIOTTO, 2010).

Segundo Kohan (2008), o que fazia de Sócrates, de Atenas, uma pessoa diferente era ele não crer saber, ser “o único que sabe da própria ignorância” (KOHAN, 2008, p. 23). Para Sócrates, o principal defeito de um ser humano é ignorar sua ignorância.

O intérprete de Libras-Português, ao receber o que está postulado por outros, sendo governado por outros, pode acreditar que é portador e detentor dessas verdades. Por acreditar que já sabe o suficiente para atuar como intérprete, seja qual for sua formação, sua ilusão de que sabe quando nada sabe e se fecha para aquilo que ignora, que existe – e lhe permitiria cuidar de si e dos outros. Isto geraria um princípio de vida, um sentido de viver de acordo com o que pensa, e não do que pensam que ele é.

Dessa forma, ao refletir suas práticas, caberá ao próprio sujeito ressignificar suas relações demonstrando uma ética (*éthos*), dando forma a quem ele é e não sendo unicamente moldado esteticamente segundo outros, sendo ético (*éthos*). O sujeito intérprete de Língua Brasileira de Sinais-Língua Portuguesa, no espaço onde estiver atuando, deve refletir sobre como está sendo conduzido e conduzindo outros ao problematizar as verdades deste mundo.

Essa reflexão sobre o intérprete de Libras *como intelectual específico* nos permite pensar em relação aos que trabalham nas mais diferentes áreas e de suas possibilidades no presente. Ainda segundo Foucault (2013), que nos ajuda a pensar o que se poderia chamar de atitude de modernidade:

Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa. Um pouco, sem dúvida, como aquilo que os gregos chamavam de *éthos*. (FOUCAULT, 2013, p. 358)

Quando o intérprete de Libras-Português se posiciona como sujeito das relações sociais preestabelecidas e procura ressignificar suas relações por meio de uma *atitude de modernidade*, atitude crítica que consiste na compreensão de quem somos, da criação de novas modalidades de ser e de viver, pode assim transformar o padrão imposto.

Essa atitude crítica consiste na possibilidade de ser e de viver de outro modo. Pode-se entender como uma atitude que supõe a limitação de poder dos discursos de verdade sobre o indivíduo. Considerando o que são tais discursos que pretendem dizer uma verdade para o sujeito, o *intelectual específico* procura saber quais são os efeitos de subjetivação a partir da própria existência de discursos.

O intérprete, por meio dessa prática, demonstra poder governar a si mesmo com sua responsabilidade como *intelectual*. Ele passa a poder dizer com propriedade o que pensa e vive, mesmo que isso lhe custe algo, pois está em jogo seu ofício de *intelectual específico*. Essa transformação, modificação, deslocamento de si por suas práticas, experiências, renúncias, tem um preço a pagar para ter acesso à verdade, pois “A verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito” (FOUCAULT, 2010, p. 15-16).

Ao demonstrar em sua vida que o que fala e o que faz estão em harmonia, se expõe ao risco por enunciar uma verdade. Mostra por seus atos que não se limita ao que acredita, mas à medida que crê no que diz, aplica essa verdade a si mesmo. Ademais, a enunciação da verdade é a enunciação de uma crítica.

Então, o intérprete de Libras-Português, ao ter uma atitude, ao agir para operar uma crítica determinada em uma área de sua competência sobre um ponto específico, precisará ter disposição de não ser compreendido e aceito. Esse sujeito com atitude tem disposição de colocar a si mesmo em questão, não permitindo estar interdito pelo que lhe é posto através de ações positivas do Estado.

Em nosso tempo, a contratação do intérprete de Libras-Português (subjetivado pelos rituais de que é um profissional da Educação), independente-

mente de sua formação, tem por objetivo evidenciar que os surdos são assistidos pela Educação Especial, o que lhes dá possibilidades no aprendizado. Portanto, revisitar outras práticas de outro tempo que influenciaram na existência desse profissional possibilitará entender as atitudes do intérprete de Libras como *intelectual específico*.

Veiga-Neto (2007, p. 949) procura mostrar que “as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações”⁶. Em termos simples, a inclusão tem como propósito a diminuição do risco social quanto à população que se deseja incluir.

Daí, pode-se entender o porquê da promoção da inclusão. Há uma mobilização dos poderes e a condução das condutas humanas, e, visto que as condutas estão em jogo, devem preservar e promover a própria vida. O Estado assume para si a responsabilidade de governar para promover a vida. Logo, havendo o objetivo de promover a vida da população surda usuária da língua de sinais, a mobilização em torno da referida língua tem em seu escopo também a condução das condutas do intérprete de Libras-Português.

Quando refletimos a respeito do intérprete de Libras-Português, inserido seja no contexto educacional, ou no religioso, ou no corporativo, não sendo exigida dele formação profissional, começamos a ter outro olhar quanto à função desse intérprete, inclusive daquele com formação. A respeito disso, pode-se afirmar que os intérpretes também estão subjetivados por decisões regulamentares, leis, medidas administrativas e discursos (FOUCAULT, 2013a).

Portanto, por meio de instituições, esses são direcionados, bloqueados, estabilizados, conduzidos, tendo acesso às regras impostas para conhecerem e obedecerem. Os intérpretes que conduzem são também conduzidos a se assemelharem a um modelo de intérprete de Libras-Português, sendo que tais valores são discutidos e postulados.

O intérprete de Libras-Português, como *intelectual específico*, traz para o processo de inclusão dos surdos e para outras esferas possibilidades que estão além do ato de traduzir e interpretar de uma língua para outra, além dos códigos de ética para intérpretes de Libras-Português, além dos rituais de legitimação.

⁶ A biopolítica tem por finalidade gestar a saúde, higiene, alimentação, sexualidade, natalidade etc., à medida que tais gestões se tornam apostas políticas.

A atitude do intérprete no cuidado de si, cuidando dos outros, assume uma postura ética (*éthos*), que não está relacionada ao habitual, à rotina, ao comportamento, mas a um modo de ser quanto a uma natureza (espontânea, sem empenho ou sem esforço), um empenho organizado do dizer e pensar. É a capacidade de um sujeito governar sua vida sem se sujeitar a outro governo. Assim, essa mesma atitude faz com que o intérprete tenha a coragem de mostrar, pelas suas práticas, possibilidades, verdades.

Diante de suas práticas, atuando eticamente (*éthos*) como intérprete, subjetivado que está incluindo outros, ele não se vê como um dispositivo que perpetua o discurso do Estado – que cria subjetividades. Como *intelectual específico*, o seu *éthos*, segundo Foucault (1994), no sentido de “crítica permanente de nosso ser histórico”, pode ser entendido como atitude na constituição do *éthos* do sujeito.

Assim, o intérprete como *intelectual específico* fala com sinceridade e franqueza porque o que diz, está de acordo com o que pensa, e o que faz está em harmonia com o que vive. Ao enunciar algo — sua verdade — prova sua coragem da verdade. Falar o que pensa, pois faz o que vive; confrontar a opinião, resistir à opinião do senso comum e às decisões da maioria fazem desse *intelectual* um *parrhesiasta*.

Não é falar por acreditar ser o detentor e portador de uma verdade, sendo a consciência da sociedade. Não é falar por questionar, por não aceitar o que é postulado ou apresentado retoricamente. Não é a crítica pela crítica, de fato. É, antes, a atitude do sujeito que fala uma verdade que já é o seu modo de vida, alguém que se define pela resistência corajosa diante de discursos e práticas da política institucional. Ele busca cuidar de si e dos outros e indiretamente da cidade.

Desse modo, o intérprete de Libras *parrhesiasta* conhecedor das práticas que definem a educação de surdos na perspectiva da inclusão, já tendo uma atitude ética (*éthos*), irá interrogar tais práticas, problematizar, pensar, cuidar de si, assumir uma postura diante do governo dos outros. Com uma atitude, resistirá à opinião do senso comum, viverá o que pensa como verdade. Logo, a partir dessa ética (*éthos*) de cuidar de si e dos outros indiretamente, cuidará da cidade por ser aquele que, com coragem, evidenciou sua verdade e contribuiu, no presente, com a existência de outras possibilidades na educação dos surdos.

3. As práticas pedagógicas no CAS

Quanto às práticas pedagógicas no CAS, retomamos a uma das falas de um professor desse centro de apoio, quando diz:

O intérprete está sempre submetido ao professor regente, que preparou a aula para o aluno ouvinte, e o surdo como é minoria, vai ter a adaptação da aula, de um sistema que não foi feito para ele. Aqui não, as aulas, todo o sistema é focado na necessidade da melhor forma dele compreender. (Professor Ouvinte 6, Vitória, 2015).

Podemos compreender que quando o intérprete está submetido ao professor regente, ou, quando juntamente com o professor, busca a melhor forma do aluno surdo aprender, aquele intérprete de Libras-Português, com uma atitude ética, irá problematizar o momento e assumir uma postura para as possibilidades de desenvolver um espaço pedagógico.

O CAS tem condições e possibilidades de desenvolver um espaço pedagógico que “abre-se com a interrupção da pedagogia e da instituição, com a separação do aluno em relação a si mesmo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 39).

Nesse espaço, o tempo pode ser um aliado, tanto para o professor quanto para o surdo. Como foi mencionado na fala dos professores supraexpostos, se for necessário voltar às temáticas, às atividades, enfim, voltar no tempo para levar o surdo a se movimentar, isso permitirá compreender o que ocorre em volta de si mesmo, entender o que está sendo transmitido e, assim, usar sua inteligência para traduzir e dialogar, convivendo com seus pares — e, ainda, lembrar do que foi dito, do que foi transmitido —, de forma que possa contribuir para que esse surdo possa vir ao mundo, “um mundo compreendido como um mundo de pluralidade e diferença” (BIESTA, 2013, p. 26).

Sim, todas as matérias a gente tenta acompanhar. Por que, como que um aluno está estudando na escola regular, e chega aqui e estuda alguma coisa diferente? Às vezes ele chega, e a gente monta o quebra-cabeça, o jogo da memória em cima daquele conteúdo. Tanto que o aluno quando chega na escola, em sala de aula, já sabe tudo. [Professor Ouvinte 2, Caxu, 2015].

Em cada período, o surdo participa da aula a partir do horário estabelecido pela equipe pedagógica, objetivando que o sujeito tenha acesso, além da Libras, a diferentes áreas do conhecimento. Nesse contexto, entendo o CAS como um espaço pedagógico em que o tempo é livre, um local onde que são constituídas experiências voltadas para uma “educação menor”⁷.

⁷ A respeito da “educação menor”, ver Gallo (2013; 2002).

Para discutir a “educação menor”, Gallo partiu da criação coletiva da filosofia de Deleuze e Gattari para o conceito menor. Segundo Gallo, os filósofos, ao escreverem sobre a literatura de Kafka, criaram o conceito-adjetivo de menor. Sem a pretensão de detalhar o conceito de literatura menor, consideramos válido destacar suas três características principais: “uma desterritorialização da língua; uma ramificação política; e o recurso a um agenciamento coletivo de emancipação” (GALLO, 2013, p. 4).

Fazendo um deslocamento para a educação, a educação maior é entendida como aquela constituída para servir de modelo “é aquela instituída pelas políticas públicas de educação, dos planos decenais, da LDB, das portarias, leis e decretos” (VIEIRA-MACHADO, 2016, p. 110), enquanto a educação menor, tendo Gallo (2013) como referência, é uma constante invenção do fazer pedagógico.

No CAS, a organização do tempo é um diferencial em relação à escola regular, possibilitando o acesso ao conhecimento, visando à transformação do aluno surdo em um ser pensante.

E, ainda: analisando o CAS sob a representação de uma educação menor, a partir dos escritos de Gallo (2013), consideramos que são geradas práticas de uma educação

[...] nômade. Uma educação menor é trincheira [...] espaço de resistência, não um programa. Coloca-se à deriva, como barcos em águas desconhecidas. E, na repetição destas experiências, criar o diferente. Contra um modelo moderno de escola, esgotado, mas insistentemente reformado, renovado por novas planificações, em que as relações há muito deixaram de ser políticas para tornarem-se policiais; em que os muitos olhos da disciplina e os muitos olhos mecânicos do controle impedem a aventura e a errância, justapor, no mesmo espaço, a experiência, a aventura, a política como a emergência do inusitado das relações. (GALLO, 2013, p. 10).

Assim, o Centro, por ser um espaço em que ocorrem as práticas educacionais, baseadas no AEE ao surdo e geradas por uma política voltada para a inclusão, é um espaço em que as tradicionais avaliações não são uma regra da instituição. Nesse contexto, é possível pensar que a experiência do discente surdo no CAS possibilita a produção de sua autonomia, alcançada por uma desterritorialização da língua, no caso, a Libras; por uma ramificação política de sua resistência enquanto sujeito surdo às práticas normalizadoras das escolas

regulares; e pelo recurso a um agenciamento coletivo de emancipação produzido pelos discentes surdos a partir do cotidiano vivenciado nas diferentes áreas do conhecimento ministradas pelos docentes do CAS.

Enfim, nesse Centro, não há uma perspectiva de ser melhor ou pior do que seu par surdo. É um espaço que, entre suas responsabilidades, possibilita que o aluno se compreenda como um ser racional, que entenda o que acontece ao seu redor, que consiga exercer o pensamento e que compreenda seu destino, além do caminho que pretende percorrer para poder vir ao mundo.

REFERÊNCIAS

- BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). *Diretrizes básicas para ação do Centro Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC; CENESP, 1974.
- CANDIOTTO, C. *Foucault e a crítica da verdade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Conferência Mundial de Educação Especial, 1994.
- FOUCAULT, M. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, M. A Ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Col. Ditos e Escritos V. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a, p. 263-265.
- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. Col. Ditos e Escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 203-222.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FOUCAULT, M. O que são luzes? In: FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento*. Tradução de Elisa Monteiro. Col. Ditos e Escritos II. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. 356-362.
- FOUCAULT, M. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Col. Ditos e Escritos V. 3.

ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b, p. 189-191.

FOUCAULT, M. Verdade, poder e si mesmo. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Col. Ditos e Escritos V. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c, p. 287-293.

FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Col. Ditos e Escritos IV. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 36-45.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013a, p. 364-365.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013b, p. 46-51.

GALLO, S. *Em torno de uma educação menor: variáveis e variações*. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 36, 2013, Goiania. Trabalhos Encomendados. Goiania: Universidade Federal de Goiás. 2013, p. 1-12. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silviogallo.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2018.

GROS, F.; et. al. *Foucault: a coragem da verdade*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

KOHAN, W. O. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. *Inclusão & educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, M. C.; THOMA, A. da S. Subjectivation, normalisation et constitution de l'éthos sourd: politiques publiques et paradoxes contemporains. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n. 64, 4. sem. 2013.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO. Marcadores culturais surdos. In: LOPES, M. C.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. (Orgs.). *Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, p. 116-137.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SPINELLI, M. Sobre as diferenças entre éthos com épsilon e éthos com eta. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 32, n. 2, p. 9-44, 2009.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, 2007.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. *Professores de surdos: educação bilíngue, formação e experiências docentes*. Curitiba: Appris, 2016.

PROFESSOR-SURDO UNIVERSITÁRIO: PLANO DE ENSINO E PROCESSO DE ELABORAÇÃO

University deaf Professor: teaching plan
and the elaboration process

Lisandra Casa Nova¹

Flávia Medeiros Álvaro Machado²

RESUMO

O artigo objetiva discutir a elaboração do plano de ensino do professor-surdo universitário na língua português-escrito, especificamente, no que se refere à competência desse profissional nas adequações linguísticas. A problemática que motivou esta pesquisa refere-se ao professor-surdo que elabora seus planos de ensino na segunda língua (LP), e que interfere diretamente no desempenho ao documentar por escrito. Refletir sobre a compreensão das especificidades que levam o professor-surdo, na grande maioria, a elaborar planos com adequações que interferem na estruturação

ABSTRACT

The article aims to discuss the teaching plan's elaboration of university deaf-teacher in Portuguese/written language, specifically, regarding the competence of this professional in linguistic adaptations. The problematic that motivated this research refers to the deaf-teacher who elaborates his plans of education in the second language (PL), and that interferes directly in the performance when documenting it in writing. Reflect on the

¹ Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul, RS, Brasil; lisamorango@gmail.com.

² Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, Brasil; flavia.m.machado@ufes.br.

da sintaxe/semântica, na qual busca subsidiar discussões sobre a temática. Para isso, procuraram-se elementos e embasamento teóricos que discutem e mantêm estudos sobre a questão do bilinguismo na educação do surdo, quando o professor-surdo, ou a maior parte, elaborou seus planejamentos necessitando de professores ouvintes ou intérpretes para o registro. A partir dos resultados obtidos das análises, pode-se concluir que se necessita discutir essa problemática evidenciando o que contribui para o *fazer* do professor-surdo.

specificities understanding what lead the deaf teacher, in the great majority, to elaborate plans with adaptations that interfere in the structuring of the syntax/semantics, in which it seeks to subsidize discussions on the theme. For this, we sought theoretical elements and foundations that discuss and maintain studies on the issue of bilingualism in the deaf education, when the deaf-teacher, or most part of them, elaborated their plans needing teachers or listeners or interpreters to register. From the results obtained from the analyzes, it can be concluded that it is necessary to discuss this problem by showing what contributes to the deaf professor's practice.

PALAVRAS-CHAVE

Educação; Professor surdo; Libras/Português; Elaboração; Autonomia.

KEYWORDS

Education; Deaf Professor; Brazilian Sign Language/Portuguese; Elaboration; Autonomy.

Introdução

Este artigo visa a fomentar reflexões e discussões sobre as facilidades, dificuldades e sobre o desempenho do professor-surdo universitário frente ao ato de elaboração do seu plano de ensino, ressaltando que para um bom entendimento dessas questões, faz-se necessário um conhecimento mais profundo sobre esse sujeito: sua história, educação, abordagens educacionais antigas e atuais, aquisição de primeira e segunda línguas (LS/LP)³ e o que cada um desses temas pode interferir em seu desenvolvimento e desempenho a ponto de comprometer ou facilitar sua produção escrita e, neste caso, seu plano de ensino.

³ LS – Língua de Sinais e LP – Língua Portuguesa.

Pensando no ato de planejar pelo professor-surdo universitário e tudo o que acompanha essa ação, percebe-se que tudo está relacionado à competência linguística, didática e pedagógica e ao desconhecimento de conceitos relacionados a planejamentos. É o registro do que foi planejado que, por ser escrito, exige domínio da norma culta da Língua Portuguesa e nos leva a fazer algumas importantes reflexões sobre o surdo.

A escolha desse tema deu-se por ser essa uma problemática para o professor-surdo que se vê com o dever de cumprir com esse compromisso, realizando o planejamento e tendo consciência de que, ao fazer as “adequações linguísticas” do uso de Libras para a Língua Portuguesa (modalidade escrita), percebe que a elaboração dos planos de aula o torna, muitas vezes, impotente e dependente de uma pessoa ouvinte para traduzir seus planos ou reescrevê-los. Como experiência vivenciada em elaboração de planos de aula, verificou-se que a coerência entre as práticas e a elaboração do plano de ensino não correspondem ao registro neles encontrados.

Neste artigo pretendemos fomentar uma discussão sobre esse tema com a finalidade de analisar a elaboração do plano de ensino do professor-surdo, propondo reflexões sobre este tema, as quais se utilizam de uma abordagem qualitativa. Para tanto, além das reflexões sobre o assunto, efetivamos uma análise de alguns planos de ensino de professores-surdos universitários que contribuíram diretamente para esta pesquisa.

A base teórica são autores que desenvolvem pesquisas voltadas para o estudo em relação à pessoa surda no que concerne à sua linguagem e cognição, e autores que esclarecem os temas voltados ao planejamento de ensino. Entre eles, destacamos Sanchez (1999) e Goldfeld (1997), com estudos voltados ao surdo; Menegolla e Sant’Ana (2001, 2014) e, ainda, Vasconcellos (2006, 2012), no que se refere a planejamentos: questões que nortearam nossa pesquisa ampliando e subsidiando nosso trabalho e as considerações finais.

1. Plano de ensino elaborado pelo professor-surdo

Durante séculos, acreditou-se que o surdo era um indivíduo incapaz de ser educado e, muito menos, ser considerado responsável por si mesmo. A ele não eram dados os direitos de receber herança familiar, nem mesmo de se casar. Por não ouvir, por não ser educado e ensinado, e conseqüentemente, por não

falar, era mantido em condições subumanas. Falar era a condição que tornava o homem capaz. Até mesmo na Bíblia é mencionada a relação da voz, da “fala”, com Deus, atribuindo-se a ela a verdadeira comunicação com o Ser Supremo. Entendia-se que a palavra era a única forma de contato com ele e a única maneira de o “mudo” constituir-se como humano.

Hoje, partindo de uma perspectiva sociolinguística e cultural, a educação do surdo volta-se para o bilinguismo, que, segundo diversos autores, apresenta-se como o melhor caminho para que aquele se desenvolva e participe de forma efetiva na sociedade. Nesse sentido Goldfeld (1997, p. 160) argumenta que:

O bilinguismo é a melhor opção educacional para a criança surda, pois a expõe a uma língua natural de fácil acesso, a língua de sinais, que pode evitar o atraso de linguagem e possibilitar um pleno desenvolvimento cognitivo, além de expor a criança à linguagem oral, que é essencial para seu convívio com a comunidade ouvinte e com sua própria família. A educação baseada no bilinguismo parte do diálogo, da conversação assim como ocorre com crianças ouvintes, possibilitando a internalização da linguagem e o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Todos os seres humanos nascem com um dispositivo inato para aquisição da linguagem. Isso significa que todos os seres humanos expressam essa linguagem por meio de uma língua. Os ouvintes se expressam através de uma língua oral própria da comunidade em que vivem, por exemplo, o inglês, o espanhol, o francês, o português. As línguas naturais foram criadas espontaneamente pelos seres humanos para suprir suas necessidades de se comunicar uns com os outros e, além disso, cumpre outros papéis como veículo de transmissão de cultura, informação, interação e desenvolvimento cognitivo. A língua natural é adquirida de forma espontânea, sem esforço, por meio do diálogo contextualizado. Dessa forma, a língua de sinais é a língua natural do surdo, pois é a que ele adquire de forma espontânea no seio de sua comunidade e possui o mesmo *status* linguístico das línguas orais auditivas. Sánchez (1999, p. 4) afirma:

Reconhecer que a língua de sinais dos surdos é uma língua natural, criada e utilizada por um grupo humano para comunicar-se e para construir seu conhecimento de mundo e que, por conseguinte, os surdos constituem uma comunidade linguística minoritária.

Essa afirmação vem reforçar a ideia de que os surdos têm que ser instruídos e educados em sua língua natural, portanto, na língua de sinais

e conseqüentemente conclui-se que a educação bilíngüe é a melhor forma dos surdos terem seus direitos e sua comunidade linguísticos garantidos. O surdo adquire a língua de sinais como sua primeira língua (L1), conhecida como língua de instrução e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), mas como a aprendizagem do surdo dá-se através de um canal natural visual, a Língua Portuguesa trabalhada é a escrita. Em síntese, a língua de sinais é a primeira língua, é a língua natural do surdo, e é a língua que ele adquire de forma natural, contextualizada e na qual deve receber instrução e formação. A segunda língua de um indivíduo é aquela que ele adquire após a aquisição de sua língua natural. Como o surdo é privado da audição, a modalidade trabalhada (falando-se em nós brasileiros) é a Língua Portuguesa escrita.

A coexistência de ambas as línguas (língua de sinais e Língua Portuguesa) sugere uma imersão do surdo em um ambiente linguístico em que as duas línguas mantenham uma relação de complementaridade diária, maciça e sistemática, não podendo ser apenas em determinadas situações, como acontece, geralmente, quando uma pessoa aprende uma língua estrangeira como o inglês, por exemplo. No ambiente escolar, o surdo deve adquirir a língua de sinais como sua primeira língua (L1), tê-la como a língua de sua instrução e formação e deve ficar exposto ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, adquirindo-a como segunda língua (L2).

Para que haja um ambiente linguístico sinalizado, o ideal é a presença de surdos adultos fluentes na língua de sinais nesse meio. A Língua Portuguesa escrita é de suma importância nas relações sociais dos surdos com os ouvintes e na aquisição de níveis de ensino mais elevados, mas para que essa seja uma realidade, faz-se necessário que se tenha consciência de que a língua de instrução do surdo para que ele chegue a esse nível é a língua de sinais. Todas estas reflexões nos alertam para um entendimento melhor sobre o que leva o surdo a ser ou não competente em LP nas suas produções escritas.

2. Conhecer para planejar: O quê? Como? Por quê? Para quê?

O primeiro passo para se iniciar uma reflexão, sob uma perspectiva que discute a elaboração do plano de ensino realizada pelo professor-surdo universitário, é apresentar algumas questões relevantes que, com certeza, problematizam esta pesquisa. Essas questões foram apresentadas no início deste artigo para

subsidiar nossa intenção de refletir e propor mudanças no “olhar” das pessoas ouvintes quanto a essa problemática e quanto ao sistema educacional ao qual o surdo vem sendo, na maioria dos casos, submetido.

Dando sequência às reflexões, temos que pensar e rever os conceitos que dizem respeito ao ato de planejar. O que é planejar no âmbito educacional? Na vida escolar, como agentes da educação, é preciso que pensemos nesses conceitos de maneira ampla, independentemente de o professor ser ouvinte ou surdo. De acordo com Vasconcellos (2012, p. 16-17), há muita descrença por parte do professor com relação ao processo de planejamento, tanto no que se refere à elaboração quanto à execução, e o autor, provavelmente, está se referindo ao professor ouvinte, que deve ter sido o alvo de suas pesquisas. Ao colher depoimentos de vários professores de diferentes regiões do país, o autor identifica três grupos básicos: “os que acham que não é possível planejar”; “os que acham que até é necessário e/ou possível, mas do jeito que vem sendo feito não está bom” e “os que acham que não é necessário planejar”.

Muitas vezes, o planejamento é visto apenas como uma cobrança, outras vezes, os que exigem dos professores o planejamento, eles próprios também não sabem planejar. E os professores inseguros notam a insegurança dos que mandam fazer. A pouca e fraca orientação dada aos professores levam-nos a desacreditar no planejamento. (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2014, p. 42-43).

Tanto Vasconcellos (2012), como Menegolla e Sant’Anna (2014) falam da falta de conhecimento dos professores com relação aos planejamentos, mas tratam esse tema sob uma visão geral, em nenhum momento referem-se ao professor-surdo. Em nenhuma das nossas leituras para compor este artigo encontramos uma literatura voltada para o professor-surdo. Nossas reflexões e experiências é que nos levaram a compartilhar essas questões e inferir que há vários tipos de situações: (1) o surdo que sabe planejar em Libras, mas que apresenta adequações linguísticas ao documentar por escrito, mas coerentes; (2) o professor-surdo em Libras, que entende todos os conceitos e itens de um planejamento, mas não consegue preencher um plano por escrito de maneira clara e coerente; e (3) outros, ainda, que desconhecem totalmente como, para quê e por que elaborar um plano de ensino.

Muitos professores apresentam resistência em fazer seus planejamentos até porque acreditam que essa é uma atividade meramente burocrática. Sabemos

desse posicionamento porque vivenciamos essas situações várias vezes ao ano e ao longo de nossa vida profissional: muitos surdos acabam se negando a realizar planejamentos, afirmando que não é necessário escrever e documentar seus planos, porque ele já sabe “o quê” e “como” ensinar, porque tem experiência e que o português não tem relação direta com sua aula, embora também conheçamos professores-surdos favoráveis e adeptos ao planejamento. É preciso dar uma ressignificação ao ato de planejar. E só através da desmistificação e do conhecimento de como, por que e para quê se faz planejamento de ensino é que podemos reformular nossos conceitos e perceber o planejamento como uma ferramenta para ser usada a favor do direcionamento ou redirecionamento da prática na sala de aula. Além disso, muitos termos pedagógicos são utilizados no âmbito educacional e, por vezes, sem que os seus conceitos estejam bem definidos, sendo assim apresentamos algumas definições com a finalidade de facilitar a compreensão da discussão deste artigo:

1) *Planejamento*: “um processo de previsão de necessidades e de racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e da avaliação científica da situação original” (MARTINEZ; OLIVEIRA LAHONE, 1977, p. 11). O conceito de planejamento é nada mais que organizar, esquematizar todas as necessidades e ações para se conseguir alcançar o que se propõe dentro de um tempo. É escolher um alvo, um caminho e traçar os meios, os recursos materiais e humanos necessários para atingi-lo dentro de um prazo fixo, partindo de um conhecimento prévio. É preciso pensar o planejamento: o quê, como, com o quê e para quê planejar.

2) *Plano de Ensino (Curso)*: “a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou um semestre é um documento mais elaborado, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico” (LIBÂNEO, 1994, p. 222). É a tarefa do professor de preparar, antecipadamente, para um ano ou um semestre, os conteúdos, objetivos, avaliação e metodologia que devem nortear seu trabalho.

3) *Plano de ensino*: “a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. [...] É a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem” (PILETTI, 2001, p. 73). É o planejamento do dia, das

atividades que vai desenvolver na sala de aula, com os objetivos que quer alcançar naquele dia em uma interação entre professor e aluno, visando ao aprendizado do aluno. Um plano de ensino/curso requer algumas etapas flexíveis e sujeitas à escolha do professor, não existe um único modelo. O professor, geralmente, tem liberdade para escolher o que melhor atenda às suas necessidades e aos seus objetivos. Primeiramente, um plano tem que ter o cabeçalho com identificação da instituição, do curso, da disciplina e do professor, a carga horária e o ano letivo.

Um plano de ensino é constituído das seguintes etapas: o *tema* (conteúdo a ser trabalhado), os *objetivos* (o que deseja atingir), a *metodologia* (procedimentos, recursos utilizados, como vai trabalhar o conteúdo), a *avaliação* (como o professor vai avaliar o aluno para saber se está no caminho certo ou se precisa redirecionar suas atividades, suas estratégias, suas propostas, sua maneira de interagir com o aluno) e a *bibliografia*. Vejamos ao que corresponde cada item de um plano de ensino com conceitos elaborados a partir do ponto de vista de Menengolla e Sant’Anna (2001), Moretto (2007) e Vasconcellos (2012):

1) *Ementa*: conforme o dicionário Aurélio Online, ementa é um “registro que destaca pontos essenciais sobre determinado assunto”, ou seja, quando se refere à ementa do curso ou da disciplina, significa a apresentação de um pequeno texto que destaca as principais propostas a serem trabalhadas no curso e/ou disciplinas.

2) *Objetivos*: os objetivos devem iniciar com verbos no infinitivo, por exemplo: compreender, criar, analisar, aplicar, proporcionar, desenvolver, etc. Os objetivos podem ser gerais ou específicos. Os gerais são mais amplos e poderão ser atingidos ao final do curso, do ano, do semestre. Já os específicos são mais simples, visam ao alcance em tempo menor, para serem atingidos em uma aula, um trabalho.

3) *Conteúdos programáticos*: são os temas, assuntos que serão estudados na disciplina durante o período do curso e devem estar em consonância com os objetivos escolhidos.

4) *Metodologia*: é a forma como o conhecimento será trabalhado. São os procedimentos didático-pedagógicos que serão utilizados pelo professor em suas atividades com estratégias adequadas a fim de alcançar os objetivos propostos. É a atitude do professor, os métodos escolhidos, as técnicas que melhor proporcionarão a aprendizagem do aluno frente aos conteúdos que

se propôs trabalhar, é como o professor vai agir para levar o aluno a construir seu conhecimento.

5) *Avaliação*: é a especificação dos critérios selecionados para avaliar o desempenho do aluno. Esses critérios deverão estar de acordo com os objetivos propostos e deverão ser estabelecidos e colocados para os alunos. A avaliação deve ser contínua, dialética e sistemática e com a finalidade de verificar o progresso do aluno, suas dificuldades e necessidades e assim com a possibilidade de reorganizar todo o processo de ensino-aprendizagem.

6) *Referências bibliográficas*: é a lista de livros e artigos indicados para a disciplina que será ministrada, com seus autores. Lista-se começando com o sobrenome do autor em caixa alta, seguido de seu nome (só com a inicial maiúscula), título da obra em itálico, local de publicação, nome da editora, ano de publicação, página.

A partir dessas explicações sobre os tópicos/etapas que podem vir a compor um planejamento, o professor pode elaborar o seu de forma adequada tendo em mente que o planejamento é, antes de tudo, um norteador da sua prática em sala de aula e deve servir como um instrumento de *feedback* contínuo para detectar ou verificar que o processo está no caminho certo, ou se tem que ser reorganizado e repensado.

Essas reflexões, acrescidas de tudo o que analisamos e pesquisamos, levaram-nos às inferências sobre o tema do artigo.

3. Metodologia e análise dos resultados

A forma como conduzimos essa investigação, a qual problematiza a elaboração do planejamento de ensino, registrada com a LP escrita pelo professor-surdo, foi pensada em quatro etapas:

Na primeira etapa, trouxemos questões da História, da Educação, dos conceitos de língua natural, primeira e segunda línguas, para situar o leitor (já que não há como entender um questionamento desconhecendo as bases que constituem o sujeito e a problemática. Numa segunda etapa, apresentamos alguns conceitos e reflexões sobre planejamento. Chamamos essa etapa de *Conhecer para planejar: O quê? Como? Por quê? Para quê?* Na terceira etapa, apresentamos a metodologia que delineou a pesquisa e a análise de planos de aula de professores surdos que auxiliaram a evidenciar os efeitos da formação do surdo nas

atividades que envolvem a LP (registros por escrito de seus planos). Na quarta e última etapa, apresentamos nossas considerações finais embasadas no que fora analisado e refletido neste artigo.

Devido à relevância do tema, optamos por realizar um trabalho de pesquisa documental em uma abordagem qualitativa, e, buscando esclarecimentos sobre esse tipo de pesquisa, encontramos em Neves (1996) o suporte para o desenvolvimento e as considerações finais sobre a problemática destacada:

A pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados. Esse tipo de pesquisa permite o estudo de pessoas a que não temos acesso físico (distantes ou mortas). Além disso, os documentos são uma fonte não-reativa e especialmente propícia para o estudo de longos períodos de tempo. (NEVES, 1996, p. 3).

Tendo em vista o objetivo geral em discutir a prática de elaboração de planejamentos do professor-surdo universitário em LP, o que envolve a competência em duas línguas de modalidades distintas (Libras/LP), apresentamos os objetivos específicos para a caracterização do estudo desta pesquisa: situar o leitor para compreensão do tema; discorrer sobre o agente motivador do tema: o surdo e, assim, apresentar o que pode levar à problemática; apresentar conceitos relativos aos pré-requisitos para a elaboração de planejamentos; analisar o *corpus* da problemática: planos escritos e elaborados em segunda língua; inferir sobre o estudo e fomentar novas discussões.

Assim, é necessário ter em mente que a Língua Portuguesa deve ser ensinada ao surdo desde a Educação Básica como *status* que ela tem para esse aluno, a saber, como segunda língua, com métodos e processos pedagógicos próprios ao ensino de segundas línguas. Há que se considerar, então, o fato do surdo pertencer a outra comunidade linguística e cultural, cuja escrita utilizada é de outra língua (LP), uma vez que, apesar de vários estudos e da proposta de uma escrita para a língua de sinais (*signwriting*), essa não está disseminada na comunidade surda.

Vale dizer que o professor-surdo ter recebido um ensino eficaz de Língua Portuguesa, tem consequência no seu desempenho escrito, o que oportuniza seu aprimoramento pessoal e profissional. Sempre lembrando que para isso foi fundamental que primeiro ele se apropriasse de sua língua natural, a língua de sinais, para

que esta fosse a base de sua formação e que por meio dela tivesse acesso a todos os bens culturais valorizados, inclusive a aquisição de uma segunda língua, como a LP. Esse artigo não objetivou, enfim, aprofundar as análises sobre o desempenho do professor-surdo na elaboração de seus planos de ensino, nem buscou soluções, mas tem como finalidade trazer ao debate esse tema tão pertinente entre os surdos e que causa desconforto tanto para o surdo quanto para ouvintes que convivem profissionalmente com ele e, diante do exposto, reforçar a importância de uma educação bilíngue para surdos tanto no espaço educacional, quanto no âmbito profissional.

A análise dos planos permitiu-nos classificá-los em categorias, criadas e elaboradas especificamente para este artigo, pensando na prática como professor-surdo. A partir dessa categorização e posterior análises inferimos que nossas hipóteses e nossas reflexões sobre o tema são pertinentes, atuais, verdadeiras e que devem ser rediscutidas e refletidas buscando compreensão, mudanças de comportamento, de paradigmas e soluções para essa problemática. As categorias foram organizadas das seguintes formas:

Categoria *Individual 1*: os planos são realizados pelo professor-surdo, sozinho, necessitando de alterações ou reescritas de vários itens do planejamento por apresentarem muitas “adequações” na escrita em LP pelo fato de não terem sido traduzidos (reescritos) previamente por uma pessoa ouvinte.

Categoria *Individual 2*: os planos são realizados pelo professor-surdo, sozinho, sem ajuda de pessoa ouvinte; utiliza vocabulário simples, não didático/pedagógico; não preenche todos os itens do planejamento; demonstra pouco conhecimento da norma culta/padrão da LP e do vocabulário usado na realização de um planejamento de ensino.

Categoria *Dual 1*: os planos são feitos pelo professor-surdo e um ouvinte os traduz (reescreve) antes de serem apresentados à supervisão. No entanto, em alguns planos (poucos) verifica-se a escrita do surdo por não terem sido traduzidos anteriormente: há uma mescla entre textos com interferência e outros sem a interferência do ouvinte. Por esse motivo apresentam desvio em alguns e, às vezes, em outros, somente alguns pontos a considerar, sugestões.

Categoria *Dual 2*: os planos são feitos pelo professor-surdo e um ouvinte os traduz antes de serem apresentados à supervisão. Observa-se menor participação do tradutor/intérprete e maior autonomia e domínio da LP na escrita do professor-surdo.

Categoria *Original*: apresenta planos elaborados pelo professor-surdo sozinho com um bom domínio da LP escrita, não necessitando de tradução por não apresentar tantas adequações e não comprometerem o entendimento, apenas sujeita a sugestões.

Categoria *Impessoal*: outra pessoa, geralmente ouvinte, faz os planos pelo professor-surdo. Essa pessoa só lhe informa os conteúdos que serão trabalhados. O professor-surdo não sabe fazer.

Selecionamos oito planos de aula de professores-surdos universitários da Universidade de Caxias do Sul e vamos, como de praxe, não os identificar, apenas atribuir-lhes letras, como professor A, B, C, D, E, F G e H e analisá-los posteriormente. A seguir, apresentaremos os quadros⁴ com as categorias (Individual 1, Individual 2, Dual 1, Dual 2, Original e Impessoal) para os professores A, B, C, D, E, F, G, H:

PROFESSOR A – Categoria Individual 1

Observações e análise pedagógica:

- Elaborado pelo professor e sem tradução;
- Apresenta “adequações” na estruturação de frases;
- Os objetivos sempre iniciam com o mesmo verbo e são bem amplos, mas de certa forma coerentes com os conteúdos;
- Escassez de vocabulário didático/pedagógico, demonstrando falta de conhecimento de verbos e termos usualmente empregados no meio educacional (planejamento);
- A Supervisora coloca alguns pontos de interrogação no plano, solicitando que itens sejam mais bem descritos (explicados), principalmente nos procedimentos;
- A avaliação é descrita em uma frase pequena e direta, por exemplo, “Participação em diálogo”
- Falta de descrição mais detalhada dos itens do plano.

Quadro 1 – Professor A – Categoria Individual 1

De acordo com as observações pedagógicas, pode-se concluir que o professor desconhece conceitos básicos de cada item que compõe um planejamento e o faz de forma inadequada.

⁴ Todos os quadros e tabelas apresentados neste artigo foram elaborados pela orientanda, uma das autoras, sob as orientações para conclusão do curso de Especialização em Educação Bilingue para Surdos (UCS).

PROFESSOR B – Categoria Dual 1

Observações e análise pedagógica:

- Elaborado pelo professor surdo com, na maioria das vezes, tradução prévia de uma pessoa ouvinte;
- Alguns objetivos bem elaborados, descritos em comunhão com os conteúdos e outros que não tiveram a interferência do ouvinte, citados como conteúdos, faltando o uso de verbos no infinitivo, que os caracterizam;
- Há em alguns momentos a interferência do ouvinte e, em outros, a “escrita” do surdo com suas “marcas” por escrever em segunda língua;
- A Supervisora alerta, nos planos, para o uso do verbo no infinitivo, mostrando os verbos que devem ser usados;
- A Avaliação ora aparece descrita em uma frase coerente com a proposta (quase sempre), ora incoerente, sem o propósito de avaliar.

Quadro 2 – Professor B – Categoria Dual 1

Esse professor também desconhece os conceitos referentes a uma boa elaboração de planejamento, observados quando não há a interferência de uma pessoa ouvinte que traduz ou o auxilia no preenchimento dos itens dos seus planos.

PROFESSOR C – Categoria Dual 2

Observações e análise pedagógica:

- Apresenta evidência de tradução de pessoa ouvinte da mesma forma que o professor B, só que melhor elaborada;
- Há vestígios de que preenche algumas vezes alguns itens sozinho por sair da estruturação das frases da maioria do plano;
- Os objetivos são bem elaborados e coerentes;
- A avaliação é preenchida na maioria das vezes não como algo a avaliar, mas na forma de observações feitas no final da aula;
- O professor também, algumas vezes, preenche o item de observações e percebem-se as marcas da “escrita” do surdo neste item, mas de maneira compreensível.

Quadro 3 – Professor C – Categoria Dual 2

As observações pedagógicas referentes ao professor C demonstram que esse professor apresenta melhor entendimento sobre os itens de um planejamento, conseguindo ser claro e coerente.

PROFESSOR D – Categoria Individual 1

Observações e análise pedagógica:

- Elaborado pelo professor-surdo e sem tradução prévia;
- Os itens são preenchidos com frases curtas;
- O professor usa os verbos no infinitivo e relaciona-os aos conteúdos;
- Os procedimentos não são descritos e explicados passo a passo, só citados os conteúdos a serem trabalhados em cada momento da aula;
- O professor demonstra não entender o quê e como avaliar, por descrever os critérios sem coerência;
- Há observações e cobranças quanto ao preenchimento dos itens do plano feita pela supervisão e também vários pontos de interrogação;
- Os planos apresentam-se de forma sucinta, fraca e “pobre” (sem apresentar boa descrição de sua proposta de ensino).

Quadro 4 – Professor D – Categoria Individual 1

De acordo com as observações pedagógicas, verifica-se falta de conhecimento sobre o significado de cada item de um planejamento.

PROFESSOR E – Categoria Dual 2

Observações e análise pedagógica:

- Elaborado pelo professor-surdo com menor interferência do ouvinte, demonstrando boa competência em LP escrita;
- Os planos demonstram um pouco mais de domínio da LP escrita pelo professor-surdo, observado na estruturação das frases e na escolha do vocabulário;
- Os objetivos estão bem elaborados;
- Nos procedimentos não há muita descrição, mas as frases são escritas de maneira clara e compreensível;
- Normalmente deixa em branco o item da avaliação, raramente o preenche e é solicitado que o faça nas observações da supervisora.

Quadro 5 – Professor E – Categoria Dual 2

Percebe-se, observando o quadro, que há melhor entendimento do professor-surdo com relação à elaboração de um planejamento; a dificuldade nota-se no item avaliação, por ser preenchido esporadicamente.

PROFESSOR F– Categoria Dual 2

Observações e análise pedagógica:

- Elaborado pelo professor-surdo com pouca interferência do ouvinte;
- Bom domínio da LP escrita e de conhecimento quanto ao vocabulário normalmente usado para descrever objetivos, procedimentos e avaliação;
- O professor declara que começou a sua prática na universidade da mesma forma que os professores que representam a categoria Dual 1, mas atualmente, aprendidos e assimilados os termos e a dinâmica do bom plano de ensino, elabora-os sozinho;
- Cada item a preencher é realizado com bom desempenho na LP escrita, descrevendo-os com clareza;
- Não há, atualmente, observações da supervisora nos seus planos.

Quadro 6 – Professor F – Categoria Dual 2

As observações pedagógicas referentes ao professor F demonstram bom entendimento sobre os itens que compõem um planejamento, há um bom desempenho desse docente na prática de elaboração de seus planos.

PROFESSOR G – Categoria Individual 2

Observações e análise pedagógica:

- Elaborado pelo professor-surdo sem correções, sem interferência de pessoa ouvinte;
- Demonstra pouco domínio da LP escrita;
- Demonstra desconhecimento sobre elaboração de planejamento;
- Não descreve procedimentos;
- Os procedimentos são preenchidos, a cada momento, com uma só palavra;
- O item objetivos é preenchido com palavras;
- O item avaliação raramente é preenchido e de maneira não coerente.

Quadro 7 – Professor G – Categoria Individual 2

Está claro nesse quadro com as observações feitas, que o professor-surdo tem total desconhecimento do que significa cada item de um planejamento. Demonstra não saber elaborar planejamentos.

PROFESSOR H – Categoria Individual 2

Observações e análise pedagógica:

- Elaborado pelo professor-surdo sem tradução;
- Demonstra pouco domínio da LP escrita pelo vocabulário que utiliza e pela forma como o faz (sem conhecimento de como se preenche os itens do planejamento);
- Os itens objetivos e as avaliações não são preenchidos;
- Os procedimentos são preenchidos com palavras, não há descrições, nem frases simples.

Quadro 8 – Professor H – Categoria Individual 2

De acordo com as observações pedagógicas, observa-se total desconhecimento sobre o quê, como, para quê e como planejar. Os professores-surdos pesquisados não conhecem os conceitos de todos os tópicos do planejamento de um conteúdo em sala de aula. A tabela 1 destaca em que perfil se enquadra cada professor-surdo participante desta pesquisa:

Professores	Individual 1	Individual 2	Dual 1	Dual 2	Original	Impessoal
Prof. A	X					
Prof. B			X			
Prof. C			X			
Prof. D	X					
Prof. E				X		
Prof. F				X		
Prof. G		X				
Prof. H		X				

Tabela 1 – Planos de Ensino – categorias

A tabela 1 dá uma visão geral sobre como os professores-surdos pesquisados se enquadraram nas categorias definidas para esta pesquisa, possibilitando visualizar como demonstraram elaborar um plano de ensino e a aplicabilidade do ensino de Libras. O professor A e o professor D se caracterizaram como professores da coluna Individual 1, ou seja, possuem compreensão e estruturaram individualmente o plano de ensino independentemente. O professor B e o professor C se caracterizaram como professores da coluna Dual 1, ou seja, os planos são feitos pelo professor-surdo e um ouvinte os traduz (reescreve) antes de serem apresentados à supervisão. O professor E e o professor F se caracterizaram como professores da coluna Dual 2, ou seja, os planos são feitos pelo professor-surdo e um ouvinte os traduz antes de serem apresentados à supervisão e observa-se menor participação do tradutor/intérprete e maior autonomia e domínio da LP/escrita do professor-surdo. O professor G e o professor H se caracterizaram como professores da coluna Dual 2, ou seja, os planos são realizados pelos professores-surdos, sozinhos, sem ajuda de pessoa ouvinte; utilizam vocabulário simples, não didático/pedagógico; não preenchem todos os itens do planejamento; demonstram pouco conhecimento da norma culta/padrão da LP e do vocabulário usado na realização de um planejamento de ensino. Não foram identificadas as categorias Original e Impessoal nas análises realizadas no planejamento de ensino elaborado pelos professores-surdos.

Com esta pesquisa, percebemos que as produções escritas do professor-surdo apresentam características próprias de quem utiliza uma segunda língua para escrever, de acordo com as estratégias utilizadas na sua elaboração do plano de ensino. Além disso, com essa pesquisa podemos identificar que dois professores-surdos, dos oito pesquisados, demonstraram bom desempenho na elaboração do planejamento, e, assim, apresentaram uma compreensão bilíngue para o registro em LP/escrita na elaboração dos planejamentos; dois dos professores apresentaram o que consideramos uma aplicação linguística aceitável (regular), à qual se recomendaria rever as práticas ao que se refere à sequência pedagógica do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula; e quatro dos professores, notamos, necessitaram desenvolver subsídios para melhor corresponder à tarefa de pensar o ato de planejar suas atividades para uma organização didático-pedagógica. Com essas análises, pudemos refletir com bases teóricas, subsidiando as considerações finais do que fora destacado neste artigo.

4. Considerações finais

O presente artigo é relevante porque visa a reforçar a importância do ato de registrar o planejamento em Língua Portuguesa na modalidade escrita pelo professor-surdo. Apresenta alguns conceitos de compreensão relacionados ao professor-surdo, dialogando com possíveis mudanças no sistema educacional para a inclusão bilíngue do surdo, dando-lhe a oportunidade de construir seus saberes e competências permitindo-lhe adquirir a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, melhorando o desempenho tanto na leitura, como na escrita dessa língua. Consequentemente trará benefícios diretos para os surdos, para sua vida pessoal e profissional, principalmente quando evidencia e ressalta que a língua de instrução do surdo é a língua de sinais, no Brasil, a Libras, com a qual os surdos adquirem naturalmente o sentido para leitura e escrita com autonomia profissional.

A elaboração dos planos de ensino dos professores-surdos constatada em algumas de suas práticas escritas, aqui pesquisadas, por meio da leitura e de análises dos planos de ensino, demonstra-se que, embora esses professores-surdos tenham graduação e tenham tido disciplinas específicas sobre didática e planejamentos, não demonstraram bom desempenho para elaboração autônoma de seus planos de aula, o que torna notório que a dificuldade de elaborar o plano de ensino está relacionada ao desconhecimento linguístico e pedagógico desta prática didática para o ensino de Libras em sala de aula.

Este artigo pretende contribuir para novas ações e reflexões sobre a área, despertando discussões acadêmicas para a formação continuada de professores-surdos para o ato de planejar, sendo evidenciada sua real importância. Enfatiza-se que o ato de planejar é um aliado do professor-surdo, pois se direciona às suas ações, dando uma linha de raciocínio que o orienta, norteia e organiza a sequência pedagógica na organização didática. Sendo assim, consideramos que através do planejamento, o professor poderá realizar a autoavaliação da sua prática, sentindo a real importância para a boa organização das aulas, dos objetivos que pretende atingir para proporcionar transformação/mudança ao aluno durante o processo de ensino e aprendizagem de qualquer conteúdo preparado para uma aula.

A proposta deste artigo não trata de determinar formas, modelos ou regras de como precisam ser apresentados os planos de aula do professor-surdo em uma instituição, se são aceitos em escritos com glosas sem tradução, filmados

em língua de sinais, ou apresentados na Língua Portuguesa escrita-padrão, mas destacamos a importância de refletirmos que o ato de planejar é fundamental e precisa ser bem elaborado por qualquer professor, porém destacamos que, para professores-surdos, a dificuldade em relação ao plano de ensino envolve o conhecimento bilíngue tanto para a elaboração como para o ensino de Libras.

Com esse artigo, esperamos provocar novas reflexões na comunidade escolar em relação à educação do surdo, para que sejam avançadas mudanças na sua educação em geral e na sua formação. A reflexão sobre a formação do surdo com relação à sua competência em LP/escrita se dá principalmente no sentido de que o professor-surdo tenha autonomia de elaboração. Acredita-se que essas mudanças são possíveis quando pensadas em uma educação bilíngue. Sendo assim, o surdo ao receber a língua de instrução, adquire também a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, pois o fato de não dominar a LP/escrita interfere diretamente na leitura e principalmente na elaboração dos planejamentos em um contexto de trabalho educacional.

REFERÊNCIAS

GOLDFELD, M. A. *Criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

CASTRO, Patricia A. P. P. de; TUCUNDUVA, Cristiane C.; ARNS, Elaine M. *A importância do planejamento das aulas para a organização do trabalho do professor em sua prática docente*. Disponível em: <http://www.socialitaperuna.com.br/downloads/plano_de_aula.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2017.

MORETTO, V. P. *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARTINEZ; M. J.; LAHONE, C. O. *Planejamento escolar*. São Paulo: Saraiva, 1977.

MENEGOLLA, M. J.; SANT'ANNA, I. M. *Por que planejar? Como planejar?* 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MENEGOLLA, M. J.; SANT'ANA, I. M. *Por que planejar? Como planejar?* Petrópolis: Vozes, 2014.

NEVES, J. L. Pesquisas qualitativas: características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisa em Administração*, São Paulo, v. 1, n.3, 2. sem., 1996.

PILETTI, Cláudio. *Didática geral*. São Paulo: Ática, 2001.

SACCONI, L. A. *Minidicionário Sacconi da Língua Portuguesa*. São Paulo: Atual, 1996.

SANCHEZ, C. La lengua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes. In: SKILIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Interfaces entre Pedagógica e Linguística*. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999, p 35-45.

SÁNCHEZ, C. *La increíble y triste historia de la sordera*. Merida, Venezuela: CEPROSORD, 1990.

SKILIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem*. São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELLOS, C. dos S. *(In)Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*, 18. ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*, 23. ed. São Paulo: Libertad, 2012.

Demanda Continua

Continued demand paper



TRABALHO ACADÊMICO SOB UMA PERSPECTIVA BILÍNGUE: PROCESSO TRADUTÓRIO ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Academic work under a bilingual perspective: Translation process between Portuguese Language and Brazilian Sign Language

Ana Regina e Souza Campello¹
Pérola Juliana de Abreu Medeiros²

RESUMO

O processo tradutório de um trabalho monográfico da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais demandou um grande e desafiador empenho de sua autora ouvinte, também intérprete e tradutora de Libras, e sua orientadora surda, também tradutora e intérprete com alta proficiência em Libras e Língua Portuguesa. O presente artigo descreve as etapas percorridas na construção da versão em Língua Portuguesa e desloca sua abordagem descrevendo os procedimentos escolhidos

ABSTRACT

The translation process of a monographic work from the Portuguese to the Brazilian Sign Language demands a great and challenging effort from its listener author, who is also an interpreter and translator of Libras, and her deaf counselor, who is also a translator and interpreter with high proficiency in Libras and in Portuguese Language. This article describes the steps taken on the

¹ Ana Regina e Souza Campello, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; anacampelloines@gmail.com.

² Pérola Juliana de Abreu Medeiros, formada em Pedagogia pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil e tradutora intérprete de Libras/Português do Instituto Federal do Espírito Santo, Linhares, ES, Brasil; perolajocum@gmail.com.

na tradução entre línguas com modalidades distintas: oral-auditiva e gesto-visual. Pontua ainda as dificuldades encontradas para a conclusão da monografia bilíngue e finaliza apresentando algumas sugestões para diminuir tais barreiras.

construction of the Portuguese language version and moves its approach describing the procedures chosen in the translation between languages with different modalities: oral-auditory and gesture-visual. It also points out the difficulties encountered for the conclusion of the bilingual monograph and ends presenting some suggestions to reduce such barriers.

PALAVRAS-CHAVE

Monografia bilíngue; Adaptação textual; Tradução de trabalho acadêmico.

KEYWORD

Bilingual monography; Textual adaptation; Academic work translation.

Introdução

O presente artigo relata o processo de elaboração do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia com foco em educação de surdos intitulado “Ouvintes bilíngues, vamos ‘librar’³? O desafio de sinalizar durante a graduação com colegas surdos”. Aqui estão descritos os caminhos tomados para produzir uma mesma monografia em duas versões: Libras e Língua Portuguesa. A monografia abordou um fato bastante comum, porém pouco discutido abertamente: a maioria dos alunos ouvintes que estudam com colegas surdos, mesmo com boa proficiência em Libras, não a utilizam em ambientes compartilhados com surdos que têm esta língua como L1. Por quê?

O objetivo aqui não está em aprofundar as discussões e reflexões que compõem o conteúdo do trabalho de conclusão de curso mencionado⁴, mas sim em focar na construção de um trabalho acadêmico bilíngue – em Libras

³ Neologismo criado pela comunidade surda para referir-se a alguém que fala usando as mãos, e não a boca. No lugar de dizer “Vamos falar em Libras”, optou-se por dizer “Vamos librar”.

⁴ Para aprofundamento do tema discutido na monografia acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=1fEkUD55n2c>. Acesso em: abr. 2017.

e em Língua Portuguesa desde a escolha do tema, passando pela estruturação física até o produto final em DVD – Libras e PDF – Língua Portuguesa.

1. Pré-escrita

1.1 A escolha do tema

Ao longo de quatro anos de graduação em um curso de Pedagogia cuja proposta era (e ainda é) bilíngue (Libras como L1 para surdos e Língua Portuguesa escrita como L2) (CAMPELLO e REZENDE, 2014), notou-se uma discussão bastante recorrente em que ouvintes diziam: “Eu não sou obrigado a usar a Libras! Tenho direito de usar minha L1!” e surdos rebatiam: “Os ouvintes se aproximam de nós para aprenderem nossa língua, conseguem trabalho como intérpretes e/ou professores, mas não a usam entre eles na nossa presença. Falta de respeito!” Tais situações geraram algumas angústias que, mais tarde, geraram a decisão pelo tema monográfico.

O manual de trabalhos acadêmicos⁵ da faculdade para surdos e ouvintes deixa a critério do graduando fazer a monografia em Língua Portuguesa escrita ou em língua de sinais filmada (MANUAL PARA NORMALIZAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS EM LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA DO DESU/INES, 2015, p. 11). A decisão de fazer uma monografia em dois formatos (DVD e PDF) e em duas línguas (Libras e português) foi movida pelo desejo da autora de concluir o curso com práticas de fato bilíngues. A estudante (agora pedagoga) não queria o bilinguismo apenas impresso no histórico escolar ou no título de pedagoga bilíngue, mas desejava de fato a formação à qual se propôs buscar. Para ela, não haveria sentido especializar-se na educação de surdos e não ser capaz de expressar todo e qualquer conhecimento adquirido na faculdade em língua de sinais. Incluindo a complexidade que um trabalho de conclusão de curso demandava. A motivação política também a impulsionou a fazer a monografia bilíngue para um curso cuja proposta é bilíngue. A mesma defende que todos os alunos de cursos superiores envolvidos diretamente com a educação de surdos deveriam desenvolver suas atividades acadêmicas em ambas as línguas: Libras e Língua Portuguesa escrita.

⁵ Disponível em: <<https://edumidiascomunidadesurda.files.wordpress.com/2015/10/22-de-outubro-de-2015-manual-unificado-sem-anexos-desu-ines-2015-1>>.pdf. Acesso em: abr. 2017.

1.2 A orientação

Para construir a monografia bilíngue, foi firmada uma dupla orientação com uma orientadora surda e uma coorientadora ouvinte, ambas com experiência em ensino e aprendizagem de segunda língua. Tais orientações geraram uma rica reflexão entre dois pontos de vistas que contribuíram para o engajamento das reflexões compartilhadas no trabalho. Elas se complementaram e supriram as necessidades demandadas na pesquisa. A orientação por parte de uma pessoa surda trouxe uma perspectiva do próprio sujeito surdo sobre as questões abordadas. Isto evitou uma exposição do tema sob uma perspectiva unicamente ouvinte.

A participação no Grupo de Pesquisa “Instrução em Libras como L1 e L2”, coordenado pela orientadora surda, contribuiu significativamente para a realização do trabalho, ampliando os conhecimentos e facilitando a prática.

2. Escrever demanda leitura

Para escrever (ou fazer um texto em Libras) é preciso ler. Ler tanto textos escritos quanto textos filmados “librados”⁶. Como a quantidade de pesquisas acadêmicas registradas em Língua Brasileira de Sinais ainda é bastante pequena, não há como se esquivar da leitura de textos em português. O trabalho dialogou principalmente com os seguintes autores: Maria Cecília Moura (2000), Ronice Quadros (2006), Oliver Sacks (2005), Carlos Skliar (1999) e Audrei Gesser (2012), Ana Regina Campello (2014) e Paddy Ladd (2003).

A partir dos trechos que se destacavam durante a leitura, foi feito um fichamento. Esses trechos eram copiados e colados em um único documento Word, modificado à medida que mais partes eram acrescentadas. Esse fichamento foi sendo construído desde a escolha do tema. Os textos usados pelos professores nas disciplinas eram lidos e as partes interessantes sobre o tema da monografia eram coladas no documento. Inicialmente não havia a preocupação se o trecho seria usado de fato no trabalho. Muitas dessas citações armazenadas no fichamento foram descartadas posteriormente.

⁶ Neologismo criado pela comunidade surda para referir-se a alguém que fala usando as mãos, e não a boca. No lugar de dizer “Textos filmados em que se falam em Libras”, optou-se por dizer “Textos filmados librados”.

2.1 Construindo a escrita

Respeitando a necessidade pessoal de estruturação das ideias primeiramente em Língua Portuguesa (L1 da graduanda), iniciamos o trabalho em português.

Há um mito entre grande parte dos surdos de que os ouvintes conhecem a Língua Portuguesa, de tal forma que não necessitam de correção. Isto não é verdade. A coorientação por parte de uma pessoa ouvinte e o auxílio de uma terceira professora de Português contribuiu também para a correção e revisão textual da versão em Língua Portuguesa.

2.2 Tempestade de ideias

O texto foi nascendo em uma tempestade de ideias. Tudo o que se desejava colocar na monografia era anotado. Todos os argumentos, favoráveis ou contra, foram anotados sem a preocupação inicial de haver coerência entre eles ou não. O objetivo nessa fase foi não perder ideia alguma. Quando a tempestade de ideias amenizou, o resultado parecia uma grande bagunça de argumentos pobres e sem embasamento. E alguns realmente eram. Foi preciso então uma estratégia para arrumar toda aquela bagunça textual. O sumário foi a ferramenta ideal para a organização do texto. Foi feito um sumário simples e entre os títulos das seções os textos foram sendo encaixados. Nessa fase foi possível ver o texto tomar a forma de um trabalho acadêmico.

The image shows a two-page spread of a document. The left page is the 'SUMÁRIO' (Table of Contents) and the right page is the 'INTRODUÇÃO' (Introduction).

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	.....
CAPÍTULO I - SURDOS E NÃO SURDOS (OUVINTES)	.....
1.1 De qual variedade estamos falando?	.....
1.2 A língua do surdo: Língua	.....
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO QUE O SURDO QUER	.....
2.1 Número de educação de surdos no Brasil	.....
2.1.1 Educação bilíngue para surdos	.....
2.2 Como se constitui um professor bilíngue?	.....
2.2.1 Realidade bilíngue para surdos	.....
2.2.2 O que é, como é, como se constitui?	.....
2.3 Realidade bilíngue para surdos	.....
2.4 Outros idiomas	.....
CAPÍTULO III - RELATO DE EXPERIÊNCIA	.....

The right page is the 'INTRODUÇÃO' (Introduction). It starts with the title 'INTRODUÇÃO' and a paragraph: 'Por que a maioria de nós ouvintes (pessoas não surdas) que não falam na Língua Brasileira de Sinais (Libras) não a utilizamos efetivamente em situações com a presença de surdos? O presente trabalho...'. Below this, it lists the chapters: 'CAPÍTULO I - SURDOS E NÃO SURDOS (OUVINTES)', 'CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO QUE O SURDO QUER', and 'CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO QUE O SURDO QUER'. Under each chapter, it lists the sub-sections: '1.1 De qual variedade estamos falando?', '1.2 A língua do surdo: língua', '2.1 Número de educação de surdos no Brasil', '2.1.1 Educação bilíngue para surdos', '2.2 Como se constitui um professor bilíngue?', '2.2.1 Realidade bilíngue para surdos', '2.2.2 O que é, como é, como se constitui?', '2.3 Realidade bilíngue para surdos', and '2.4 Outros idiomas'.

Figura 1 – Sumário como ferramenta de estruturação do texto

2.3 *Salve, salve, salve!*

O rascunho, salvo com o nome “Monografia” e com uma numeração, sempre era salvo em 3 locais diferentes: no *pen drive*, no computador e no e-mail (nuvem). À medida que algo era modificado e/ou acrescido ao texto, o documento (Word) era renumerado. Por exemplo: Monografia 1, Monografia 2, Monografia 3 e etc. Quando a escrita era retomada, sempre partia da última numeração e nunca retomava as anteriores. Os rascunhos numerados eram enviados às orientadoras e estas faziam as correções e devolviam sem renomeá-las. Isso evitou que novos trechos fossem inseridos em documentos diferentes, o que resultaria na perda ou dos acréscimos ou do tempo para lembrar/encontrar onde teriam sido inseridos os últimos acréscimos. Esse procedimento facilitou a comunicação com a orientação, pois sempre recorriam à última numeração. Chegamos até o 43º rascunho.



Figura 2 – Exemplo de numeração dos rascunhos

2.4 Metodologia

2.4.1 *Observação de campo*

Com o intuito de verificar se os ouvintes, com boa proficiência na Libras, usavam a língua de sinais entre eles na presença dos colegas surdos de duas faculdades cujas propostas são bilíngues, foram realizadas 54 horas de observação em quatro turmas de surdos e ouvintes apenas em aulas de professores ouvintes. Pois se o professor fosse surdo, os alunos ouvintes não teriam outra alternativa senão sinalizar. Com o professor ouvinte, sinalizar era uma opção. A observação

revelou que a maioria dos ouvintes com boa proficiência em Libras, quando estavam conversando entre si na presença de surdos, conversavam em português oral e não usavam a língua de sinais.

2.4.2 Entrevistas

O resultado da observação levantou uma questão: Qual o motivo desses ouvintes (que tinham boa proficiência em Libras) não usarem a língua de sinais entre si quando havia surdos presentes no ambiente? Para responder a esta pergunta, foram realizadas entrevistas com os alunos observados. Parte dos oito ouvintes responderam a um questionário entregue pessoalmente. A outra parte respondeu por escrito, via *WhatsApp*.

Para saber os anseios dos alunos surdos sobre a discussão, entrevistamos nove deles. Alguns pessoalmente, gravando suas respostas com a câmera do celular, e outros via *WhatsApp*. A todos foi enviado um vídeo com as perguntas em língua de sinais.

No final da monografia foram disponibilizadas, em anexo, as entrevistas dos ouvintes na íntegra, preservando suas identidades, é claro. Mas, como poderíamos disponibilizar também as entrevistas dos surdos sem que suas identidades fossem reveladas? Além de traduzidas para o português escrito e revisadas pela orientadora surda da pesquisa, as respostas dadas pelos surdos foram reproduzidas em vídeo⁷ pela autora da monografia. Para esta reprodução foi utilizada uma técnica de sinalização espelhada, em que os movimentos e enunciações dos entrevistados são imitados.

⁷ Os vídeos com a reprodução das respostas dos surdos pode ser acessados por meio do link: <https://www.youtube.com/watch?v=AIVlkMbkkRc> Acesso em: dez. 2016.



Figura. 3 – Reprodução das entrevistas dos surdos, representados pelos números 3, 4 e 9

As entrevistas revelaram a preferência dos alunos surdos por verem seus próprios colegas ouvintes sinalizando, ao invés do intérprete.

Com os dados coletados, após sua análise, o texto em português pôde ser finalizado. Uma vez aprovado por ambas as orientadoras, iniciou-se a fase de sua adaptação para Libras.

3. Iniciando a versão em Libras

Mourão (2012) destaca a existência de obras em Libras classificadas em três grupos: traduções, adaptações ou criações⁸. Segundo o autor, um material é considerado tradução quando “[...] contribui para o conhecimento e divulgação do acervo literário de diferentes tempos e espaços, já que são traduzidos para a língua utilizada pela comunidade surda”. Um material é considerado adaptação quando “[...] o enredo da história tem transformações [...] de forma que o discurso traga representações sobre os surdos”. Finalmente, define como criação “[...] textos originais que surgem e são produzidos a partir de um movimento de histórias, de ideias que circulam na comunidade surda”. (MOURÃO, 2012, p. 3).

⁸ Para maior aprofundamento, consulte a obra “Adaptação e tradução em literatura surda: a produção cultural surda em língua de sinais” (MOURÃO, 2012).

Dessa forma, a monografia em Libras à qual este artigo se refere não se encaixa na classificação de adaptação, sugerida por Mourão, pois o texto não recebeu transformações com inserções de aspectos da comunidade surda a partir de um texto que não as tinha. Pelo contrário, o conteúdo do texto surgiu de movimentos de histórias vivenciadas pela comunidade surda. O que nos faz concluir que se trata de uma criação, em termos de obra em Libras, apesar da versão em português ter nascido primeiro.

Todavia, para a criação do produto final da monografia em suporte DVD houve um trabalho tradutório interlingual (entre línguas diferentes – Libras/Língua Portuguesa), intermodal (entre línguas com modalidades distintas: oral-auditiva/gestual-visual) (JAKOBSON, 1969) e intersemiótico (entre sistemas de signos distintos, por exemplo, de um texto para vídeo) (SEGALA, 2010; KAHMANN, s/d.).

A princípio tentamos realizar uma tradução integral e literal (KAHMANN, s/d.) do texto em português para a língua de sinais. Começamos traduzindo parágrafo por parágrafo, trecho a trecho. A intenção era não omitir nenhum argumento exposto no texto escrito, pois entendemos que todos os argumentos explicitados em português devem ser igualmente expostos para os surdos sinalizantes, em Libras. Todavia, esse caminho tomado inicialmente tornou-se inviável para o trabalho, pois o vídeo em Libras estava ficando imensamente grande e certamente bastante cansativo para os “leitores” surdos. Diante disto, após uma conversa entre orientanda e orientadora (surda), optamos por não a traduzir literal e integralmente, e sim fazermos uma tradução livre (KAHMANN, s/d) e tentar dar-lhe uma roupagem midiática mais atrativa e menos cansativa. Isso pode ser facilmente constatado quando comparadas as versões.

3.1 Glosa

A cada ideia destrinchada no texto foi pensada sua transmissão em língua de sinais de forma mais direta e enxuta. O que era pensado em Libras era anotado com as palavras da Língua Portuguesa escritas em um documento do programa Word de computador. Este procedimento Souza (2010) denomina-se Glosa⁹.

⁹ Fazer uma glosa consiste em utilizar palavras da Língua Portuguesa escrita dentro da estrutura linguística da língua de sinais (SOUZA, 2010).

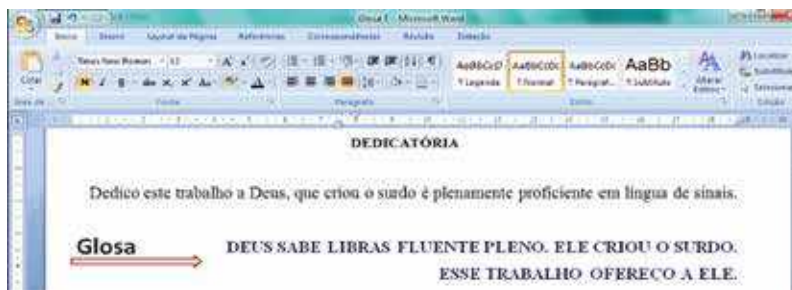


Figura 4 – Glosa da dedicatória da monografia

A cada seção/capítulo da monografia, uma glosa era feita e em seguida gravada sua leitura em voz alta em um aplicativo de gravador de voz no celular. O objetivo desse procedimento era filmar a graduanda posteriormente sinalizando o que ouvia na gravação de voz.

Geralmente o procedimento de filmagem é o seguinte: uma pessoa se posiciona na frente da câmera. Com a glosa em mãos, uma outra pessoa faz a leitura em voz alta para que o colega que está posicionado para filmar possa ouvir e sinalizar o que se lê. A autora da monografia escolheu gravar a voz de sua própria leitura da glosa porque já tinha em mente o ritmo que intencionava dar à leitura. Quando a pessoa que lê uma glosa é alguém que não a construiu, o ritmo de leitura é diferente do pensado inicialmente. Isto pode acarretar em um ritmo mais lento para a conclusão do trabalho, pois algumas entonações pensadas durante a leitura servem de pistas para um sinal específico que, sem a entonação devida possivelmente provocaria erros na sinalização.

3.2 Filmagem e edição do vídeo-rascunho

Em um estúdio com fundo verde, utilizamos uma câmera amadora de filmagem. Com as gravações da glosa em voz conectadas a um amplificador de som pelo celular e a graduanda já posicionada para a câmera, iniciamos as gravações.

A filmagem foi feita por partes. Antes de iniciar cada seção/capítulo, era sinalizado em Libras seu título/subtítulo para facilitar a edição posterior. Esse recurso também pode ser realizado com o uso de uma claquete. Uma terceira pessoa apertava os botões play do áudio e da câmera para que a sinalização pudesse começar.



Figura 5 – Indicando o início da gravação do capítulo 3 da monografia



Figura 6 – Indicação da seção filmada com claquete

Com todo o conteúdo gravado, as partes filmadas foram reunidas em um único vídeo, editado em um programa amador e postado no modo privado no canal do YouTube disponível apenas para a orientanda e as orientadoras. Logo o vídeo era revisado pela orientadora surda, que indicava as correções.

3.3 *Filmagem final e edição*

Baseada nas correções apontadas pela orientação, a glosa das seções necessárias foi refeita, bem como a gravação de voz da leitura das mesmas.

Finalmente todas as partes da monografia foram filmadas novamente com uso de um estúdio com fundo verde e uma câmera amadora. A edição foi realizada no programa Sony Vegas 12 pela própria graduanda, que já acumulava experiências anteriores de outros trabalhos semelhantes. O produto final foi concluído com a gravação em DVD, armazenado em uma capa com encarte contendo identificação da faculdade, tema, autoria, banca e sumário.

4. Dificuldades

Durante o trabalho, algumas dificuldades se destacaram:

- As traduções das epígrafes apresentaram um grau maior de dificuldade, devido às características poéticas de algumas delas. O auxílio direto da orientadora surda foi conclusivo para tal desafio tradutório;
- Apesar da gentileza do núcleo de educação on line – NEO, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) – em ceder o estúdio, encontramos dificuldades de obter tempo disponível na agenda do estúdio para realizar

as filmagens. Isso resultou em atraso na conclusão da monografia em DVD. Além disso, os alunos só tinham permissão de usar algum dos estúdios se acompanhados do professor. Apesar de configurar um cuidado para a prevenção de infortúnios, essa condição não favorece a independência do aluno. E, muitas vezes, as agendas de aluno e professor se desencontram;

- A edição dos vídeos foi iniciada em um computador pessoal. Todavia, no processo notamos que o trabalho exigiria maior capacidade de memória e armazenamento do que o que tínhamos em mãos. Demorou mais de dois dias para renderizar¹⁰ um dos vídeos rascunho. Para solucionar este problema, contamos com o apoio do mesmo setor NEO;
- A confecção do encarte do DVD demandou um trabalho que poderia ser poupado se a faculdade disponibilizasse em modelo em Word. Perdeu-se bastante tempo com esta tarefa.

5. Proposta futura

Com o intuito de diminuir as dificuldades das próximas produções acadêmicas em Libras, propomos algumas possibilidades:

- Fortalecer uma posição política linguística que incentive ainda mais o uso da língua de sinais no ambiente da faculdade;
- Abrir um diálogo sobre definir ou não a obrigatoriedade do uso da língua de sinais dentro dos espaços nos cursos superiores ligados diretamente ao propósito de lidar com a educação de surdos;
- Oferecer aulas de produção midiática (imagem e edição). Isto diminuirá a dependência do aluno em esperar que alguém faça a edição de sua própria monografia. Na Língua Portuguesa o próprio aluno é responsável pela formatação de seu trabalho acadêmico;
- Ampliar os gêneros textuais, incorporando o gênero poético, trabalhados nas disciplinas de Libras;
- Disponibilizar um estúdio com câmera e bons computadores com programas de edição, mesmo que amadores, para o uso livre dos graduandos. Isto possibilitará o aprimoramento de uma prática já existente na comunidade surda relativa ao hábito de usar a tecnologia para a comunicação em vídeos;

¹⁰ Última etapa no processo de edição. Este recurso compila e obtém o produto final do processamento digital.

- Disponibilizar aos alunos o modelo de encarte para o DVD em Libras;
- Criar e divulgar um tutorial, em língua de sinais, dos passos da produção da monografia, principalmente da aplicação das normas de edição exigidas no manual de trabalhos acadêmicos da faculdade;
- Disponibilizar ao aluno o programa de edição que o habilite a cumprir as normas exigidas no manual. Atualmente não há programas de edição gratuitos que atendam a todas as solicitações deste. Ou a faculdade adéqua as normas às ferramentas dos programas de edição gratuitos ou instala em seus computadores os programas citados. Exigir formatação sem dar ferramentas para cumpri-las não é uma prática coerente.

Considerações finais

Muitas situações em que encontramos barreiras, tantas vezes justificáveis, nos fazem pensar em diminuir o padrão do alvo por julgar ser um tanto utópico conquistá-lo. O que queremos dizer é que sabemos que os ideais levantados pelos sonhos de ter uma qualidade excelente no ensino do surdo são embasados em padrões aparentemente altos demais para nossa realidade, em consequência de nosso histórico fracasso na sua educação (SKLIAR, 1999). Todavia, quando estabelecemos metas possíveis demais, ao alcançá-las corremos o risco de ficar estagnados e achar que as conquistas realizadas bastam. Por isso, correr atrás de uma meta ousada e aparentemente impossível nos faz driblar a impossibilidade que outrora nos enganava.

Não é o sistema educacional existente que deve nos enquadrar às suas demandas, mas sim nós é que devemos empenhar esforços para que o sistema educacional se adéque aos nossos alvos. Quanto mais altos, maiores e mais significativas as conquistas. Somos capazes de alcançá-los. Somos capazes de não desistir do sonho de uma educação de qualidade, sem precisar baixar nossas expectativas e alvos. Criemos alvos com altos padrões! Tiremos nossos projetos do fundo das nossas gavetas empoeiradas.

REFERÊNCIAS

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, n. Especial 2, 2014, p. 71-92.

JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. In: *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969, v. 16.

KAHMANN, A. *Introdução aos estudos da tradução*. Apostila. UFPB. Letras-Libras, 2016, p. 59-100.

MOURÃO, C. H. N. Adaptação e tradução em literatura surda: a produção cultural surda em língua de sinais. In: *IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2012.

SEGALA, R. R. *Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual: Português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais*. 74 f. Dissertação. Estudos da Tradução. UFSC: Florianópolis, 2010.

SOUZA, S. X. *Performances de tradução para a Língua Brasileira de Sinais observadas no curso de Letras Libras*. 174 f. Dissertação (Estudos de Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2010.

O BILINGUISMO NO CURSO SUPERIOR DE PEDAGOGIA DO DESU-INES

The bilingualism in the Superior Course of Pedagogy of DESU-INES

Luiz Cláudio de Oliveira Antonio¹

RESUMO

Esta pesquisa problematiza a educação de surdos no Curso Superior de Pedagogia do DESU-INES para entender as percepções dos próprios alunos surdos sobre a educação bilíngue. Temos a legislação nacional que favorece uma Política Linguística de Educação Bilíngue e a *World Federation of Deaf* (WFD) que sinaliza fatores básicos equivalentes à proteção dos direitos humanos dos surdos, entre os quais o de maior destaque é o direito à Educação Bilíngue. Para eles são fundamentais três princípios: língua, cultura e política; esses princípios são alicerces para as estratégias pedagógicas. Essa base conceitual também nos permite pensar a implementação prática para algumas ações de formação em pedagogia bilíngue, e o mapeamento cada vez mais amplo das percepções dos surdos pedagogos, assim como as estatísticas sobre as

ABSTRACT

This research discusses deaf education in INES High Education Department (DESU), Pedagogy course, to understand perceptions of deaf students on bilingual education. Supporting us, national laws favors linguistic policies in Bilingual Education and the World Federation of Deaf (WFD) defends minimum conditions equivalent to the protection of human rights of the deaf, among them the most prominent being the right to Bilingual Education. Three principles are fundamental to them: language, culture and politics; these principles are foundations for pedagogical

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; lclaudio.libras@gmail.com.

condições de emprego. Os resultados que emergem de análises cruzadas em mais de um ano de investigações apontam para uma fragilidade dos aspectos da didática, das metodologias e do empenho pessoal.

strategies. This conceptual basis also allows us to think about the practical implementation for some training actions in bilingual pedagogy, the broader mapping of the perceptions of deaf pedagogues as well as statistics on their employment conditions. The results that emerge from cross-analysis in more than a year of research point to a fragility of aspects of didactics, methodologies and personal commitment.

PALAVRAS-CHAVE

Educação bilíngue; Ensino Superior; Surdos.

KEYWORDS

Bilingual pedagogy; Higher education; Deaf education.

Introdução: Políticas linguísticas de Educação Bilíngue²

Para a escolarização dos surdos, Felipe (2012) nos chama a atenção de que a língua de instrução³ precisará ser a língua de sinais, após sua aquisição na comunidade surda. No entanto, a escrita dos surdos em português aparentemente não se apresenta tão boa quanto a escrita dos ouvintes – dos não-surdos. Há a constatação de que a maioria dos textos utilizados na faculdade são oferecidos e têm a sua origem ou língua-fonte em português, o que é uma restrição do debate e da produção conceitual na Libras, sua primeira língua (L1)⁴.

² Essa pesquisa foi apresentada de forma integral com a coautoria da Professora Cristiane Correia Taveira, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Nesta proposição, estamos cruzando alguns dados como segunda etapa de análise pertinente ao Grupo de Pesquisa do DESU-INES, “Educação, mídias, comunidade surda”. No Diretório de Pesquisas do CNPq pode ser acessado o histórico de participantes do grupo e no site do próprio GP, as nossas produções individuais e de grupo <https://edumidiascomunidadesurda.wordpress.com>.

³ Língua de instrução é a língua veicular utilizada como meio de comunicação e transmissão de conhecimentos para todas as disciplinas curriculares (FELIPE, 2012, p.10).

⁴ Primeira língua, L1, é adquirida ou a mais usada, a mais forte ou de conforto linguístico para uma minoria linguística; pode ser adquirida na comunidade de usuários da língua (minoritária).

Além disso, os alunos surdos têm o uso de Libras combinando mais com o de um usuário para comunicação⁵, ou seja, para se comunicarem informalmente. A Libras de instrução, mais formal e acadêmica, ainda não é totalmente usada na faculdade; apesar de que, para o nosso Grupo de Pesquisa *Educação Mídias e Comunidade Surda*⁶, a oportunidade de fazer monografia, artigos e outros materiais didáticos em Libras fez aumentar os textos na língua de sinais e os alunos evoluírem na própria L1.

Como esta proposta de pesquisa partiu da inserção de um tradutor e intérprete de Libras (TILS) e suas inquietações, ponderações, não podemos deixar de notar a fragilidade de alguns aspectos da didática: 1. Escolas bilíngues em geral e o ensino de línguas (Libras, português); 2. Acesso ao conteúdo das disciplinas; 3. Estratégias de ensino (didática) em educação bilíngue. Esses aspectos estão tangenciados neste artigo.

Outra situação que permeia o cenário é a categoria semi-educacional e desvalorizada do TILS, que esbarra com a categoria marginalizada do aluno surdo universitário. Este segundo ator exerce o papel de semi-professor em contratações das redes públicas estaduais e municipais, como instrutor de Libras. Há a presença e o empenho do professor universitário regente de turmas, mas alguns desses não estão aptos a lecionar em Libras.

Para entender o cenário de forma mais ampla, as estáticas do IBGE (2010) sobre a formação dos surdos nos deram indícios sobre a escolarização de pessoas surdas e a sua inserção no mercado de trabalho.

A partir dos dados de Censo percebemos que adultos com a formação em Pedagogia do Departamento de Ensino Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) fazem parte de uma parcela que é exceção, a que busca escolarizar-se em nível superior.

Vejamos alguns gráficos para demonstrar a leitura dos números e sua análise, pois acreditamos que a realidade dos surdos no Estado do Rio recebe uma modificação com os investimentos para chegar ao término do nível superior.

⁵ Competência comunicativa – A maioria dos surdos apenas possui a competência comunicativa, segundo Felipe (2012). A competência linguística conversacional caracteriza-se por destrezas comunicativas interpessoais básicas que precisam de apoios contextuais, para a utilização de uma língua, diferentemente da competência linguística escolar que, sendo de contexto reduzido, como são as situações de ensino-aprendizagem de conteúdos específicos, exige uma competência cognitiva muito mais elaborada (FELIPE, 2012, p. 8).

⁶ O 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.



Figura 1 – Rendimentos dos surdos no Rio de Janeiro por faixa etária (Até 1 salário mínimo, de 1 a 5, mais de 5 e sem rendimentos)

Verificamos que predominam sem salário, em 2010, os surdos de 20 a 24 anos e esses são presumidamente os que podem estar em faixa etária ou período de formação. Detectamos que havia uma boa “virada salarial” dos surdos na faixa etária dos 25 aos 29 anos e também um bom crescimento salarial dos 30 aos 34 anos.

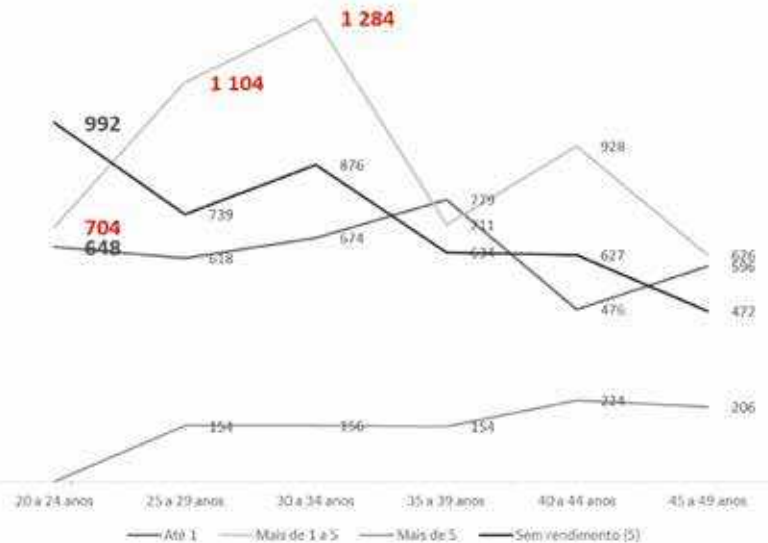


Figura 2 – Ascendência salarial dos surdos (Até 1 salário mínimo, de 1 a 5, mais de 5 e sem rendimentos)

Predomina a faixa salarial de 2 a 5 salários mínimos para surdos dos 30 aos 34 anos e esses representam os que possuem um rendimento maior (salários maiores); desse modo, percebemos que a falta de formação afetou os adultos dos 35 anos em diante, de acordo com dados do Censo do IBGE (2010).

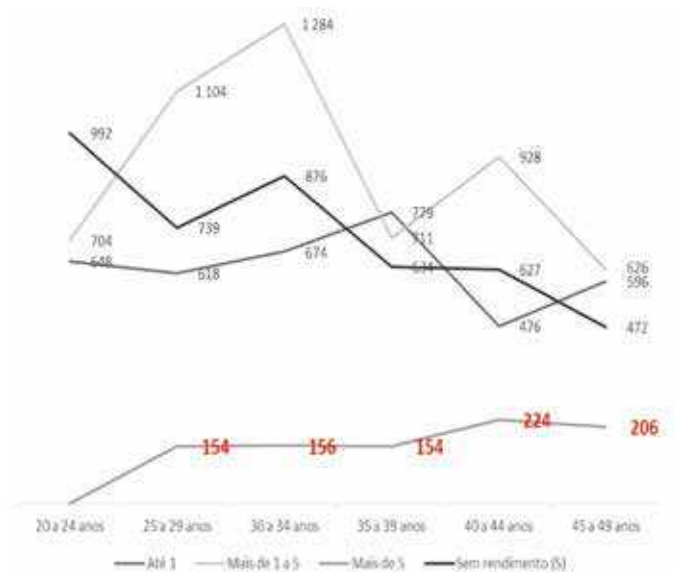


Figura 3 – Escolaridade dos surdos

Ganhar de 1 a 5 salários mínimos parece ser fruto dos que conseguiram se escolarizar em duas décadas, um fenômeno recente.

Diante desses dados tornou-se imprescindível propor um debate com os graduandos surdos quanto ao percurso de formação e de profissionalização dos mesmos na década corrente, pois disso depende balizar o impacto da faculdade em suas vidas, o que pode culminar em mais e melhores formas de inserção no mercado de trabalho.

Demandamos a possibilidade de abrir largo diálogo no território da Educação Bilíngue com a atuação desses três atores: aluno-intérprete-professor. A faculdade de Educação se torna um dos espaços propícios dos acordos e das negociações para alcance da dinâmica de interações mais confortáveis em um território bilíngue, pois disto depende o êxito dos alunos surdos do Curso de Pedagogia.

Destacamos que um bom indicador no DESU-INES é que o mesmo finalizou um documento com as normas para Monografia em Libras⁷ dando permissão de trabalhos finais de conclusão de curso em Libras a partir de 2014.

Vamos destacar o cenário de algumas Políticas de Educação Bilíngue na tentativa de garantir o direito de pessoas com deficiência auditiva ou surdez⁸ do Ensino Fundamental ao Ensino Superior, e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua⁹ para surdos. É fundamental ressaltarmos que, para garantir uma política de Educação para surdos, a legislação nos assegura a Educação Bilíngue e a formação para atuar na Educação Bilíngue a partir de alguns documentos. Destaco os seguintes em Taveira (2014):

- a. A Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência por meio do Decreto nº 6.949/2009, por autenticar “competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino”, no caso da surdez, mediante disponibilizar “o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda” (ONU, 2006, Art. 24, Item 3 “b”);
- b. O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (MEC, 2008);
- c. A Política Nacional de Educação Especial, que orienta os sistemas de ensino a garantir o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, mediante a oferta da educação bilíngue, dos serviços de tradutores intérpretes de Libras/Língua

⁷ As lideranças surdas no DESU-INES lutaram pela implantação de regras específicas para a confecção de monografia em Libras. Primeiramente, começaram a construir as ideias por meio de sugestões debatidas em reuniões de professores, porém sem uma redação normativa. Em um crescente de ações, no ano de 2014, com a entrada de um grande número de doutores recém-concursados, surdos e não-surdos, o Departamento ganhou fôlego para redigir e validar algumas regras e normas que obtêm votação em Colegiado do DESU-INES para a normalização do trabalho monográfico na modalidade Libras, aprovada no segundo semestre de 2014.

⁸ Para Albres (2010, p. 49), o Decreto 5626/05 diferencia surdez de deficiência auditiva com definições de aspectos fisiológicos e sociais. Embora ambos sejam identificados pela perda auditiva, o que os difere, além da Libras, são as experiências visuais, a cultura e a identidade.

⁹ Segunda Língua ou L2, é a segunda língua aprendida depois da primeira ou a menos utilizada, a outra é a Primeira língua ou L1, a língua primeira a ser aprendida ou a mais utilizada.

Portuguesa e do ensino de Libras, ratificados pela Implementação da Educação Bilíngue (Nota Técnica 05/2011 – MEC/SECADI/GAB);

- d. A oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que foi conectada à efetivação da proposta estabelecida no Decreto nº 5626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, orientada pelo Ministério da Educação com subsídios de discussão com a sociedade civil, e como conquista da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) e demais órgãos governamentais e não governamentais;
- e. Em 25 a 27 de fevereiro de 2014, o Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 elaborou um Relatório contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil.

Importa-nos diante deste cenário de luta da comunidade surda e da conquista de direitos na área da educação, apontar os itens “a” e “e” por favorecerem uma Política Linguística de Educação Bilíngue. Estes coexistem com documentos dos itens “b”, “c” e “d”, da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a aprendizagem da Libras e do português, e para a acessibilidade comunicacional por meio de intérpretes de Libras, em turmas comuns, que sabemos obterem vários níveis de apropriação na consecução de políticas públicas, do Ensino Fundamental ao Superior, que ora se mostram insuficientes (LACERDA, 2006; TAVEIRA, 2014).

Nessa perspectiva, a Educação Bilíngue de surdos é um território que apresenta enigmas e desafios para o professor, para a comunidade escolar, para o próprio aluno e para sua família. Partimos do princípio de investigação de que os surdos sentem mais dificuldade de aprender e adquirir conhecimentos em Língua Portuguesa escrita e, de certa forma, dependendo de estratégias de ensino, ou até mesmo de atenção a gostos particulares, para o estudo dessa segunda língua concomitantemente, e o aprofundamento de sua língua patrimonial¹⁰, a Libras.

É indiscutível a relevância de debater, refletir e analisar o cenário, pois disto depende balizar o impacto quanto ao percurso de escolarização e

¹⁰ Língua patrimonial é uma língua de escolha ou de preferência de um grupo ou de uma comunidade linguística minoritária, que deseja a manutenção ou a preservação de sua cultura, saberes, idioma (FELIPE, 2012).

de profissionalização de surdos no Ensino Superior e, principalmente, apontarmos a necessidade urgente de consolidarmos uma Política Linguísticas de Educação Bilíngue de surdos.

Para continuarmos a ressaltar a importância da Educação Bilíngue, temos que conceituar o que é bilinguismo. Quadros (2012, p. 189) diz que o bilinguismo se caracteriza como “o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais”, nos levando a refletir que o processo de construção de um sujeito bilíngue o eleva a uma posição privilegiada já que o mesmo – um surdo bilíngue – poderá transitar por variados contextos tornando-se mais ativo e culturalmente enriquecido, refinado ou ainda letrado em ambas as línguas. Esse debate vem nos provocando a respeito de que, para o indivíduo conhecedor de outra(s) língua(s), se abre um leque de possibilidades linguísticas em relação ao monolíngue, pois o sujeito bilíngue ou multilíngue consegue compreender sua língua natural¹¹ com mais efeito, haja visto que “saber mais línguas apresenta vantagens tanto no campo cognitivo quanto no campo político, social e cultural” (Idem, p. 188).

Logo, é possível compreender que ser bilíngue é uma vantagem no processo de aprendizagem. Não obstante, é preciso pensar em um bilinguismo que favoreça esse desenvolvimento cognitivo para o processo de escolarização dos surdos brasileiros, como ressalta a autora.

Paralelamente, Maher (2012) afirma que ser bilíngue ou propor uma educação pautada no bilinguismo perpassa por conceitos sobre o ser bilíngue, sobre o sujeito bilíngue que, ao ver da autora, vem sendo compreendido equivocadamente, pois o sujeito para ser classificado bilíngue precisa “ser capaz” de dominar plenamente duas línguas sem que uma influencie a outra. Para a autora, é impossível que duas línguas coexistam sem que se influenciem, isto é, o indivíduo bilíngue “mistura suas línguas, transita de uma língua para a outra, faz uso simultâneo delas justamente porque, diferente do monolíngue, tem competência para tanto” (2012, p. 35).

Para Maher (2012) e Felipe (2012), não existiria um bilíngue perfeito, completo, isso seria inatingível. É um processo de aprendizagem de línguas que

¹¹ A expressão natural refere-se ao grupo de surdos construído em ligações sociais, culturais e não biológicas; não são laços de sangue, o contato com modelos linguísticos que podem ser oferecidos por pais ouvintes usuários da língua de sinais, por professores e intérpretes de Libras e, referencialmente, por “nativos” surdos, ou seja, adultos surdos da comunidade escolar ou linguística.

irá variar em sua habilidade e domínio ao longo dos anos de aquisição e de efetivo uso, em práticas sociais distintas. Felipe (2012, p. 7) nos cria certa tensão e nos faz pensar o bilinguismo a partir das minorias linguísticas de surdos, e nos informa que esse “bilinguismo social das comunidades minoritárias pode ser incipiente ou equilibrado”, o que nos leva também a refletir que o bilíngue, não necessariamente, domina perfeitamente ou plenamente as línguas envolvidas, mas que deveria ter a oportunidade de usá-las com propriedade e conexão ao ambiente: se acadêmicas e formais ou comunicacionais e informais. Deste outro modo, nos faz refletir que seria coerente – ou da ordem do desejo – potencializar o processo de ensino-aprendizagem de ambas as línguas, permitindo que este bilíngue transite pelos dois contextos linguísticos, no uso da Libras como L1, no uso da Língua Portuguesa escrita, quando for necessário, como L2.

Diante disso, nos deparamos com a dúvida sobre o que levaria tantos e tantos surdos a se mostrarem cansados e desmotivados com textos da faculdade, já que não poderiam abrir mão, ou seja, deixar de estudar e produzir suas elaborações discursivas em ambas as línguas e sobre quais metodologias (didáticas) os mesmos se queixam e/ou validam.

1. Cruzamento de pesquisas de mesma temática no DESU-INES

Para esse artigo, nos deteremos no debate sobre estratégias de ensino em educação bilíngue: acesso ao conteúdo das disciplinas por L1 e L2 e recursos didáticos (livro, projeções de slides, filmes, outros) existentes na faculdade. Nosso recorte da metodologia de pesquisa se referirá apenas a esse tópico.

O cruzamento se desenvolveu em três etapas, onde na primeira etapa nos utilizamos de grupos focais¹² com uma pauta temática a ser discutida deixando o entrevistado mais a vontade para discursar, registrando esses encontros por meio de vídeo-gravação, haja visto que os participantes da primeira etapa foram alunos surdos egressos do DESU/INES, ou seja, com matrícula inativa (recém-formados).

¹² Técnica do grupo focal (GATTI, 2005) realizada em grupos de até seis participantes. No caso de filmagem com participantes surdos, reduziu-se à metade, a três (3) participantes. Período de tempo: trinta minutos de interação. Esses alunos e ex-alunos foram convidados por vídeo postado no *Youtube*. Por causa da pesquisa, os alunos foram avisados da participação de debate em grupo, com a explicitação de que o debate seria filmado, com o objetivo de estudo de pesquisa do curso de pós-graduação lato sensu do DESU-INES. Todos foram avisados, previamente, sobre o local do encontro para debate, no INES-DESU, onde há um pequeno estúdio semiprofissional.

É importante compreender que o Grupo Focal parte do pressuposto de vivência dos elementos das situações empíricas, de uma atividade coletiva, da flexibilidade na dinâmica do grupo, onde o papel do moderador é introduzir o tema ou cena ou exemplo e garantir que as discussões não se afastem da proposta sugerida, e que todos os participantes tenham a sua vez neste processo. Dessa etapa ficou responsável o autor desse artigo, intérprete de Libras e não-surdo, ouvinte.

Segundo Gatti (2005),

O pesquisador não pode assumir que ele tem a chave do sentido de uma opinião ou de uma ideia dos participantes... é importante observar detalhada e cautelosamente o que os participantes contam uns aos outros, fatos, histórias e situações, porque esses relatos permitem ao pesquisador ter pistas de como eles se ancoram em um dado contexto social, de como estão mobilizados e em que sistema representacional se apoiam (p. 40).

A análise dos registros de filmagem conta com a dinâmica prevista de alguns passos construídos a partir de Loizos (2011), no entanto com adaptações necessárias ao objeto e ao formato de pesquisa.

1º – Planejamento de sistema de identificação dos dados visuais (código de tempo na imagem);

2º – Assistir ao vídeo em companhia de uma ou duas pessoas;

3º – Criar um sistema de anotações;

4º – Criar um quadro síntese do processo de construção de definições de alguns temas pelos participantes.

Para a transcrição do Grupo Focal, construímos simbologias que constam do quadro a seguir.

ELEMENTOS DE TRANSCRIÇÃO			
|	Fala simultânea	■	Descrição de algo que esta acontecendo
\	Extensão do sinal	<>	glosa ou explicação feita pelo transcritor|
∩	Interrompe o outro	@	para não demarcar o gênero dos participantes
D	Expressão de dúvida	▼	Expressão de desapontamento
D+A	glosa Libras para LP		

Quadro 1 – Elementos de transcrição

Desses encontros houve a recorrência do signo linguístico, em Libras, equivalente à expressão “algo por detrás” em Língua Portuguesa, nos levando a crer que há desconfiança em relação à proposta educacional ofertada ao surdo, pois os surdos se atemorizam que sua escolarização permaneça à margem de uma educação de qualidade, mantendo-os em desvantagem aos não-surdos, o que de fato é legítimo mediante tantos entraves no seu percurso de luta pelo direito educacional. Verificamos que as metodologias e didáticas mais visuais possuem grande importância para o processo de ensino-aprendizagem em escolas e faculdades, sejam inclusivas e mistas ou exclusivas, destinadas somente aos surdos.

Devemos nos ater às percepções dos grupos que estão em constante interação em salas de aula bilíngues, do Ensino Fundamental até a Graduação, nos levando a esmiuçá-las junto às práticas observadas. Sobre o conceito de Educação Bilíngue, o grupo debateu livremente da seguinte maneira.

S1: Eu já aprendi (...): é obrigado ser Escola Bilíngue **DE** surdos! Porque o foco são os surdos!

S4: Eu me recordo que a professora falou que o correto é a Escola Bilíngue **PARA** surdos e não Escola Bilíngue **DE** surdos de acordo com os Direitos Humanos.

I **S1:** **PARA**, não!

I **S2:** Não... É misturado ouvinte e surdos!

¿ **S5:** Meta 7.

S1: Meta 7. Um representante da FENEIS foi a Brasília para apresentar um documento a respeito disto, mas os representantes do governo modificaram o texto proposto pela FENEIS e depois perguntou se estava bom. Então começou uma discussão porque não era o que queríamos; está errado, não concordamos com isto.... Depois, reformularam o documento e puseram bilíngue **PARA** surdos, (...).

| **S3:** Isto mesmo < sinal afirmativo feito com o movimento de cabeça >.

¿ **S1:** De verdade?! Escola Bilíngue **PARA** surdos é o ideal? < tom sarcástico >

| **S4:** Sim.

| **S3** fala com **S2:** Parece-me que esta expressão Escola Bilíngue **PARA** surdos possui alguma intenção por detrás. Sinto isto. Soa-me como falso!

| **S1:** Parece que tem alguma intenção por detrás.

▣ **S3 e S2 concordam com S1;**

| **S4:** Alguma intenção por detrás! <Pensativo>

¿**S4:** A expressão **PARA... PARA <SINAL_DE_GRUPO + PARA_NO_SENTIDO_DE_LIMITAÇÃO>....** Por exemplo, uma Escola Bilíngue **PARA** quem? Ah.... Para surdos, sujeitos surdos onde alunos ouvintes não podem entrar.

| **S2: PARA!**

¿ **S3:** Parece falso esta expressão **PARA!**

| **S4:** Ok. Algo por detrás! <meio que concordando> Agora a Escola Bilíngue **DE** surdos, me parece ser junto, bilíngue misturado (ouvinte, surdos, tanto faz), parece que oferece a determinado grupo como se estive unido a algo/alguém.

Nesse recorte há tanto a mútua/inter influência de ambas as línguas quanto a bagagem cultural de cada um dos surdos e do próprio grupo, em perceberem que essas palavras, para além de afirmarmos conceituações apropriadas ou equivocadas, possuem uma semântica muito intensa nas vidas deles, pois se constituem de suas próprias experiências como sujeitos bilíngues imersos em políticas públicas ofertadas a seu grupo minoritário.

S1: Ah eu sou contra! Porque quando se fala de bilíngue parece que são duas vertentes: Libras direto e Português direto! Mas isto não é real. Como vamos agir? É preciso estimular ambas. Eu fico pensando: isto não é bilíngue. Não tem bilinguismo no Brasil. O que existe é monolinguismo. Os ouvintes são monolíngues e se identificam com o português; não pode descartar o português porque é sua língua, mas onde fica o bilinguismo nesta disparidade? Não tem clareza. O que se tem são intenções por trás deste bilinguismo. Dizem que é bilíngue sim... (...) Mas aqui no Brasil onde tem o bilinguismo!? No Brasil é uma língua só!

| **S4:** Certo!

S1: É uma política bilíngue obscura, uma teoria. A quem se oferta? Oferta-se, oferta-se, mas a quem?

S5: Concordo com você, mas aqui no Brasil o natural é se falar em EDUCAÇÃO, de forma geral. Porém quantas culturas coexistem no país? Quantas línguas?

▣ **Todos concordam**

S4: Depende porque existe um discurso com intenções por trás, que na realidade não são legítimas. Então não existe!

¿ **S1:** E, por exemplo, aqui no DESU existe, funciona?

Do mesmo modo que os sujeitos conceituam Bilinguismo, para o surdo ser bilíngue (Libras e Português) proficiente, concluem os próprios participantes, é preciso um trabalho efetivo onde a Libras se constitui como língua de instrução, não assumindo o papel de ponte e/ou único instrumento didático-pedagógico. Para tal discutiu-se, ainda – não pudemos colocar todos os recortes do grupo focal neste artigo – o valor de ambas as línguas no processo de desenvolvimento dos alunos surdos na faculdade. Com o passar do debate, o foco se voltou completamente para as metodologias de ensino.

S4: Quando a mentalidade/consciência mudar e se pensar em como ensinar surdos, interagir...(...). Os sujeitos trocam inclusive a língua, (...) mas aqui é novo, ainda é incipiente. É igual uma pessoa não aceitar escrever. Está errado. O Bilinguismo exige excelência em ambas as línguas

| ¿ **S1:** Mas quem ensina assim? Onde? Não tem! Por isso tem intenções por trás.

| ¿ **S1:** Mas o Português e a Libras precisam ser iguais. No momento, ser bilíngue, temos que esperar! Porque eu não domino o português escrito (pouca proficiência), então não serei bilíngue porque não aprendi anteriormente, porém se as crianças forem ensinadas elas, sim, serão bilíngues. Mas eu não posso. <justificando>

| **S3:** Eu concordo com el@. Mas vamos concordar que não existe um bilíngue perfeito. Eu fico pensando: eu não aprendi, anteriormente, o português escrito e o nosso foco era unicamente na Libras. Hoje aqui no DESU temos bilinguismo, mas falta a interação (...)

Para tal, elencam a diversidade de estratégias e os recursos captados por eles em uma primeira etapa dessa pesquisa. Definem metodologia como disponibilidade e opção aos alunos dos textos-fonte em Libras ou texto escrito em português. Comparam o Curso de Pedagogia com o de Letras/Libras.

S4: Por exemplo, o curso de Letras/Libras nunca disse ser bilíngue. A aula do Letras/Libras é bilíngue, mas nunca se disse isto. As disciplinas, porém, têm duas abordagens: o texto escrito e em Libras. Você pode escolher!

¿**S1:** É bilíngue? É bilíngue? É bilíngue?

| S4: Então o Letras/Libras evolui e não disse ser bilíngue! Me ajuda. É na minha língua, depois eu vejo o texto e tenho o suporte em Libras. Pronto! Não preciso chamar o intérprete para me ajudar com os textos.

Na verdade, o intérprete tem qual funcionalidade? Transmitir a informação! Então ele tem utilidade em outros espaços: na política, em reuniões, palestras, conferências. Mas na Escola Bilíngue não precisa. O professor diretamente leciona aos alunos. É bilíngue.

▣ Enquanto S5 falava, S2 e S3 concordam acenando com a cabeça.

▣ S1 faz uma piada, dizendo que o prefixo BI de bilíngue significa 2, se tiver intérprete é TRI-lingue. <piada>

Esta defesa de que a presença do intérprete não se faz necessária uma vez que os pares – alunos e professores – seriam fluentes na Libras não consegue sustentação pelo grupo e, de certa forma, foi uma provocação ao papel de mediador do pesquisador (intérprete) durante o Grupo Focal e daí decorrem nossas limitações naturais diante de qualquer pesquisa. Mediações de intérpretes são bem-vindas em palestras, reuniões, no acesso à secretaria da faculdade; surgem piadas e sarcasmos, tais como “bandeira contra o pesquisador que também é intérprete” e a existência de um “terceiro personagem” no ambiente que é “BI” e não deveria ser “TRI”.

| S1: O grande problema é que os professores não aprendem a Libras e ficam sempre chamando o intérprete.

S3: Eu penso que esta questão do intérprete é política. Ainda não temos nada perfeito. Eu acredito na capacidade dos surdos e que eles podem se desenvolver diretamente com o professor. Mas dependemos da consciência de todos...

| S1: O importante é ter formação! E conhecer o currículo.

| S1: Entregam um livro, ou um DVD e pronto! Não precisa fazer mais nada, como se fosse suficiente!

▣ **Todos concordam.**

| S4: Então a grande questão é a didática! Didática que contemple a cultura surda. Já falei!

Os surdos conclamam o uso da visualidade e de múltiplas mesclas de linguagens (digital, artística) e de línguas (Libras, português), em um cenário ideal de Educação Bilíngue onde o verbal e o visual e suas combinações permitem o desenvolvimento do surdo, de uma didática mais apropriada que estaria também ligada ao conhecimento de sua(s) cultura(s) surda(s).

⚡ **S4:** Por isso eu bato na tecla da didática. Com a didática adequada os alunos avançam. Aos professores faltam-lhes experiências, cultura. Não posso acusar os outros, eu que preciso buscar a didática, a metodologia adequada, fazer um plano de aula que avalie o processo como um todo (a mim e aos alunos).

▣ Neste momento, todos foram unânimes e concomitantes: VISUAL.

| **S2:** Projeções, materiais variados... Papel, cartazes, filmagens.

| **S4:** Projeção, notebook, celular, games, ...

| **S3:** Desenho. Tudo!

⚡ **S5** pergunta a **S4:** Eu sou contra uso de celular em sala de aula. <divergência>.

| **S3:** Como assim?

S4: Tem como sim, utilizando os aplicativos corretos, podemos usá-los em aulas.

▣ Neste momento todos falam ao mesmo tempo sobre possíveis materiais visuais para utilizar em sala. **S5** fala de aplicativos em Libras, etc. **S3** pede para mostrar um material visual que e ele fez.

▣ **S4** pega um quadro que está na sala e diz que não é bilíngue.

S4: Estive na França e vi uma aula de teatro com crianças surdas, onde eles sinalizavam e depois aparecia a legenda. Fiquei impressionad@. Nos banheiros possuía orientações em Língua de Sinais, isto sim é bilíngue!

A segunda etapa dessa pesquisa se deu com o envolvimento de um pesquisador surdo¹³ em um breve questionário objetivo semiestruturado, com apoio em Libras do pesquisador para todos os surdos matriculados no Curso

¹³ Pesquisa conjunta com o aluno Samuel Rodrigo Uchôa, do DESU-INES, que realizou a pesquisa sobre as estratégias que facilitariam o aprendizado do aluno surdo na faculdade. A pesquisa tem o título "A trajetória de alunos surdos do DESU-INES em leitura e escrita da língua portuguesa" com as opiniões de alunos cursistas, com matrícula ativa, no ano de 2016.

de Pedagogia do DESU/INES, ou seja, alunos com matrícula ativa no ano de 2016. Os dados básicos a serem coletados foram: o ano de ingresso do aluno, o período que cursava, a idade (cronológica), nível de interesse pela leitura e a escrita em Língua Portuguesa, a idade de aquisição de Libras, característica das escolas em que estudou anteriormente (pública, privada, de surdos ou inclusiva), opções didáticas e/ou metodologias que os surdos mais gostavam ou menos gostam que seus professores utilizassem durante as aulas, tendo nos baseados em diversos recursos que apareceram na primeira etapa.

A partir da segunda etapa, a investigação dos processos de letramento, em ambas as línguas, e que facilitam a aprendizagem dos surdos passou a ficar mais visível e a nos apontar certezas ou insights dos gostos particulares dos surdos com matrículas ativas e inativas, e suas percepções de estratégias de ensino usadas no DESU-INES.

Destacaremos situações importantes em que fazemos uma ponte com alguns tópicos trazidos nessa etapa de coleta e de análise:

- a.** *A projeção de slides, que é um item valorizado metodologicamente pelos professores, não é necessariamente o que os alunos optam como preferencial.* Parece que os slides com “massa de texto”, textos muito grandes, longos, ou que tem pouco equilíbrio entre imagens e texto conceitual em português não chega ao seu objetivo, pois esse é, principalmente, mediado pelo diálogo em língua de sinais, e permitiria a criação e apropriação do conhecimento pelo aluno em sua primeira língua.
- b** *atividade que os alunos menos gostam de fazer em sala de aula é de assistir as projeções de slides* e mais uma vez ficamos preocupados com o tipo de material imagético que é oferecido na faculdade para os alunos surdos. Não estariam esteticamente agradáveis e também com um equilíbrio textual – verbal e visual.
- c** *atividade que os alunos mais gostam é equilibrada entre vídeos com legenda em Língua Portuguesa e vídeos em Libras.* As associações de ideias são favorecidas por uma “leitura assistida” ou “leitura dirigida” do vídeo, ou seja, pausas para reflexão, acúmulo de repertório etc.

A terceira etapa foi realizada para verificar nos alunos surdos do DESU-INES, egressos ou com matrícula ativa, as suas trajetórias quanto ao domínio

da Libras e/ou do português escrito e as estratégias e os obstáculos visando esse objetivo. Na terceira etapa houve a colaboração dos líderes do GP e seus componentes. Alguns itens sistematizados foram os seguintes – e que traremos brevemente para fechar algumas ideias desse artigo.

- a. *A importância de acesso* aos clássicos da literatura universal em português escrito e em Libras.
- b. *O acompanhamento mais de perto do professor* com aconselhamentos, mesmo após os surdos refazerem os pontos criticados, assim estimulam os alunos a continuarem.
- c. *O esforço e o interesse pessoal do aluno.*
- d. *A utilização da Libras na sala de aula*, narrativas em Libras, mais materiais em Libras.
- e. *Estratégias visuais diversificadas para os surdos*, linguagem visual nos recursos de ensino, o que não significaria qualquer tipo de ilustração em slides ou aquela “massa de texto” com muitos vocábulos sem significação.
- f. *O uso da Língua Portuguesa escrita sempre lida ao mesmo tempo*, visível simultaneamente nos materiais de estudo e o uso frequente de legendagem.

Após todas essas etapas de coleta de dados, partimos para contrastar os dados e analisar quais fatores emergiriam desse cenário.

2. Chaves de leitura para análises futuras no DESU-INES

Ao longo das investigações, que se deram em momentos múltiplos, percebemos preocupações quanto à didática que priorize o sujeito surdo – esse sujeito sendo considerado o público-alvo do processo educacional na perspectiva da Educação Bilíngue (Libras, Português) mesmo em ambientes mistos. Os alunos surdos demandam um acompanhamento mais próximo, mais de perto do professor, devido à sua peculiaridade de ser e estar no mundo; como este o entende e interage com ele, isso se aproxima da visualidade ou da experiência visual pretendida.

Percebemos a conexão entre o constructo de visualidade, dos recursos visuais, e aspectos culturais na fala de um surdo do grupo focal: “Mas espera

ái. *Tudo se resume na identidade. Se eu, como professor, conhecer a identidade dos meus alunos vou conseguir ensiná-los, através da Libras, respeitando suas especificidades*” (ANTONIO & TAVEIRA, 2015, p. 20).

Percebemos a preocupação dos surdos pedagogos com a qualidade da educação ofertada aos seus pares. Para tal, uma apropriada Educação Bilíngue de surdos necessita de uma proposta que ultrapasse a transposição de metodologias já estipuladas na língua majoritária para ouvintes e aos diversos conteúdos de disciplinas pensados somente nessa língua escrita, também para ouvintes. A construção de materiais adequados em Libras, legendagens em português escrito e mediados por slides em uma relação dialogada, em Libras, seriam alguns pilares.

É importante ressaltar que para os pesquisados surdos o aprendizado do português não é algo que está descartado, pelo contrário, mas o caminho relatado é ainda muito doloroso e também na dependência do empenho individual, ou de um certo pacto de confiança com um professor que acredite em seu potencial. Os alunos surdos delimitam que os seus professores ouvintes e surdos precisam corrigir, aconselhar e observar os resultados após os surdos refazerem os pontos criticados, assim instigariam os surdos a continuar.

Nas aulas da faculdade, os alunos surdos apontam que preferem ler com ajuda e ler artigos com sublinhados e isso nos mostra pistas de que o aluno pode estar com dificuldades na compreensão de textos ou, ainda, que está acostumado com o que abordaríamos ser a leitura de superfície (LEBEDEFF, 2010), onde o professor sugere o que é mais importante para o aluno, em prejuízo do que o próprio aluno julgue quais sejam as partes mais significativas. Esta forma de direcionar o entendimento ou a compreensão do aluno também pode desvalorizar o potencial, a capacidade do surdo. Os alunos se mostram mais acostumados com algumas dessas estratégias tais como o sublinhado, o resumo do artigo e outras formas de intervenção no texto com a ajuda dos professores, que também nos preocupou quanto ao seu uso excessivo.

No entanto, também observamos ao cruzar as respostas e os dados das nossas pesquisas, que os alunos surdos demandam uma espécie de estudo dirigido ou mediado, ou seja, este acompanhamento mais próximo envolve também o papel relevante dos TILS.

3. Considerações finais

A inauguração de uma nova fase, mais visual, é apontada, mas será que esta é a única questão?

O problema aqui ainda é isolar e opor metodologias utilizadas, na maioria das vezes, quase que simultaneamente. Os discursos excludentes, de desconfiança, apontam para um cenário de atenção ao otimismo exacerbado e ao pessimismo recorrente em relação à Educação Bilíngue, ao uso de tecnologias e ao que, de fato, garante um processo de ensino e aprendizagem dialogado. Devemos nos ater às percepções dos grupos em constante interação em salas de aula bilíngues, do Ensino Fundamental até a Graduação, nos levando a esmiuçá-las junto às práticas.

A recorrência do signo linguístico, em Libras, equivalente à expressão “algo por detrás”, em Língua Portuguesa, e nos leva a crer que há desconfiança em relação a qualquer proposta educacional a eles ofertada, pois se atemorizam que a escolarização de surdos permaneça à margem de uma educação de qualidade mantendo-os em desvantagem aos ouvintes; o que de fato é legítimo, mediante a tantos entraves no percurso de luta pelo direito socioeducacional destes sujeitos.

É necessário pensar na importância das estratégias visuais e da vivência para elaborar uma didática mais visual e significativa, para desenvolver a leitura e escrita em Língua Portuguesa para os surdos, pois a fragilidade da didática é um complicador nos discursos dos alunos surdos.

Como esta proposta de pesquisa parte da inserção de um intérprete-tradutor e de suas inquietações, não pudemos deixar de notar a fragilidade dos aspectos da didática enquanto alguns aspectos e definições: 1. Escolas bilíngues em geral e o ensino de línguas; 2. Estratégias de ensino (didática) em educação bilíngue – acesso ao conteúdo das disciplinas por L1 e L2; 3. Acesso ao conteúdo das disciplinas por recursos (outros) livro, DVD, projeções de slides, filmagens, games; 4. Estratégias de ensino (didática) em educação bilíngue como experiência visual, e uso de linguagens. O que de fato caracteriza o sujeito bilíngue? Opções de resposta, leque de adaptações, de estratégias de ensino, uso concomitante, simultâneo de línguas? São perguntas que ainda ficam sem resposta.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. *Surdos & inclusão educacional*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

ANTONIO, L. C. O.; TAVEIRA, C. C. *O bilinguismo na perspectiva de surdos do curso superior de pedagogia do DESU-INES*. 2015. 33 f. Artigo. (Pós-Graduação Lato Sensu em Educação de Surdos: uma perspectiva bilíngue em construção), Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro.

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 03 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação (MEC/2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17572:legislacao-secadi&catid=194:secad-educacaocontinua_da&Itemid=97>.

_____. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 3 jan. 2011..

_____. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 03 abr. 2015.

_____. Nota Técnica Nº 005 / 2011 / MEC / SEESP / GAB. I. Fundamentos legais. In: Publicação em formato digital acessível. Brasília, 11 março 2011. http://www.educacao.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17572:legislacao-secadi&catid=194:secad-educacaocontinuada&Itemid=97. Acesso em: 1 abr. 2015.

FELIPE, T. A. Bilinguismo e educação bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas. *Forum – Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, v. 25/26, p. 7-22, jan-dez, 2012.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005 (Série Pesquisas em Educação).

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes, Campinas*, vol. 26, n. 69, p. 163-184, mai./ago. 2006.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo “a ler” com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação (UFPEL)*, Pelotas, v. 36, p. 175-196, 2010.

MAHER, T. J. M. Hibridismos e linguagem: o inevitável diálogo entre Libras e Língua Portuguesa no discurso do sujeito surdo. *Forum – Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, v. 25/26, p. 33-37, jan-dez, 2012.

QUADROS, R. M. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012 p. 187-200.

TAVEIRA, C. C. Por uma Didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas – piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro. 2014. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MESTRES E DOUTORES SURDOS: UM ESTUDO SOBRE A CRESCENTE FORMAÇÃO ESPECIALIZADA DE PESSOAS SURDAS NO BRASIL

Deaf masters and doctors: a study on the growing specialized training of deaf people in Brazil

Myrna Salerno Monteiro¹

RESUMO

Este estudo tem a finalidade promover uma reflexão sobre como vem se desenvolvendo a inclusão de alunos surdos em universidades públicas e privadas em vários estados brasileiros. A partir da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua das comunidades surdas, muitos surdos têm se ingressado pelo ensino superior e pela pós graduação, principalmente em áreas ligadas à Educação e à Letras-Libras. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e de um estudo de caso, é feita uma análise de dados sobre a formação acadêmica de pessoas surdas. O levantamento quantitativo sobre a formação de mestres e doutores surdos em universidades do Brasil mostrou que

ABSTRACT

This study has the purpose of promoting reflection on the development of the inclusion of deaf students in public and private universities in several Brazilian states. Based on the Law 10.436 from April 24, 2002, which recognizes the Brazilian Sign Language (Libras) as the language of deaf communities, many deaf people have entered higher education and post-graduate courses, mainly in areas related to Education and Libras. This process is analyzed through a bibliographical research and a case study, as well as data about the academic upbringing of

¹ Professora e Pesquisadora de Libras da Faculdade de Letras – UFRJ; mestre em Linguística da UFSC. myrna.salerno@letras.ufrj.br.

houve um aumento do interesse dos surdos pelas áreas de tradução, linguística e educação a partir da implementação na UFSC, e posteriormente em outras universidades, de uma política linguística após o reconhecimento da Lei da Libras, abrindo portas também como espaço da educação de surdos. Com o crescimento da formação de mestres e doutores surdos, principalmente dedicados ao estudo de sua língua de forma mais sistemática, e ao aprofundamento do conhecimento em educação, outros surdos estão caminhando melhor preparados para o nível superior, tendo seus direitos a formação acadêmica respeitados e valorizados.

deaf people. The quantitative survey on the training of deaf masters and doctors in universities in Brazil showed that there was an increasing interest of the deaf in the areas of translation, linguistics and education, based on the implementation, in UFSC and later in other universities, of a linguistics policy after the recognition of the Libras Law, also opening doors for deaf people education. With the growth of training masters and deaf doctors mainly devoted to the study of their language more systematically, and the deepening of knowledge in education, other deaf people are walking better prepared to the higher level, having respected and valued academic training rights.

PALAVRAS-CHAVE

Política educacional; Libras; Linguística e tradução.

KEYWORDS

Educational policy; Libras; Linguistics and translation.

Introdução

Durante muitos anos os surdos viveram à margem da sociedade e do processo de escolarização devido à falta de conhecimento e de estudos sobre a surdez. Com a conquista de direitos linguísticos, vieram estudos cada vez mais intensos proporcionando educação de melhor qualidade aos surdos, resultando em seu acesso a universidades. Essa conquista ocorreu a partir do reconhecimento da Libras (Lei da Libras nº 10436 de 24 de abril de 2002), da identidade e da cultura surda. Nos anos posteriores houve incentivo e apoio financeiro para contratação de professores de Libras e intérpretes em muitas universidades.

Com o avanço da escolarização dos surdos, principalmente com seu ingresso no ensino superior e na pós-graduação, passou-se a ter documentações

de fatos em relação à língua de sinais e registros do crescente do número de surdos que ingressaram na pós-graduação. Esses fatos não apenas favorecem o desenvolvimento pessoal de cada surdo, mas seus estudos também promovem a articulação de novas ideias e conquistas para o desenvolvimento do conhecimento sobre as questões relacionadas à Libras e à cultura surda.

O ingresso de surdos em cursos de pós-graduação (*stricto sensu*) é muito recente, e mostrou um caminho acadêmico para pesquisas que buscam a valorização da língua de sinais da comunidade surda. Com esse avanço acadêmico, muitos surdos já concluíram cursos de mestrado ou doutorado, ampliando o número de surdos com tais títulos em vários estados brasileiros.

Vivenciamos atualmente mudanças políticas, econômicas e socioculturais que se refletem no âmbito educacional. Nesse contexto, as abordagens e propostas educacionais para alunos surdos vêm se modificando e essa população tem o ensino superior como um grande desafio, tanto pela complexidade do ensino, comum a todos os alunos, quanto pelas situações geradas pela inclusão dos alunos, já que comumente são encontradas barreiras que dificultam tanto o acesso quanto a permanência desses alunos nas universidades.

O crescimento acadêmico dos surdos, impensável no passado, é hoje uma realidade. A ampliação do acesso foi uma conquista obtida graças à valorização de pesquisas sobre língua dos sinais e educação de surdos, à ampliação do número de intérpretes de Libras nas universidades, à procura de novos materiais didáticos, possibilitando que futuros acadêmicos tenham menor dificuldade no acesso.

A comunicação é um fator de grande importância na educação de todas as pessoas. Para uma pessoa surda, é um desafio importante, tanto na escola quanto nas relações sociais, devido a dificuldades na compreensão das explicações dos professores, ou também na compreensão de textos escritos em português. A presença dos intérpretes de Libras é de suma importância, porque por meio desse profissional o aluno terá acesso ao conteúdo e também poderá interagir e compartilhar conhecimentos com alunos e professores ouvintes.

O ingresso de surdos na pós-graduação promove a interação no meio acadêmico com os colegas ouvintes durante as aulas, amplia o contato com o português escrito e com materiais adaptados para a língua de sinais, o que reforça e estimula a natureza do surdo enquanto indivíduo bilíngue. Também é importante observar que a presença do aluno surdo em cursos como Tradução,

Linguística e Educação de Surdos contribui para a formação de ouvintes que cursam mestrado e doutorado nessas áreas, pela interação na convivência com os surdos.

O ingresso do surdo no ambiente acadêmico é de grande valia para seu desenvolvimento em termos linguísticos, educacionais e socioculturais.

Rosas (2015) fala em seu trabalho a respeito do ingresso dos surdos nas universidades, afirmando que:

A universidade, quando não abre suas portas para estes acadêmicos e para pesquisas envolvendo a Libras, nega o direito linguístico de uma vertente social que, apesar de presente cotidianamente na sociedade, ainda tem suas possibilidades negadas por preconceitos e pré-conceitos sociais. (ROSAS, 2015, p.08).

Desta forma, fica claro que a presença de surdos é importante não só para esta população, mas para toda a comunidade acadêmica, pois garante a pluralidade e a diversidade no ensino, reforçando a importância da inclusão, sendo uma proposta de modelo para toda a sociedade.

1. Trajetória da pesquisa

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa iniciada em 2013, quando foi elaborada uma proposta de investigação quantitativa sobre a produção acadêmica de pessoas surdas em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Em um primeiro momento, coletaram-se dados por meio de divulgação da pesquisa e solicitação aos surdos de informações sobre sua formação. Nessa coleta foram utilizadas mídias digitais, tais como *Facebook* e e-mails. No início, este trabalho contou com a colaboração de Carolina Pego. Mais tarde, a Dra. Ana Regina Campello, da FENEIS, contribuiu para consulta, fornecendo e-mails de alguns surdos que não constavam nas fichas coletadas anteriormente.

Com esta pesquisa foi possível analisar vários dados numéricos e pudemos perceber como estão sendo ampliadas a educação e as oportunidades de inserção dos surdos em boas universidades do país. Também foi possível verificar em que regiões e em que áreas de estudo ainda há uma maior dificuldade. Assim, este estudo poderá contribuir para uma melhora nas condições de estudo e aprendizagem dos surdos.

Acredita-se também que, com os dados coletados, possa-se iniciar um banco de dados útil para estudos futuros.

2. Breve histórico da educação de surdos

A luta por direitos à educação de boa qualidade e respeito linguístico não é recente. Existe um percurso de batalhas e de conquistas que precedem o atual quadro, desde o reconhecimento a língua de sinais como língua natural do surdo, por meio da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Não se trata apenas de um reconhecimento linguístico, mas também da conquista de novos caminhos socioeducativos para o surdo.

Entretanto, como em toda caminhada, a trajetória do surdo não foi e não é fácil. O que pode ser observado até o momento é uma tarefa muito difícil dentro da perspectiva da educação bilíngue, e até mesmo linguistas da área da Língua Brasileira de Sinais não acreditavam, por subjetividade, que os surdos alcançariam o mesmo patamar que os não-surdos.

Como concorda a autora Botelho (2002, p. 26):

O estigma e o preconceito fazem parte do nosso mundo mental e atitudinal, tendo em vista que pertencemos a categorias – mulheres, negros, analfabetos, políticos, professores, judeus, velhos, repentes na escola, pós-graduados, estrangeiros, desempregados que são recebidas com pouca ou muita ressalva por um grupo determinado. Não importa a qual grupo pertença, mas sim a qual quer pertencer, e é direito de cada indivíduo escolher o lugar na sociedade a que melhor se adapte. (BOTELHO, 2002, p. 26).

Este preconceito fez com que muitos acreditassem não ser possível atingir o sucesso da escolaridade do surdo no nível superior e acadêmico. Entretanto, os surdos buscaram meios de superar dificuldades e conquistar seu lugar na sociedade como sujeitos capazes e com os mesmos direitos que os ouvintes.

Pensar na educação de surdos em nível superior há alguns anos seria julgado uma utopia e alcançar uma titulação de mestre ou doutor era algo distante da realidade educacional do surdo.

Antigamente, poucos surdos conseguiam concluir a graduação, menos ainda a pós-graduação. O primeiro surdo com título de doutor foi Wilson de Oliveira Miranda, em 2001, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Posteriormente mais duas pessoas, Gladis Teresinha Taschetto Perlin e Marianne Rossi Stumpf, iniciaram seus estudos na UFRGS e depois se transferiram para a UFSC, concluindo seus doutorados respectivamente em 2003 e 2005.

Concordamos com as palavras dos autores Duschatsky e Skliar:

Será impossível a tarefa de educar na diferença? Felizmente, é impossível educar se acreditamos que isto implica formatar por completo a alteridade, ou regular sem resistência alguma, o pensamento, a língua e a sensibilidade. Porém, parece atraente, pelo menos não para poucos, imaginar o ato de educar como uma colocação, à disposição do outro, de tudo aquilo que lhe possibilite ser distinto do que é, em algum aspecto. Uma educação que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidade. (DUSCHATSKY; SKLIAR, 2001, p. 137).

No passado, muitos pesquisadores na área de Educação defendiam o oralismo e/ou comunicação total em artigos, teses e dissertações, e não acreditavam na capacidade dos surdos de darem continuidade à vida acadêmica a ponto de fazerem mestrado e doutorado. Por exemplo, a Doutora Alpha Couto Lenzi defende o oralismo em “Como posso falar: aprendizagem da linguagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo, 1988. Marta Ciccone defende a comunicação total em “Comunicação total: Introdução estratégia a pessoa surda”, 1990. É importante ressaltar que essas pessoas eram ouvintes. Vale mencionar que mesmo antes da Libras ser reconhecida como língua já haviam estudos e pesquisas sobre esta língua, embora muitas vezes não houvessem registros.

Em 1993, a Dra Lucinda Ferreira Brito, pioneira em bilinguismo, se destacou com o livro intitulado “Integração social e educação de surdos”. Além disto, organizou o III Congresso Latino-Americano de Bilinguismo (Língua Oral/Língua de Sinais) para Surdos no Rio de Janeiro.

Depois de anos de luta, foi reconhecida a Língua Brasileira de Sinais – Libras, por meio da lei 10.436/2002.

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. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras – a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

O Decreto Lei 5626 de 22 de dezembro de 2005 regulamentou a lei anterior e também determinou a inclusão de Libras como disciplina obrigatória nos currículos dos cursos de formação de professores e nos cursos de fonoaudiologia. Este fato gerou a necessidade de professores e tradutores da Língua Brasileira de Sinais, o que incentivou a criação dos cursos de graduação de

professores de Libras. O governo brasileiro, através da Secretaria de Educação Especial a Distância do MEC, liberou recursos financeiros para a criação, desenvolvimento e implementação de curso a distância de Licenciatura em Letras na especialidade Libras.

Os surdos conquistaram um espaço importante no que se refere à sua educação e ao aperfeiçoamento dos profissionais envolvidos com sua comunidade.

A partir de 2006, a UFSC criou o primeiro curso de Letras-Libras no Brasil na modalidade a distância, o primeiro curso EAD voltado para as pessoas surdas, somente para a habilitação em licenciatura. Contou com nove polos espalhados pelo Brasil. Cada instituição disponibilizou 55 vagas, exceto a própria UFSC, que abriu 60 vagas.

Esse curso foi direcionado para o público surdo a fim de formar professores para atuarem no ensino da língua de sinais como primeira língua. Dos 500 alunos que iniciaram o curso, 389 concluíram a licenciatura em Letras-Libras, segundo dados da UFSC.

Posteriormente, em 2008 a UFSC abriu outros cursos de licenciatura e bacharelado a distância, em 15 polos: foram abertas 900 vagas, 450 de bacharelado e 450 de licenciatura, sendo que 690 alunos concluíram o curso (378 bacharéis e 312 licenciados). O crescimento continuou e, em 2014, foram iniciados cursos em três novos polos, além dos já participantes, em três estados brasileiros: Maranhão, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

A UFSC foi a instituição que ofereceu melhores recursos e condições de ensino para o surdo estudar e pesquisar a Libras, sua primeira língua, contando com professores bilíngues e intérpretes de Libras para acompanhar as disciplinas nas salas de aula com colegas ouvintes, proporcionando condições para incentivar a pesquisa sobre cultura surda e ambiente adequado para a troca de ideias e discussões.

Ingressar em um curso de pós-graduação, especificamente em cursos de mestrado e doutorado, é para alguns somente parte de um caminho acadêmico; para outros, um complemento ou ainda uma atualização. Para os surdos, este ingresso significa romper barreiras e traçar caminhos, perspectivas e ideias em busca de conhecimento, de valorização da língua de sinais.

O avanço acadêmico da comunidade surda permitiu com que alguns conseguissem cursar o mestrado ou doutorado. Assim eles poderão dedicar-se a

pesquisas em prol do desenvolvimento e valorização da língua de sinais, da identidade e da cultura surda², para conquistar reivindicações da comunidade surda.

Na política linguística, garante-se a presença de língua de sinais no meio acadêmico. Esses acadêmicos surdos trazem suas vivências como exemplos da prática da língua de sinais e da educação de surdos, entre outros temas, e podem, então, confrontar suas práticas com a teoria. As duas juntas trarão por consequência a ampliação de contextos ligados à valorização da língua de sinais, da educação dos surdos e de outros cotidianos vivenciados.

Portanto, o ingresso do surdo no ambiente acadêmico é fundamental para o desenvolvimento da pessoa surda em termos educacionais, linguísticos e socioculturais. Porém, possibilitar a participação de surdos no meio acadêmico não significa apenas abrir vagas no quadro de alunos, mas sim colocar em prática os necessários aspectos linguísticos e culturais relacionados a estes acadêmicos e assim, possibilitar a integração com os demais participantes.

Observa-se que o ouvinte muitas vezes não domina a língua de sinais usada pelo surdo e isso leva a uma dificuldade na comunicação, na interação e no convívio.

Ao entrar na pós-graduação, o surdo deseja adquirir conhecimentos e informações por meio da interação com o meio acadêmico, ampliar saberes, poder pesquisar e enriquecer a difusão de mais informações tanto entre outros surdos quanto na sociedade.

A trajetória educacional do surdo necessita que se incluam estratégias de ensino, um ambiente respectivo à língua de sinais, de interação, da presença de intérpretes de Libras e de profissionais capacitados a lecionar para o surdo respeitando sua língua e sua cultura.

Nas pesquisas e estudos em nível de mestrado e doutorado existentes nas universidades, os pesquisadores de pós-graduação investigam problemas sobre a educação de surdo, cultura, identidade, promovendo o desenvolvimento

² Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável, ajustando-os com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. Descreve a pesquisadora surda: [...] As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social (PERLIN, 2004, p. 77-78).

da cidadania do surdo, da língua de sinais e o atendimento de necessidades do surdo, podendo assim criar uma proposta para melhor inserção no espaço da instituição e da sociedade geral.

4. Metodologia

Buscamos as coletas de dados acadêmicos por meio da divulgação e contato com surdos através do *Facebook* e de e-mails.

Elaboramos uma ficha com dados acadêmicos para ser preenchida por cada surdo. Nessa ficha consta o nome completo do surdo, naturalidade, a instituição onde se formou, o tema da dissertação ou tese, nome do orientador, área da formação, dia, mês e ano em que se iniciou e terminou o curso, a instituição em que trabalha e e-mail. Os dados apresentados em tabelas e gráficos se referem a mestres e doutores surdos que concluíram seus cursos até o final do ano de 2016 e preencheram a ficha até julho de 2017, quando foi finalizada a redação deste artigo.

Entretanto, é importante mencionar que esse levantamento é apenas uma parte inicial do projeto. Acredita-se que, uma vez tendo sido montado um banco de dados, outros pesquisadores poderão dar continuidade e desenvolver novas pesquisas que contribuirão para a melhoria da educação dos surdos em todos os níveis.

A partir da coleta dos dados, podem-se observar algumas questões. Primeiramente falaremos sobre as universidades que já concederam títulos de pós-graduação *stricto sensu* para surdos e sua disposição geográfica, a fim de analisar o crescimento desse acesso ao ensino superior pelo país.

5. Resultados obtidos

Levantamento das instituições formadoras

Nas tabelas 1 e 2 apresentamos as relações das instituições de ensino que formaram mestres e doutores surdos, por ordem alfabética e separadas por regiões. A primeira relação é das universidades públicas e a segunda, de universidades privadas. Nas quatro colunas à direita apresentamos o número de formados por essas instituições, separados em quatro categorias, a saber, doutorado de mulheres surdas – que, daqui em diante, iremos nos referir como Doutorado

Feminino (DF), doutorado de homens surdos – Doutorado Masculino (DM), Mestrado Feminino (MF), e Mestrado Masculino (MM).

UNIVERSIDADES PÚBLICAS		DF	DM	MF	MM
Região Norte					
UEPA	Universidade do Estado do Pará (PA)			1	
Região Nordeste					
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (RN)				1
UFBA	Universidade Federal da Bahia (BA)			1	
UFC	Universidade Federal do Ceará (CE)			1	
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco (PE)				2
UFS	Universidade Federal de Sergipe (SE)			1	
Região Centro-Oeste					
UFG	Universidade Federal de Goiás (GO)			1	
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (MS)			1	
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso (MT)			1	
UnB	Universidade de Brasília (DF)		1	6	6
Região Sudeste					
UFES	Universidade Federal de Espírito Santo (ES)				2
UFF	Universidade Federal Fluminense (RJ)			3	1
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto (MG)			1	
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro (RJ)		1		
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos (SP)	1		1	
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rey (MG)			1	
UFU	Universidade Federal de Uberlândia (MG)	1			1
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (SP)				1
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas (SP)			3	1
Região Sul					
FURG	Universidade Federal do Rio Grande (RS)				1
UFPel	Universidade Federal de Pelotas (RS)	1		1	2
UFPR	Universidade Federal do Paraná (PR)	1		1	
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS)	4	2	9	4
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina (SC)	6	2	21	21
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria (RS)			2	
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (PR)			1	1
Total de 26 universidades públicas		14	6	57	44

Tabela 1 – Universidades públicas

Fonte: Produção da autora

PRIVADAS		DF	DM	MF	MM
Região Norte					
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco (PE)			1	1
UNIFOR	Universidade de Fortaleza (CE)			1	1
Região Centro-Oeste					
UCB	Universidade Católica de Brasília (DF)				1
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco (DF)				1
Região Centro-Oeste					
UCB	Universidade Católica de Brasília (DF)				1
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco (DF)				1
Região Sudeste					
CESGRANRIO	Fundação CesGranRio (RJ)				1
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo (SP)			1	
ISEP	Instituto Superior de Estudos Pedagógicos (RJ)				1
PUC Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (MG)			2	
UAM	Universidade Anhembi – Morumbi (SP)			1	
UMC	Universidade de Mogi das Cruzes (SP)			1	
UNIAN	Universidade Anhanguera de São Paulo (SP)				1
UNIBAN	Universidade Bandeirantes de São Paulo				1
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba (SP)			2	
UNINOVE	Universidade Nove de Julho (SP)				1
UNISO	Universidade de Sorocaba (SP)			1	
Região Sul					
UNI	Universidade Federal do Rio Grande (RS)				1
LASALLE	Centro Universitário La Salle (RS)				1
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul (RS)			1	
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (RS)		1		4
Total de 19 universidades particulares		0	1	12	14

Tabela 2 – Instituições privadas

Fonte: Produção da autora

Universidades públicas	Feminino	Masculino	Total
Região Sudeste	2	1	3
Região Sul	12	4	16
Centro-Oeste	0	1	1
Universidades privadas			
Região Sul	0	1	1
Total	14	7	21

Tabela 3 – Total de surdos que concluíram o doutorado, separados por regiões
 Fonte: Produção da autora

Universidades públicas	Feminino	Masculino	Total
Região Sudeste	09	6	15
Região Sul	35	29	64
Demais Regiões	13	9	22
Universidades privadas			
Região Sudeste	8	5	13
Região Sul	2	5	7
Demais Regiões	2	4	6
Total	69	58	127

Tabela 4 – Total de surdos que concluíram o mestrado, separados por regiões
 Fonte: Produção da autora

	Feminino	Masculino	Total
Linguística	2	3	5
Educação	12	3	15
Outras áreas	0	1	1
Total	14	7	21

Tabela 5 – Total de surdos que concluíram doutorado, por área de estudo
 Fonte: Produção da autora

	Feminino	Masculino	Total
Tradução	7	8	15
Linguística	15	18	33
Educação	39	24	63
Outras áreas	8	8	16
Total	69	58	127

Tabela 6 – Total de surdos que concluíram mestrado, por área de estudo

Fonte: Produção da autora

Além dos dados contidos nas tabelas acima, constatamos que a *duração média* dos mestrados foi de 27 meses para as mulheres e 28 para os homens. A duração média dos doutorados foi de 44 para as mulheres e 54 para os homens.

Os *primeiros mestrados* de pessoas surdas foram na área de Educação, pela UFRGS. A primeira mulher surda a se tornar mestre foi Gladis Perlin, em 1998, e o primeiro homem surdo a concluir o mestrado foi Wilson de Oliveira Miranda, em 2001.

Essas mesmas pessoas foram também os primeiros surdos a conquistar o doutorado, na área de Educação, sendo que Gladis Perlin concluiu seu doutorado em 2003 e Wilson de Oliveira Miranda, em 2007. Ambos os títulos foram obtidos na UFRGS.

Após do decreto lei nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 houve um crescimento do número de surdos formados principalmente nas áreas de Linguística, Tradução e Educação. A quantidade de surdos formados em outras áreas é ainda pequena, o que talvez esteja ligado ao fato das áreas acima citadas possuírem melhor estrutura para acolher e promover a permanência de alunos surdos.

Nosso levantamento também registrou o fato de que três mulheres surdas fizeram 1 ano de *pós-Doutorado*, entre 2012 e 2014, na área de Educação, na Região Sul do Brasil.

Cabe destacar o resultado obtido na região Sul, fruto dos trabalhos desenvolvidos na UFSC e na UFRGS que contam com fortíssimos programas de pós-graduação em ênfase em surdez e identidade surda.

6. Variação das quantidades de mestrado e doutorado ao longo dos últimos anos

A tabela 7 apresenta o número de doutorados concluídos em cada ano, e os gráficos 1 e 2 mostram de forma bastante clara o crescimento da quantidade de mestrados concluídos por brasileiros surdos ao longo dos últimos 20 anos.

Ano	Doutorado Feminino	Doutorado Masculino	Ano	Doutorado Feminino	Doutorado Masculino
2003	1		2010	1	
2004			2011	1	
2005	1		2012		
2006			2013	1	1
2007		1	2014		
2008	2	1	2015	3	2
2009			2016	4	2
			Total	14	7

Tabela 7 – Número de doutorados concluídos em cada ano, entre 2003 e 2016

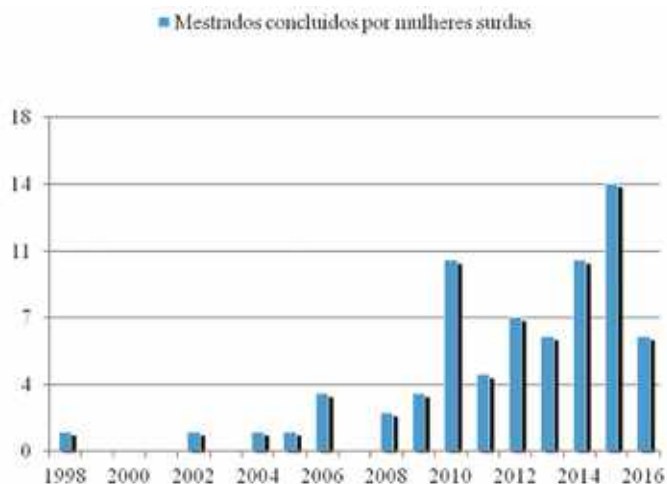


Gráfico 1 – Número de mestrados concluídos por mulheres surdas no Brasil em cada ano entre 1998 e 2016

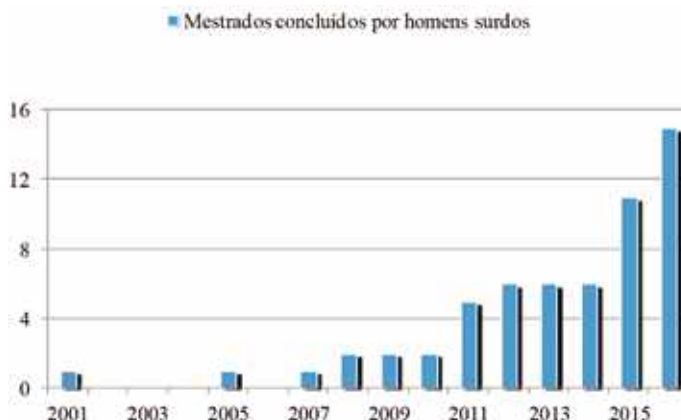


Gráfico 2 – Número de mestrados concluídos por homens surdos no Brasil em cada ano entre 2001 e 2016

Percebe-se que a quantidade de surdos com títulos de Mestrado e Doutorado *scrito sensu* foi aumentando gradativamente ao longo dos anos, demonstrando o aumento do interesse dos surdos em ingressarem na pós-graduação, que provavelmente tem ligação com as melhorias nas universidades em termos de acessibilidade às pessoas surdas, que permitem não apenas um acesso de forma cada vez mais justa em cursos de graduação, mas também a permanência dos alunos surdos nos cursos de pós-graduação.

7. Considerações finais

Neste artigo, a proposta foi obter a quantidade dos surdos com Mestrado e Doutorado nas principais áreas de conhecimento e verificamos que a maioria concentra em Educação, Tradução e Linguística.

Percebemos que o número de mestrados dos surdos tanto do sexo feminino quanto masculino aumentou muito na última década. O número dos doutorados ainda é pequeno, mas já é um grande progresso, visto que o primeiro foi conquistado em 2003.

Acreditamos que o conhecimento adquirido por meio dos estudos sobre a educação de surdos e sobre a Libras, bem como o conhecimento sobre as questões relacionadas à permanência de surdos em instituições de ensino superior e oportunidade de opção do Surdo de querer ingressar em cursos de sua escolha, possam proporcionar melhores condições de educação dos surdos jovens.

Sabemos que não é fácil romper barreiras. Resistências sempre vão aparecer, mas o avanço acadêmico para cursar o mestrado e doutorado, dedicando-se a pesquisas de Libras colaboram grandemente para que o conhecimento supere os preconceitos e a sociedade fique mais aberta para compreender e aceitar as mudanças necessárias.

De acordo com os dados coletados na pesquisa, os surdos começaram a ser aceitos e mostraram estar plenamente capacitados para cursarem universidades públicas e privadas, tanto em cursos de graduação quanto de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

- BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96150/decreto-5626-05>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Dispõe sobre o reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira como língua natural de uma pessoa surda. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 20 abr. 2017.
- BRASIL. *Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 abr. 2017.
- BRITO, L. *Por uma gramática da Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.
- CICCONE, M. *Comunicação total: Introdução estratégia a pessoa surda*. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica, 1990.
- DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-137.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- MIRANDA, W. *Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- PERLIN, G. *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. 2003. Dissertação (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ROSAS, E. F. Ingresso e interação dos alunos surdos na pós-graduação. 6º SBECE 3º SIECE – EDUCAÇÃO, TRANSGRESSÕES, NARCISISMO. *Anais Eletrônicos*, Bianual, 2015.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, SC. 2008.

STUMPF, M. *Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema Sign Writing: língua de sinais no papel e no computador*. 2005. Dissertação (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Produções acadêmicas

Academics productions



TESE/PEDRO HENRIQUE WITCHS¹

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes

RESUMO

Ao partir do conceito de matriz de experiência para realizar uma leitura da surdez, a tese apresenta uma análise dos modos pelos quais os surdos são linguisticamente conduzidos. Para tanto, faz uso de um conjunto de documentos mantidos pelo Acervo Histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos que datam do período entre 1909 e 1989. Sob a perspectiva de autores do campo dos Estudos Foucaultianos e dos Estudos Surdos em Educação, bem como da História Social da Língua e da Política Linguística, utiliza os conceitos de governamento e de subjetivação como ferramentas analíticas. Com base na análise do material, foi possível distinguir práticas de governamento linguístico em duas caracterizações do comportamento linguístico dos surdos: as condutas linguísticas almeçadas e as condutas linguísticas abjetas. A partir de cada dessas caracterizações, foram identificadas práticas de exercício do governamento linguístico que tinham, como finalidade, o desenvolvimento da nacionalidade nos surdos. Essas práticas foram distribuídas por três composições da educação de surdos: o currículo, a formação de professores e as práticas pedagógicas. Diante disso, defende-se a tese de que tais práticas operam na produção de uma subjetividade surda com características universais, o *Surdus mundi*, que, embora possa utilizar uma língua de sinais e esteja orientada a uma tendência cosmopolita de ser surdo, abarca em si a potência de ser governada também pelo uso de línguas orais ainda que em sua modalidade escrita. A tese contribui para que se pense

¹ WITCHS, P. H. *Governamento linguístico em educação de surdos: práticas de produção do Surdus mundi no século XX*. 2018. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

não apenas nos aspectos do governo linguístico na educação de surdos, como também na educação de qualquer indivíduo, e permite o fomento de discussões nas áreas da Educação e da Linguística.

PALAVRAS-CHAVE

Educação de surdos; Surdez; Língua; Governameto; Subjetivação.

ABSTRACT

Starting from the matrix of experience concept to make a reading of deafness, this doctoral dissertation presents an analysis of the ways in which the deaf are linguistically conducted. Within this aim, it uses a set of documents maintained by the Historical Collection of the National Institute of Deaf Education that date back to the period between 1909 and 1989. From the perspective of authors in the fields of Foucaultian Studies and Deaf Studies in Education, as well as in the fields of Social History of Language and Linguistic Policy, this dissertation makes use of the concepts of government and subjectivation as analytical tools. Based on the material analyzed, in this sense it was possible to distinguish linguistic government practices in two kinds of the deaf's linguistic behavior: the desired language behavior and the abject language behavior. From each of the two behaviors, practices of linguistic government were identified that had, as a purpose, the development of the nationality in the deaf. These practices were distributed in three compositions of the deaf education: the curriculum, the teacher training and the pedagogical practices. In view of this, it is argued that such practices operate in the production of a deaf subjectivity with universal characteristics of a linguistic behavior, the *Surdus mundi*, that, although it can use a sign language and is oriented to a cosmopolitan tendency to be deaf, covers in itself the possibility of be conducted also by the use of the oral languages although in its written modality. The PHD dissertation contributes to thinking not only of the aspects of linguistic government in deaf education, but also in the education of any individual, and allows the promotion of discussions in the areas of Education and Linguistics.

KEYWORDS

Deaf education. Deafness. Language. Government; Subjetivation.

RESUMO EM LIBRAS



Recursos e Materiais Técnico-Pedagógico

Teaching Strategies & Materials

EL PATRIARCADO
ASUSTADO
DE VER
MUJERES
LIBRES



A PRODUÇÃO DE VÍDEO NO CONTEXTO DA SURDEZ: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA MÍDIA-EDUCATIVA NA DISCIPLINA TICS DO CURSO BILÍNGUE DE PEDAGOGIA DO INES

Video production in the context of deafness: report of a media-educational experience in the discipline of ICT in the INES bilingual course of Pedagogy

Luiz Alexandre da Silva Rosado¹
Alexandre de Melo Sousa²
Vivian Castelo Baltar Nejm³

RESUMO

No cotidiano da educação de surdos, cada vez mais necessita-se de professores que façam uso do registro em vídeo da comunicação em Língua Brasileira de Sinais, a Libras. Por isso é necessária a formação docente voltada para a modalidade imagem em movimento: letramento visual para a produção de vídeo. Teoricamente, concebemos a experiência aqui relatada a partir dos conceitos da mídia-educação na perspectiva expressivo-produ-

ABSTRACT

In everyday deaf education, there is a growing need for teachers to use video recording for communication in Brazilian Sign Language (Libras). This requires teacher training focused on the moving images mode: visual literacy for video production. In theoretical terms, we conceived the experience here reported with basis on the

¹ Doutor em Educação (PUC-Rio); professor adjunto do INES/DESU na área de Tecnologias de Informação e Comunicação; um dos líderes do Grupo de Pesquisa “Educação, Mídias e Comunidade Surda”. Acesso a artigos: <https://ines.academia.edu/AlexandreRosado>; alexandre.rosado@gmail.com.

² Discente do curso bilíngue de Pedagogia do INES/DESU; arxuscel@gmail.com.

³ Discente do curso bilíngue de Pedagogia do INES/DESU; castelovivian1@yahoo.com.br.

tiva (autoral) e também dos princípios da metodologia da aprendizagem por projetos (proposição de problema-criação de hipóteses-apresentação de solução). Este artigo se desenvolve como relato e análise de experiência com a produção de curtas-metragens desenvolvidos ao longo do ano de 2017, em uma turma do período noturno do curso bilíngue de Pedagogia do Departamento de Ensino Superior do INES. São destacados dois projetos/vídeos para análise, descrevendo-se as etapas principais de sua produção (argumento, roteiro, escolha de locações, gravação, decupagem e edição) e algumas considerações sobre soluções visuais encontradas pelos alunos participantes de cada projeto. Podemos dizer que a experiência aqui relatada foi bem-sucedida ao priorizar os processos de produção e leitura de imagens em movimento, permitindo a capacitação de professores em formação na área da surdez para a produção de vídeos, permitindo futuramente a generalização das habilidades adquiridas na produção de novos vídeos em Libras com fins pedagógicos.

concepts of media-education from an expressive-productive (author) perspective as well as the principles of project-based learning (proposition of problem – creation of hypothesis – presentation of solution). This article reports and analyses the experience with short-film production conducted in 2017 with a night class of the bilingual Pedagogy course offered by the Department of Higher Education at INES. The text focuses on the analysis of two projects/videos, describing their main production stages (argument, script, choice of locations, recording, decoupage and editing) and student feedback on visual solutions adopted. We believe the experience was successful in prioritizing the processes of production and reading of moving images, allowing trainee teachers to develop video production skills that can be used in the future for the production of new videos in Libras for educational purposes.

PALAVRAS-CHAVE

Mídia-educação; Letramento visual; Formação docente; Educação de surdos.

KEYWORDS

Media-education; Visual literacy; Teacher training; Deaf education.

1. A Mídia-educação como pano de fundo para a proposta do projeto de produção de vídeo

No cotidiano da educação de surdos, cada vez mais necessita-se de professores que façam uso do registro em vídeo da comunicação em Língua Brasileira de Sinais, a Libras. Em contraste com o texto escrito em Língua Portuguesa – ou qualquer outra língua oral que faça uso de caracteres em sua

escrita –, que os alunos ouvintes recorrem como registro e auxílio à memória e desenvolvimento de conceitos (como caderno de anotações e de rascunhos), os alunos surdos muitas vezes não fazem qualquer registro ou não recebem qualquer *texto*⁴ em Libras para complementar as aulas assistidas na escola ou na universidade: não criam seu “caderno de anotações” em Libras.

A gravação não é um hábito, ainda, em escolas e universidades, seja pelo professor, seja pelo aluno surdo, dos conteúdos e conceitos debatidos e aprendidos/exercitados em sala de aula; nem mesmo as avaliações (provas) são usualmente gravadas em Libras, existindo poucas experiências relatadas a esse respeito. Sabemos que gravar um conteúdo didático (produzir um vídeo) requer um conjunto diverso de habilidades comunicacionais e técnicas que não estão ao alcance de todos, especialmente de pedagogos.

Entretanto, o vídeo em Libras continua sendo a principal forma de registro linguístico e, conseqüentemente, educacional, social e cultural, para os alunos surdos, apesar de termos experiências bem desenvolvidas com o registro da Libras na forma escrita via *SignWriting* (STUMPF, 2005) e *Elis* – Escrita das Línguas de Sinais (BARROS, 2007, 2008), duas formas de notação já presentes e ensinadas em universidades como a UFSC⁵ e a UFG⁶.

Neste relato de experiência, trazemos principalmente a contribuição teórica do campo da Mídia-educação e a forma como essa área de estudo concebe o aprendizado das múltiplas linguagens midiáticas e seus contextos de produção. O *slogan*-resumo da mídia-educação é “*com, sobre e através dos meios*”. São as três perspectivas, a saber:

⁴ Compartilhamos a concepção expandida de texto e de leitura proposta por Lucia Santaella, para além da ideia purista de leitura como decifração de caracteres impressos em folhas, mas levando em consideração que “o ato de ler passou a não se restringir apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, às relações entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, texto e diagramação”. (2004, p. 17). Em síntese, a explosão de formas e suportes sígnicos a partir de meados do século XIX nos obriga a expandir nossos conceitos de texto e leitura, incorporando as imagens publicitárias, os jornais e revistas ilustrados, o cinema e a TV, os websites na internet, os vídeos criados e compartilhados em nossos celulares, e toda sorte de novas modalidades midiáticas surgidas a partir da explosão da fotografia no século XIX e da mídia de massa no século XX, até a revolução digital contemporânea.

⁵ Ver conteúdos das disciplinas Escrita de Sinais 1, 2 e 3 do curso Letras-Libras da UFSC: <http://libras.ufsc.br/old/public/colecaolettraslibras/eixoformacaoespecifica>; e suas ementas: http://letraslibras.grad.ufsc.br/files/2013/04/projeto_libras_presencial_FINAL-nov2008.pdf.

⁶ Ver a ementa das disciplinas Introdução à Escrita de Sinais, Escrita de Sinais 1 e Escrita de Sinais 2 do curso Letras-Libras da UFG em: https://www.letras.ufg.br/up/25/o/2014_PPC_libras.pdf.

- (a) o *com* os meios se relaciona ao uso das mídias como complemento à atividade didática e aos assuntos abordados pelo professor, processo mais comum nas escolas e nas universidades – perspectiva *instrumental*;
- (b) o *sobre/para* os meios diz respeito aos conteúdos, linguagens e representações mobilizadas na produção midiática, aspecto relacionado ao desenvolvimento da capacidade de análise crítica dos meios de comunicação por parte de quem recebe e compartilha suas mensagens – perspectiva *crítica*; e
- (c) o *através* se conecta ao momento em que o espectador se torna também produtor e interfere na ecologia midiática com seus próprios produtos autorais – perspectiva *expressivo-produtiva*.

Fantin (2011, p. 29) resume estes três aspectos/perspectivas da mídia-educação da seguinte forma:

Em síntese, [...] a mídia-educação implica a adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e *para produzir mídias também* (grifo nosso).

Na experiência ora aqui analisada, recorreremos principalmente ao exercício coletivo dos alunos no que diz respeito aos *modos de produção* de um vídeo, à aquisição da linguagem e das etapas em que um produto visual na forma de vídeo é produzido nos meios de comunicação, com ênfase na perspectiva *expressivo-produtiva* (autoral).

O objetivo do projeto desenvolvido com a turma, cujos processos e resultados relatamos aqui, foi a produção de um vídeo para alunos surdos do Ensino Médio ou da EJA sobre questões contemporâneas vivenciadas por eles e com potencial de gerar um material que os informasse e os fizesse, ao mesmo tempo, refletir.

Para isso, foram compartilhadas e ensinadas técnicas e procedimentos comuns aos veículos que produzem mídia visual (vídeo), assim como noções e conceitos tipicamente compartilhados entre profissionais da área de TV e Cinema (categorias, jargões, procedimentos), mas que não são abordados, em geral, nos cursos de formação de professores (licenciaturas e cursos de Pedagogia).

A base teórico-prática para o ensino dessas técnicas encontra-se em diversos manuais de mídia utilizados na disciplina TICs pelo docente-autor deste artigo (v. MCSILL & SCHUCK, 2016; MOLETTA, 2009 e WATTS, 1990) e em permanente coleta pelos professores líderes do grupo de pesquisa *Educação, Mídias e Comunidade Surda*⁷.

Aprender uma nova linguagem (seja escrita, viso-gestual, teatral, acadêmica, poética, jornalística, entre outras) não é tarefa banal, é preciso estudar as características do gênero e exercitar sua criação por meio da produção de produtos autorais próprios, sendo adequada aqui a metodologia da *aprendizagem por projetos* (HERNANDEZ & VENTURA, 1998). Na aprendizagem por projetos os alunos são confrontados com uma problemática a ser resolvida (informar os jovens surdos sobre questões contemporâneas), formulando hipóteses (com a construção de um argumento para um vídeo) e resolvendo o problema por meio da produção de um produto (um curta-metragem) que seja significativo para a comunidade da qual fazem parte (alunos surdos do Ensino Médio e da EJA no INES). O resultado desejado é que ao final do processo os alunos possam generalizar o que foi aprendido no projeto em novas criações, sendo, neste caso, a criação de vídeos pedagógicos para alunos surdos.

Seguindo então o esquema básico da aprendizagem por projetos (problema-hipóteses-solução) e ampliando o significado da utilização de tecnologias na educação, ao longo de um ano (2017.1 e 2017.2) os alunos puderam aprender os termos, as técnicas e os procedimentos que envolvem as seguintes etapas de uma produção de vídeo na modalidade curta-metragem (linguagem visual – imagem em movimento): (a) concepção e escrita do argumento⁸, (b) transformação do argumento em um roteiro, (c) escolha de locações, figurino

⁷ O grupo de pesquisa, coordenado pelos professores Cristiane Taveira e Alexandre Rosado vem desenvolvendo, desde 2015, com auxílio do Programa de Iniciação Científica do INES/DESU (PIC INES), o projeto de pesquisa “Produção visual na comunidade surda: prática pedagógica, comunicação e linguagens” (TAVEIRA & ROSADO, 2015). Um dos objetivos do projeto, a partir de intervenções em campo, é “Aprofundar, através de estudos dirigidos e oficinas práticas com professores surdos e não surdos, a relação entre os princípios do letramento/alfabetismo visual e as técnicas e conceitos utilizados na produção destes artefatos” (p. 3).

⁸ “[...] selecionar uma ideia, a qual nutrirá o enredo da película. O argumento é elaborado justamente a partir deste primeiro conceito; é algo semelhante a um resumo, no qual estão inseridos os elementos mais significativos da história e os personagens que conduzirão a narrativa. Ele é normalmente realizado por aquele que concebeu a ideia básica, um argumentista ou roteirista, a quem cabe o papel de desenvolver este trabalho”. (SANTANA, s/d).

e gravação, (d) decupagem⁹ dos materiais gravados e (e) edição não linear em editor de vídeo profissional.

Escolhemos a modalidade curta-metragem pelo seu tempo mais curto para que uma história seja contada, em geral de 5 a 15 minutos¹⁰, visto que os alunos ao longo do ano não teriam “fôlego” para uma produção de vídeo que ultrapassasse esse limite de tempo. Parte dos conteúdos e estratégias didáticas utilizadas em 2017 na disciplina TICs foi previamente concebida e aplicada nas oficinas do curso de extensão “Criação e produção de mídia: imagem, vídeo e publicação digital” desenvolvido entre novembro de 2015 e dezembro de 2016¹¹. O Módulo 3, chamado “Roteiro e edição de vídeo”, foi a base inicial para a definição das etapas do projeto de produção de vídeo. O material produzido para o módulo foi aperfeiçoado em 2017 à medida que a experiência ia sendo desenvolvida e o tempo disponível para apresentação dos conceitos e realização de exercício era maior que aquele inicialmente utilizado no curso de extensão.

Embora o aprendizado técnico e da linguagem ao redor da produção de vídeo seja o principal destaque e benefício do projeto aos alunos, que pouco conheciam esta modalidade midiática, não podemos também esquecer que o aspecto crítico que a mídia-educação incentiva foi concretizado nos inúmeros debates ocorridos em sala de aula, especialmente nas fases de construção do argumento e de roteirização, a respeito de quais temas seriam relevantes para o jovem surdo na contemporaneidade e os motivos para tais escolhas.

Na turma de 2017, foco deste relato, surgiram discussões a respeito de: relações homoafetivas, DSTs, preconceito racial, uso intenso e/ou vício no uso de celulares e internet, relações familiares, invisibilidade da deficiência no ambiente escolar, entre outros. A respeito desse processo de desenvolvimento crítico, Siqueira (2013, p. 7) nos diz:

⁹ “Decupagem – do francês *découpage*, derivado do verbo *découper*, recortar – é no audiovisual, no cinema e na comunicação, a divisão do planejamento de uma filmagem em planos e cortes”. (PORTO, s/d).

¹⁰ O limite de 15 minutos foi estabelecido no Brasil através da Medida provisória nº 2.228-1, de 06.09.2001, que define em seu artigo 1º, inciso VII que “obra cinematográfica ou videofonográfica de curta metragem” é “aquela cuja duração é igual ou inferior a quinze minutos”.

¹¹ Todos os materiais foram disponibilizados aos alunos no seguinte endereço eletrônico (site): <https://edumidiascomunidadesurda.wordpress.com> (Ir em “Sobre o nosso grupo” e depois em “Atividades de extensão”).

E as metodologias da mídia-educação parecem promissoras para essa empreitada porque ensinam os jovens a identificar problemas, transformá-los numa pauta, coletar informação e materializar essa investigação numa mensagem para ser compartilhada na rede. Ao concluir todas as etapas desse processo, os estudantes acessam uma diversidade de fontes de informação, selecionam e ordenam dados, discutem e constroem pontos de vista, numa dinâmica na qual se deve fomentar a apropriação crítica, e onde não cabe a imposição de uma única leitura correta.

A tese principal para o desenvolvimento desse trabalho nas disciplinas de TICs do currículo do curso bilíngue de Pedagogia do INES é que, uma vez que os docentes em formação dominem as etapas de produção de um vídeo, seus principais elementos e as técnicas e procedimentos envolvidos, eles poderão produzir com seus futuros alunos, especialmente os alunos surdos, materiais didáticos na forma de vídeo, usando a Libras como língua principal (generalização da aprendizagem).

Esperamos que os futuros docentes se tornem profissionais semelhantes à professora surda Daniela de Carvalho Cruz, ex-aluna do curso bilíngue de Pedagogia do INES, que há muitos anos desenvolve um trabalho intenso de produção independente de vídeos para seus alunos do ensino fundamental, formando uma verdadeira videoteca sobre diversas temáticas tratadas em suas aulas (CRUZ, 2015 e TAVEIRA, 2014). Coerente com o seu trabalho, Daniela produziu uma das primeiras monografias em Libras do INES, sob a orientação da professora Cristiane Taveira, que pode ser acessada no *link* presente na bibliografia ao fim deste trabalho.

2. Relato de experiência: do planejamento do projeto às suas fases de execução

O objetivo deste segundo tópico do trabalho é relatar e analisar as etapas de um projeto desenvolvido ao longo da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), ministrada pelo primeiro autor deste artigo ao longo dos dois semestres do ano letivo de 2017.

O projeto se desenvolveu em dois semestres por existir, no currículo do curso bilíngue de Pedagogia do INES, as disciplinas TICs I e TICs II. As disciplinas são permeadas por três momentos que se alternam ao longo do cronograma de aulas: (a) momentos de debates teórico-conceituais, com textos das

áreas de Educação e Tecnologia¹², (b) momentos em que o projeto de desenvolvimento de um produto midiático é realizado com grupos de alunos e, por fim, (c) momentos de avaliação presencial em que os alunos passam por uma prova individual em sua primeira língua (L1), em complemento à nota resultante da avaliação do produto intermediário e final do projeto.

Escolhemos, para este relato de experiência, o trabalho realizado com a turma do período noturno, pois foi com esses alunos que pudemos trabalhar o projeto ao longo de todo ano, visto que no primeiro semestre de 2017 a turma do período matutino estava sob a regência de outra professora.

O projeto, como parte da proposta pedagógica da disciplina, consistiu na formação de grupos responsáveis, cada um, pelo desenvolvimento de um projeto de produção de vídeo que abordasse uma temática contemporânea relacionada a alunos do Ensino Médio ou da EJA e seu cotidiano. Para a formação dos grupos, optou-se pela realização de sorteio, em que foram selecionados quatro alunos “cabeças-de-chave” que selecionavam, de forma alternada, um aluno por vez para compor o seu grupo¹³. Com este método de escolha, garantiu-se a heterogeneidade dos grupos, com a presença de surdos e ouvintes que obrigatoriamente deveriam trabalhar em conjunto ao longo de todas as etapas do projeto, cooperando de acordo com suas habilidades e interesses.

Focaremos neste relato, especialmente, na análise do desenvolvimento do projeto e construção do produto final de dois grupos.

O primeiro grupo selecionou o tema Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), e dentro desta temática mais abrangente, decidiu abordar a AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) através da produção de uma história sobre um jovem que, ao iniciar um novo relacionamento, descobre, após realizar um exame solicitado pela nova namorada, ter contraído o vírus HIV.

¹² Na disciplina TICs I, atualmente são desenvolvidos debates a respeito dos conceitos tratados em dois textos: (1) Lucía Santaella, sobre as fases das tecnologias, com “A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?” e (2) Marco Silva, com a relação docência, interatividade e cibercultura, com o texto “Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online”. Na disciplina TICs II a ênfase está nos seguintes textos: (1) Daniel Gustavo Mocelin, sobre a ética hacker, com o texto “A ética hacker do trabalho rompendo com a jaula de ferro” e (2) Alexandra Bujokas de Siqueira, sobre a mídia-educação, com o texto “Mídia: quer estudar essa matéria?”. A proposta da primeira disciplina é tratar de temas de abordagem mais utópica (esperançosa) e na segunda disciplina a ideia é tratar de abordagens que revelam o lado mais crítico a respeito da produção e do consumo de tecnologias de informação e comunicação. Autores como Erick Felinto, André Lemos, Richard Barbrook e Neil Selwyn também podem ser utilizados, caso a turma apresente interesse em aprofundar detalhes sobre os tópicos mencionados na disciplina.

¹³ Os grupos costumam ter, em média, 7 alunos, visto que nossas turmas têm de 25 a 30 alunos regulares.

O segundo grupo debateu o tema da comunicação pelo uso de *smart-phones* (celulares) e o afastamento cotidiano que a tecnologia pode gerar dentro de uma família, identificando tópicos importantes a serem falados, como o embate geracional (pais e filhos), o vício em mídias eletrônicas (uso exagerado e por longas horas) e como isso pode prejudicar a interação familiar. A história começa com dois filhos que acompanham o pai na compra de um celular no shopping, pois este pai quer entender o cotidiano de uso de aplicativos na internet. Porém, depois de um problema de saúde de um dos filhos, a mãe propõe como presente de aniversário uma semana inteira sem conexão com a internet, para que a família ficasse mais próxima e conversasse mais.

A primeira etapa do trabalho envolveu a construção de um argumento para o projeto de produção de um curta-metragem. Quanto ao primeiro grupo, nessa fase, alguns estereótipos a respeito das relações homoafetivas puderam ser detectados. A princípio, a AIDS seria adquirida pelo personagem em um relacionamento homossexual e não em um relacionamento heterossexual, o que poderia perpetuar a ideia de que AIDS é uma doença específica dos homossexuais (especialmente os do sexo masculino). O médico no curta-metragem seria uma espécie de professor, que daria uma aula sobre DSTs ao público-alvo espectador (ao modo de uma aula de “telecurso”), não se integrando efetivamente à história.

Após alguns debates a respeito do argumento, resolveu-se inserir elementos do cotidiano jovem, como a ida a um baile e a existência de múltiplos namoros e relacionamentos (no começo, o grupo propôs que os dois jovens seriam noivos e iriam ao médico antes do casamento, o que foi modificado ao longo das discussões). Foi comum a todos os grupos pensar inicialmente em um vídeo formal didático sobre o tema que cada um trataria, porém, ao longo do processo de discussão dos argumentos, histórias narradas em formato novelístico passaram a dominar as produções – talvez pelo universo comum aos alunos acostumados com novelas e seriados de TV.

Não é uma operação simples transformar dados brutos coletados a respeito de uma temática em uma narrativa romanceada com personagens envolvidos em uma trama com início (apresentação dos personagens e situação), meio (desenvolvimento e clímax) e fim (resolução e encerramento). Para isso, inicialmente explicou-se aos alunos, de maneira geral, a ideia de

jornada do herói (ou monomito), uma estrutura narrativa recorrente em diversas culturas, em que um personagem central parte para uma aventura/jornada, passando por desafios e revelações e se transforma ao final do percurso (v. CAMPBELL, 2007).



Figura 1 – Slide apresentado aos alunos que resume as fases da jornada do herói

Sobre a escolha de língua que predominaria no curta-metragem, é importante enfatizar que os grupos da turma aqui em tela, incluindo os dois projetos de produção de vídeo analisados, optaram pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua para os curtas-metragens, com todos os atores sinalizando, sem Língua Portuguesa oral ou escrita complementar (legendas). Esta escolha facilitou a atuação dos alunos surdos como atores, que puderam participar das gravações utilizando sua L1.

Após a montagem do argumento, cada grupo começou a redação do roteiro. A construção do roteiro foi estudada em sala de aula, especialmente os componentes e códigos presentes no cabeçalho de cada cena e a estrutura de diálogos e pensamentos/sentimentos dos personagens (turnos de fala). O primeiro grupo chegou à conclusão que deveria elencar os personagens a partir do quantitativo de integrantes, para que esses fossem incorporados por cada um deles, com o objetivo de elaborar as falas e as características que cada personagem traria consigo ao longo do curta-metragem. Porém, isso não impediu a colaboração inter-grupos em cenas em que um número maior de personagens era necessário.

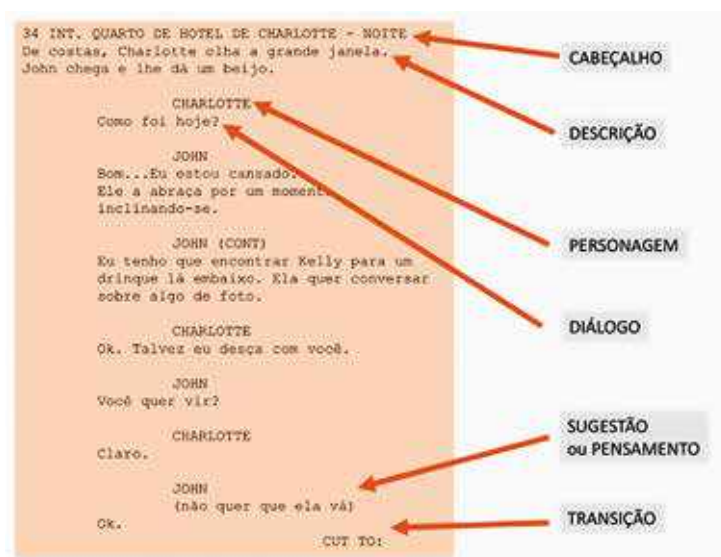


Figura 2 – Slide que apresenta aos alunos os elementos básicos de um roteiro

O processo de incorporação dos personagens foi mais difícil no começo, pois a maioria dos alunos estava tendo sua primeira experiência de atuação em frente às câmeras, demandando bastante tempo, alguns mais que outros, para conceber as características que cada papel propunha. No entanto, o roteiro começou a ganhar forma e os personagens começaram a ter suas falas, com algumas gírias e/ou linguajar que evidenciasse ainda mais as qualidades de cada papel. O roteiro foi sendo materializado em cenas estudadas e divididas ao longo do roteiro. Visto que o perfil dos personagens da história sobre DSTs era jovem, as expressões e gírias seriam fundamentais, assim como a descontração na abordagem do tema tratado.

Sobre o processo de elaboração do roteiro, pelo próprio domínio da Língua Portuguesa necessário na elaboração do argumento e depois do roteiro, essa fase foi dominada pelos alunos ouvintes, com algumas intervenções e participações de alunos surdos em aula, mas ainda tímidas. Era comum que alunos ouvintes ajudassem os alunos surdos, que apresentavam dificuldade de desempenho em leitura/escrita em Língua Portuguesa, na leitura e interpretação dos conteúdos presentes no roteiro (ensaio das cenas) antes do início de cada gravação.

Não foram elaborados pelos alunos surdos, em conjunto com alunos ouvintes, roteiros em Libras (filmagem-rascunho¹⁴), todos os grupos optaram pela elaboração e revisão do roteiro em Língua Portuguesa, tendo como referência os elementos que caracterizam o gênero roteiro de cinema no formato escrito (cabeçalho, descrição da cena, personagens, diálogos, sugestões de pensamento e transições).

De certa forma, para os alunos surdos foi importante entender que a gravação de um vídeo envolve um planejamento prévio, externalizado na forma de um texto escrito (em alguns casos, um rascunho em vídeo, como em algumas monografias em Libras), planejando o que depois será gravado pela equipe. Esse processo de planejamento prévio foi internalizado pelos surdos, especialmente no segundo semestre de 2017 (na disciplina TICs II), em que os grupos efetivamente foram a campo realizar as gravações e o texto do roteiro se tornou essencial para a direção de cada cena e de seus diálogos. Era comum, nas primeiras cenas gravadas, os alunos surdos apresentarem improvisos em diálogos ou mesmo a introdução de cenas diferentes daquelas previstas no roteiro, sendo que com o passar do tempo a importância do planejamento prévio (o roteiro) ia sendo compreendida.

Com o roteiro elaborado, o professor da turma então propôs um exercício: fotografar no INES os locais de filmagem e a previsão de posição e atuação dos personagens do curta-metragem, com o objetivo de prever posições de câmera e enquadramentos dos cenários e personagens. Seria possível gravar nesses locais? Quais personagens estariam presentes em cada local? Para fazer as fotografias, o grupo voltou seus esforços para os locais disponíveis no Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, instituição onde a faculdade se localiza, buscando dependências que pudessem compor os cenários, com o intuito de apresentar locações de filmagem realísticas, criando o elo entre o cenário, a história e os personagens. As fotografias foram inseridas em uma tabela com

¹⁴ A filmagem-rascunho é descrita pelos autores do artigo que detalha as etapas de produção das monografias em Libras do Departamento de Ensino Superior do INES (TAVEIRA et al., 2015). A filmagem-rascunho deriva de discussões realizadas entre orientador e orientando, assim como do esforço de leitura do aluno surdo, seja de textos, vídeos em Libras ou imagens/gráficos, realizando a “saída do uso coloquial da língua para um modo argumentativo, formal, dentro da estrutura científica que prima por basear-se em autores e na demonstração de seus conceitos-chave, dentro de uma norma culta de exposição.” A filmagem-rascunho é um suporte para o contínuo exercício de criação e revisão de sua estrutura argumentativa, seja científica (com introdução-desenvolvimento-conclusão) ou de narrativa novelística (com apresentação-desenvolvimento da história-encerramento), semelhante ao rascunho em texto escrito utilizado pelos alunos em seus cadernos e computadores. A filmagem-rascunho pode ser planejada com o uso de glosas, antes de ser filmada, como primeiras notações do aluno surdo.

duas colunas, sendo localizado do lado esquerdo o roteiro com as cenas e seus diálogos e do lado direito as fotografias feitas no INES.

Citamos como exemplo um personagem do primeiro grupo que seria o médico que, conseqüentemente, necessitaria de um cenário que retratasse o seu consultório, para que houvesse ainda mais realismo e imersão na história pelo nosso espectador. O grupo então escolheu como locação um consultório da Divisão Médico-Odontológica (DIMO) do INES.



Figura 3 – Exemplo de extrato de roteiro contendo fotografias com a previsão de enquadramentos de câmera e locação

No segundo semestre de 2017, os alunos passaram então a dirigir e atuar nas cenas, o que exigiu um estudo prévio sobre as posições e os enquadramentos da câmera, necessários na produção mais fluida das cenas que compuseram o projeto. Esse estudo culminou na gravação simulada em sala de aula de uma das cenas de cada roteiro (na turma aqui em tela foram formados quatro grupos, totalizando quatro projetos/roteiros). O trabalho de gravação,

realizado somente com uma câmera¹⁵ e um tripé¹⁶, exigiu o enquadre separado de diferentes ângulos para uma mesma cena, exigindo precisão dos atores que repetiam algumas vezes a mesma atuação/diálogo e posição em cena. O processo de filmagem com enquadres distintos em uma mesma cena, embora mais longo, produziu maior riqueza de elementos capturados. Como exemplo, podemos citar os personagens em movimento gravados com *takes* diferentes e também a gravação da cena em que dois personagens dialogam dentro de um carro. Ao final, com todo produto gravado em mãos, passou-se para uma nova etapa: a decupagem e a edição dos vídeos.



INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPERIOR - DESU
TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
Prof. Rosemary Rioschi

Planilha de decupagem para edição

CENA	ÂNGULO	INÍCIO (SEGUNDO)	FIM (SEGUNDO)
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			

Figura 4 – O professor da disciplina disponibilizou para os grupos um modelo de planilha de decupagem

A etapa final envolveu a edição de todas as cenas gravadas pelos grupos. Usamos os equipamentos (computadores) da Sala Revoluti¹⁷ do INES, localizada no terceiro andar do prédio principal. Para a edição, foi utilizado um software profissional, tendo o professor preparado uma aula para que todos pudessem ter a oportunidade de saber e conhecer os processos de edição que o programa permitia executar (um computador com editor de vídeo para cada grupo,

¹⁵ Foram utilizadas câmeras DSLR semiprofissionais, neste caso as câmeras Canon EOS Rebel T5i.

¹⁶ Nos dias de gravação tivemos dois ou até três grupos gravando simultaneamente, o que não permitiria o uso de mais de uma câmera por grupo. A opção por gravar com uma câmera também foi devido ao número restrito de alunos que poderiam atuar como operadores de câmera, em geral um aluno em cada grupo, e ao número de baterias e cartões de memória SD à disposição.

¹⁷ Mais detalhes sobre o modelo das Salas Revoluti, com computadores em mesas que formam grupos de trabalho (estruturas dinâmicas que podem ser modificadas de acordo com a proposta didática), podem ser encontradas no site: <http://neo.ines.gov.br/neo/index.php/component/content/article?id=92>.

totalizando quatro ilhas de edição funcionando simultaneamente). Para editar, os alunos do grupo, atendendo ao pedido do professor, elaboraram a decupagem das cenas nas semanas anteriores, que consistia em uma lista com os nomes dos arquivos gravados e os tempos de corte inicial e final de cada trecho que compunha cada cena, assim como os momentos que entrariam os efeitos de transição.

Percebeu-se que, nessa fase, os grupos ficaram mais unidos pelo processo de finalização do trabalho, sendo que cada um oferecia sugestões sobre os cortes necessários para compor as cenas e também os efeitos visuais que poderiam ser utilizados ao longo dos curtas-metragens. Era o momento em que o trabalho tomava corpo e se percebia o produto se aproximando de sua forma final para publicação.

Com os cortes e montagem finalizados, o professor inseriu, em cada vídeo, a abertura com o título do curta-metragem e logotipo do DESU/INES e, ao final, os créditos com fotografias do curta-metragem ou de bastidores de gravação. Todos os vídeos foram disponibilizados para os alunos no site *Youtube* em *link* não listado, garantindo a privacidade e opção de cada grupo em divulgar ou não suas produções.

3. Breve análise dos curtas-metragens e algumas soluções visuais exploradas pelos grupos

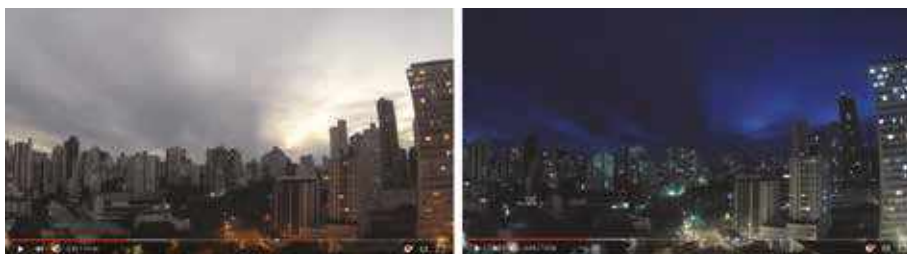
Faremos aqui uma breve análise dos dois vídeos resultante do projeto descrito no segundo tópico deste artigo, visando a capturar algumas soluções visuais e recursos aprendidos e mobilizados em cada grupo. Ambos os vídeos são histórias do gênero novelístico, com narrativas curtas que contam as histórias fictícias de um ou mais personagens centrais e seus processos de transformação.

O primeiro vídeo, intitulado “Uma história sobre DSTs”, totaliza 14 minutos e 56 segundos de duração, sendo o maior curta-metragem produzido pela turma do período noturno de 2017. O vídeo não apresenta qualquer faixa sonora, a única língua presente é a Libras, com exceção de subtítulos ao longo do curta-metragem, ao modo de atos que indicam a locação onde se passam as cenas. Exemplo: “No baile”, “No carro” e “No consultório”. O vídeo é protagonizado por um ator ouvinte, fluente em Libras, e uma atriz surda. Outro ator surdo é coadjuvante, junto com outras atrizes ouvintes. A presença de surdos e ouvintes no elenco foi equilibrada.

Cabe destacar a riqueza de enquadramentos, indicando o aprendizado do grupo das noções de enquadramento estudadas em sala de aula: planos e ângulos de câmera. Predominam nesse curta os planos médio e americano, com ângulos laterais e frontais, e eventualmente ângulos nucais (de costas), com a presença, quase sempre, de mais de um personagem em cena.

O uso marcante do meio primeiro plano ocorreu na cena que se passa dentro do carro, em que dois personagens dialogam e a cada turno de fala é mudada a posição de câmera. Já a sequência mais rica de enquadramentos em sequência ocorreu na primeira cena do consultório, com a chegada do casal, o atendimento pela secretária e a consulta em seguida. São soluções de enquadramento dificilmente executadas sem estudo e preparo prévio.

Para representar a passagem de tempo, o grupo utilizou o recurso de *timelapse*¹⁸, com a imagem panorâmica da cidade e a passagem do dia extraída de outro material fílmico de referência.



Figuras 5 e 6 – A passagem de tempo indicada por uma *timelapse*

Já para representar o que era apontado por uma das personagens no baile, o recurso de *split* (divisão de tela) foi mobilizado, dando maior vivacidade à cena que se passava em duas locações simultaneamente.

¹⁸ *Timelapse* é uma sequência de quadros (frames) que resume uma longa passagem de tempo, aumentando a rapidez em que o tempo passa na cena e criando a noção de fenômenos que não percebemos pela sua lentidão. Um pequeno vídeo de alguns minutos de duração, por exemplo, pode ter uma sequência de quadros em que cada um deles foi capturado a cada minuto do dia, resumindo todo o dia no curto espaço de minutos.



Figura 7 – Uso de divisão de tela (*split*) para indicar ações simultâneas na mesma cena

O segundo vídeo, intitulado “Família: virtual *versus* real” tem a duração de 7 minutos e 45 segundos. A ação se passa basicamente em dois ambientes: na casa da família e no shopping onde ocorre a compra do celular pelo pai dos dois jovens. Também não apresenta faixas sonoras, sendo todo sinalizado em Libras. Os quatro personagens da história são surdos: vendedora do shopping, mãe, pai e filha. Somente um ator é ouvinte, o filho, indicando predomínio de personagens surdos.

Esse vídeo também apresenta sensibilidade para o uso de enquadramentos e ângulos de câmera, porém um pouco menos intensamente que o primeiro curta-metragem, com cenas que se passam sem cortes de enquadramento durante diálogos longos entre vários personagens à mesa (exemplo: a conversa do pai com os filhos e a entrada da mãe em seguida). Na maior parte do tempo são utilizados os planos médio, americano, e meio primeiro plano, de modo semelhante ao do primeiro vídeo. O plano *close* é utilizado ao final, quando é enfatizada a leitura de um livro pela personagem filha do casal.



Figuras 8 e 9 – Plano *close* (livro) e plano *contra-plongé* (visão de baixo para cima a partir do bolo)

Diferentemente do primeiro curta, as angulações verticais de câmera são mais exploradas em alguns momentos. O ângulo *plongé* (de cima) é utilizado para apresentar os celulares na loja do shopping e o *contra-plongé* (de baixo) é utilizado quando o pai e o filho estão falando no celular e os filhos estão sentados na mesa da sala e também na cena em que a mãe recebe um bolo de aniversário surpresa (visão a partir do bolo). Ambas as soluções vieram pelo próprio grupo, sem intervenção docente.

Nesse curta, a passagem de tempo é indicada por meio da frase “Dias depois...” e “Uma semana sem celular...” no centro da tela, com fundo preto e letras brancas.

4. Considerações finais

O fortalecimento da AMI entre os alunos requer que os próprios professores sejam alfabetizados em mídia e informação. O trabalho inicial com professores é a estratégia central para se alcançar um efeito multiplicador: de professores alfabetizados em termos informacionais para seus alunos e, eventualmente, para a sociedade em geral. (WILSON, 2013, p. 17).

Neste artigo relatamos a experiência de produzir vídeos em um projeto desenvolvido na disciplina sobre tecnologias de informação e comunicação (TICs) no curso bilíngue de Pedagogia do INES. Narramos detalhadamente as etapas desenvolvidas no projeto e analisamos dois produtos finais: curtas-metragens produzidos ao longo de um ano por dois dos quatro grupos formados na turma. A experiência mídia-educativa permitiu aos alunos (professores em formação) conhecer um outro tipo de linguagem, a linguagem visual da imagem em movimento: o vídeo.

Para além do letramento clássico sobre leitura e escrita de textos (letramento verbal/textual), pensamos o vídeo também como um “texto”, na perspectiva de Santaella (2004), que tem um conjunto de técnicas e procedimentos de produção próprios (argumento, roteirização, gravação, decupagem, edição), muito diferentes daqueles utilizados para a escrita de uma redação, de um artigo ou de um livro, nos levando à ideia do letramento visual.

A UNESCO reuniu, em 2008, um conjunto de especialistas internacionais que propôs a unificação de diferentes iniciativas de educação *sobre/com/através* das mídias e suas diversas formas de alfabetismo (publicitário, jornalístico, cinematográfico, digital, visual) em um único conceito: AMI, o Alfabetismo Midiático e Informacional (WILSON, 2013). De maneira simples, podemos dizer que ser alfabetizado midiaticamente é resultado de um processo de mídia-educação, devendo começar desde cedo nas escolas, perpassando os diferentes tipos de mídias e letramentos necessários para entendê-las, utilizá-las e produzir novos conteúdos em seus múltiplos formatos.

No caso específico de nossa experiência aqui relatada, colaboramos em nossa disciplina para o desenvolvimento de um professor não somente analítico-crítico a respeito das mídias, mas também letrado/alfabetizado visualmente, com foco na produção de vídeos em Libras. Ser letrado visualmente envolve o conhecimento de diversas categorias de produção visual: a produção e leitura da imagem (desenho, pintura, fotografia, grafismo), a produção e leitura da peça gráfica (*banner*, cartaz, *outdoor*), os elementos da gramática visual (v. DONDIS, 2007; LEBORG, 2015), e também o desvelamento do processo de produção e leitura de imagens em movimento (animações, curtas-metragens, filmes de cinema, novelas, seriados de TV).

Se vemos esta última categoria de letramento como essencial aos docentes da área da Educação de surdos e sua urgência pedagógica para a produção de vídeos em Libras *para e com* seus alunos surdos, podemos dizer que a experiência aqui relatada foi bem-sucedida ao priorizá-la e permitir que professores em formação tenham sido capacitados para sua produção.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. E. *Elis - Escrita das línguas de sinais: proposta teórica e verificação prática*. 2008. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

BARROS, M. E. Escrita das línguas de sinais. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). *Estudos surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 212-237.

BRASIL. Medida Provisória nº 2.228-1, de 6 de setembro de 2001. Estabelece princípios gerais da Política Nacional do Cinema, cria o Conselho Superior do Cinema e a Agência Nacional do Cinema – ANCINE, institui o Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Cinema Nacional – PRODECINE, autoriza a criação de Fundos de Financiamento da Indústria Cinematográfica Nacional – FUNCINES, altera a legislação sobre a Contribuição para o Desenvolvimento da Indústria Cinematográfica Nacional e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/2228-1.htm>. Acesso em: 22 abr. 2018.

CAMPBELL, J. *O herói de mil faces*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Pensamento, 2007.

CRUZ, D. de C. Tipos de vídeos e de leitores na educação bilíngue de surdos. 2015. Monografia (Graduação). Rio de Janeiro. 1 DVD (125min): color, 4 ¾ pol. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Czfb54x5lr4>>.

DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. Olhar de professor, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483/2501>>.

HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

LEBORG, C. *Gramática visual*. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

MCSILL, J.; SCHUCK, A. *Cinema: roteiro*. São Paulo: DVS Editora, 2016.

MOLETTA, A. *Criação de curta-metragem em vídeo digital*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2009.

PORTO, G. Decupagem. s/d. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/cinema/decupagem/>>.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTANA, A. L. Argumento cinematográfico. *InfoEscola*. s/d. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/cinema/argumento-cinematografico/>>.

SIQUEIRA, A. B. de. *Mídia: quer estudar essa matéria?* In: SALTO para o futuro. Mídia-educação e currículo escolar. Ano XXIII, n. 20, out. 2013. p. 4-18. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/15022720_MidiaEducao.pdf>.

STUMPF, M. R. *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: línguas no papel e no computador*. 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TAVEIRA, C.; ROSADO, A.; LEMOS, G.; FURRIEL, F.. Novas tecnologias na produção de monografias em Libras com alunos do INES: língua de sinais, performance surda e o uso do vídeo digital. In: ROSADO, L. A. da S.; FERREIRA, G. M. dos S. (Orgs.). *Educação e Tecnologia: Parcerias*, v. 4, Rio de Janeiro: Editora Universidade Estácio de Sá, 2015. p. 142-186. Disponível em: <<https://ticpe.files.wordpress.com/2015/11/e-book-educac3a7c3a3o-e-tecnologia-parcerias-vol-4-2015-versc3a3o-final.pdf>>.

TAVEIRA, C. *Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro*. 2014, 365 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Acesso em: 15 jan. 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=ocorrencia&nrSeq=23563@1&%20nrseqoco=79347>.

TAVEIRA, C. & ROSADO, L. A. da S. *Produção visual na comunidade surda: prática pedagógica, comunicação e linguagens*. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro, 2015, 9 p. Disponível em: <<https://edumidiascomunidadesurda.files.wordpress.com/2016/05/cristiane-taveira-e-alexandre-rosado-projeto-de-pesquisa-resumido.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

WATTS, H. *On câmera: o curso de produção de filme e vídeo da BBC*. São Paulo: Summus, 1990.

WILSON, C. et al. *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>> Acesso em: 2 jan. 2016.

ANEXO 1: QR codes dos vídeos produzidos pelos grupos

Vídeo 1: *Uma história sobre DSTs*

Alunos: Alexandre Sousa, Aginaldo Macedo, Carlos Alberto, Fabiana Dias, Heloisa Sardinha, Luiz Henrique, Luiza Nogueiros, Maria das Graças, Roberto Duarte.

<https://www.youtube.com/watch?v=fwfj0WCIWts&t=>



Vídeo 2: *Família: virtual versus real*

Alunos: Carina Melo, Djenane Alcântara, Jeniffer Matos, Laysa da Silva, Marcus Vinicius Ayache, Vivian Castelo e William Silva

https://www.youtube.com/watch?v=V_wb10p3wzY



Visitando o Acervo do INES

Visiting the historical collection of the INES



VISITANDO O ACERVO DO INES

Visiting the Historical Collection of the INES

Solange Maria da Rocha¹

Fonte Documental: Despacho administrativo

Conteúdo: Menezes Vieira é contratado professor do Instituto

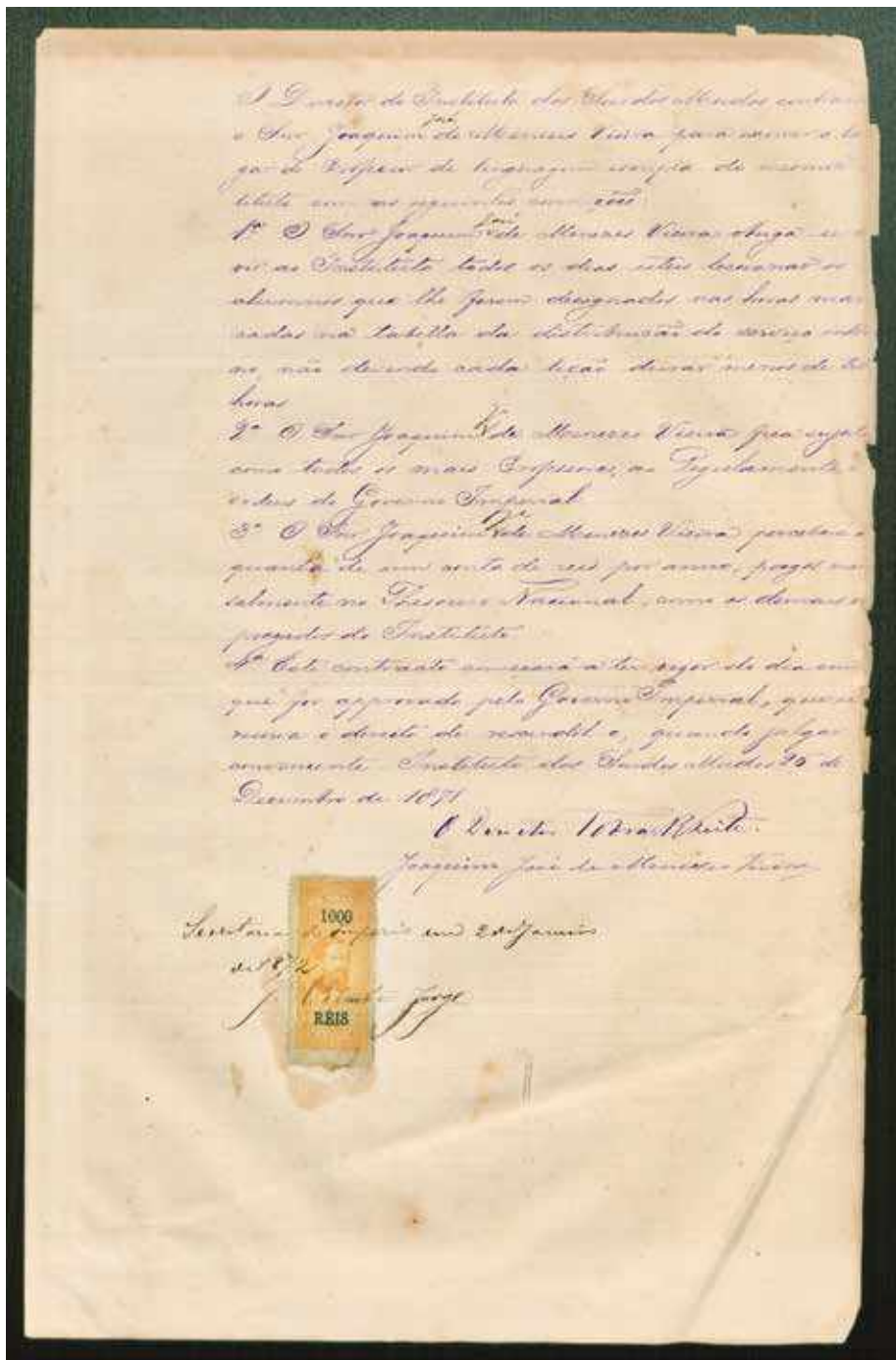
Ano: 1871

Acervo: Arquivo Nacional

Menezes Vieira nasceu em São Luís do Maranhão, em 1848. Estudou Humanidades em sua cidade natal e Medicina no Rio de Janeiro. Especializou-se em otorrinolaringologia no ano de 1873 defendendo a tese *Da Surdez produzida por lesões materiais; acústica; aparelho da audição; sinais tirados da voz e da palavra*. Embora tivesse um consultório dentro de uma farmácia na Rua da Carioca, exerceu a medicina por pouco tempo. Sua grande disposição era para o magistério. Em 1871, ainda estudante de medicina, assumiu a cadeira de Linguagem Escrita do então Instituto de Surdos-Mudos. Juntamente com sua

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).

mulher Carlota de Menezes Vieira, fundou o Colégio MenezesVieira, em 1875, localizado na Rua dos Inválidos, nº 26. No livro *A cor da escola*, de Maria Lúcia Rodrigues Muller (2008) há um registro fotográfico do dia da inauguração de seu colégio, mostrando a presença de negros e brancos dentre seus profissionais. A fotografia de autoria de Augusto Malta apresenta os professores e a diretora da escola. Vieira criou o primeiro Jardim de Infância do Brasil, o qual denominava Jardim de Crianças, espaço, segundo ele, de transição suave e racional da família para a escola (pg. 570, BASTOS). Foi autor de diversas obras sobre educação geral e educação de surdos. Dentre estas se destacam: *Do surdo-mudo, considerado do ponto de vista físico, moral e intelectual*. Conferência Literária. Rio de Janeiro: Tip. Cinco de Março, 1874; *O ensino prático da língua materna para uso dos surdos-mudos*. Rio de Janeiro: Tip. Pinheiro, 1885; *A imagem da palavra*. Rio de Janeiro, 1886; *Almanaque dos amigos dos surdos-mudos*. Rio de Janeiro: Tip Pinheiro, 1888. Foi também o primeiro diretor do Pedagogium fundado já no período republicano por Benjamim Constant quando Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos.



Arte e Cultura Surda

Art and Deaf Culture



ARTE E CULTURA SURDA

COLAGENS DIGITAIS DE UMA ARTISTA ATIVISTA: CANDY URANGA

Candelária Uranga é filha de artistas. A mãe é desenhista e artista plástica, a avó paterna era fotógrafa. O pai, Arturo Uranga, de personalidade multifacetada, é cenógrafo, pintor, diretor de arte, desenhista de produção e realizador de documentário e animação. Nossa convidada nesta edição, artista plástica e fotógrafa, é também conhecida como Candy Uranga .



Candy ilustrou o livro “As aventuras de Pinóquio da LSB”, de Nelson Pimenta, autor do vídeo e ator surdo. Já escreveu contos sobre a vida surda. Viaja e documenta suas viagens por meio da fotografia.

Ela está antenada ao Movimento feminista da Argentina, tendo documentado a Marcha Mundial das Mulheres. A marcha reivindica a soberania de corpos e territórios femininos, em que mulheres de diversas partes da Argentina se reúnem em encontros desde 2013, em Rosário. Em 2016 reuniram-se mais de 70 mil mulheres! Nos últimos anos o encontro tem crescido, culminando em marchas documentadas por Candy Uranga, que mora em Rosário.

Candy já esteve em nossa capa da Revista Espaço, mas desta vez temos um conjunto de fotografias com traços político-artísticos feministas, revelando-se Candy uma multifacetada mulher surda na cobertura de manifestações sobre temas que envolvem a igualdade de gêneros, movimento LGBT e legalização do aborto.

Candy é ex-aluna de pintura na Escola de Artes Visuais (EAV) do Parque Lage e, com seu trabalho fotográfico, amplia-nos o olhar para a força feminina magistral retratada em olhares sensíveis de heroínas das ruas, em momento histórico para o povo argentino. Vale lembrar que Candy

Uranga cursou Licenciatura em Desenho Gráfico na instituição de ensino Universidad Abierta Interamericana, o que lhe facilita ampliar o impacto de suas fotos através de arte digital, da mesma forma que faz com sua pintura e desenho.











Normas de Submissão

Submission Procedures



TIJERETAZO
CORTÁ CON EL
PATRIARADO!



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