

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

REVISTA

FORUM

BILÍNGUE

em português

Periódico científico com temas de debates
públicos sobre educação de surdos

Rio de Janeiro | Brasil | nº 34 | Jul-Dez 2016

INES

FORUM | ISSN 1518-2509

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Dilma Vana Rousseff

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Aloizio Mercadante

INSTITUTO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO DE SURDOS
Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO
HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Gabriela Rizo

COORDENAÇÃO DE PROJETOS
EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
Gilsilene Gonçalves de Moraes

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Nádia Postigo

PUBLICAÇÕES INES
COORDENAÇÃO EDITORIAL DDHCT/INES
Gabriela Rizo
Gilsilene Gonçalves de Moraes
Luiz Alexandre da Silva Rosado
Ramon Santos de Almeida Linhares

SECRETÁRIA
Amanda Albernaz de Freitas

EDITORES FORUM
Ana Regina Campello
Tania Chalhub
Tiago Ribeiro

COMISSÃO EDITORIAL FORUM
Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO)
Emiliana Rosa Farias (UFRGS)
Flaviane Reis (UFU)
Gládis Perlin (UFSC)
Iran Scantbelruy (UFAM)
Larissa Silva Rebouças (UFS)
Lodenir Becker Karnopp (UFRGS)
Marcelo Lucio Amorim (UFC)
Maria Cristina Pires Pereira (UFPEL)
Marianne Stumpf (UFSC)
Marisa Lima (UFU)
Nídia Regina Limeira de Sá (UFRJ)
Wilson Miranda (UFSM)

DIAGRAMAÇÃO E
PROGRAMAÇÃO VISUAL FORUM
Ramon Santos de Almeida Linhares

FOTO DA CAPA
Felipe Cohen

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: revistaforum.ines@gmail.com

Forum / Instituto Nacional de Educação de Surdos. – Vol. 1, (jan./jun.
2000)– . – Rio de Janeiro : INES, 2000–
v. : il. ; 21 cm.

Semestral
ISSN 1518-2509

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

CDD – 371.912

SUMÁRIO

- | 07 | **EDITORIAL** | Editorial
→ Ana Regina Campelo
→ Tania Chalhub
- | 11 | **ARTIGOS** | Articles
- | 13 | **LETRAMENTO PLURILINGÜE, INTERCULTURAL Y PLURITECNOLÓGICO EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE DE LOS SORDOS**
The plurilingual, intercultural and plurithecnological literacy in the mark of the bilingual deaf education
→ Leonardo Peluso
- | 23 | **LETRAMENTO PLURILÍNGUE, INTERCULTURAL E PLURITECNOLÓGICO NO MARCO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS**
The plurilingual, intercultural and plurithecnological literacy in the mark of the bilingual deaf education
→ Leonardo Peluso
- | 33 | **PRÁTICAS BILÍNGUES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ATUAÇÃO COM ALUNOS SURDOS**
Bilingual practice: teacher's training to work with deaf students
→ Marcio Hollosi
- | 49 | **ESTUDOS SOBRE OS PAPÉIS DOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS: UMA BORDAGEM INTERNACIONAL**
Studies about interpreters educational roles: an international approach
→ Neiva de Aquino Albres

- | 65 | **O ENSINO MUSICAL PARA SURDOS POR MEIOS TECNOLÓGICOS**
The musical education for the Deaf by technological devices
→ Sarita Araujo Pereira
→ Cesar Adriano Traldi
- | 83 | **DIFERENÇAS NA ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DAS FALAS DOS SUJEITOS ESCOLARES**
Diferencias en la escuela: reflexiones desde los discursos de los sujetos escolares
→ Renato Poubel de Sousa Assumpção
- | 103 | **EXPERIÊNCIAS** | Experiences
- | 105 | **EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS EDUCANDOS COM SURDEZ EM ESCOLAS BILÍNGUES OU REGULARES**
Inclusive education of pupils with deafness in bilingual or regular schools
→ Luciane Rosa Soares
→ Daniela Josefina de Andrade
→ Lucinéia Rosa Soares
- | 117 | **LEGENDANDO FILMES PARA ALUNOS SURDOS: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO NO DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPERIOR DO INES**
Subtitling films for deaf students: an experience under construction in Higher Education Department – INES
→ Maria Carmen Euler Torres
→ Ana Neri Cristino de Oliveira
→ Thaís Helena Marins Pereira
→ Angélica Cristina Rodrigues dos Santos
→ Dandara Cristina Conceição de Paula
→ Elizabeth de Souza Gomes
- | 129 | **NORMAS DE PUBLICAÇÃO** | Publishing rules



EDITORIAL

Editorial

No campo da educação de surdos, não podemos deixar de ignorar o uso da tecnologia, que possibilita a acessibilidade das pessoas Surdas com o objetivo de entender o universo da língua de sinais, cuja visualização traz benefícios tanto para pessoas não surdas quanto para as pessoas surdas, no tocante à comunicação com seus pares. Para pessoas não surdas ou pessoas Surdas, a tecnologia amplia possibilidades, criatividade, superações, profissionalizações, músicas, discursos, tradução / interpretação e capacidades humanas, que, além de diversas, apresentam potenciais inigualáveis que contribuirão para uma melhor comunicação com seus pares bilíngues. Dessa forma, ampliará principalmente o acesso à informação e a igualdade de direitos.

Este número da Revista *Forum* traz alguns artigos e experiências com foco nas tecnologias ou que foram possíveis através do uso das mesmas.

Na Seção Artigos, apresentamos o texto do Professor Leonardo Peluso, da Universidad de La República de Uruguay, com o título: *Letramento Plurilingüe, Intercultural Y Pluritecnológico En El Marco De La Educación Bilingüe De Los Sordos*. Este artigo é seguido da sua tradução para o português. Este mostra a discussão sobre o conceito de letramento plurilingüe, intercultural e pluritecnológico tendo como referência a educação bilíngue para surdos no Uruguai. O autor apresenta, de forma sucinta, uma visão histórica sobre a educação de surdos nesse país, apontando desafios da educação bilíngue para surdos e do reconhecimento da língua de sinais e a cultura surda co-

mo questões fundamentais no currículo. Alguns dos principais aspectos do artigo é a descrição da construção de léxicos específicos para as diversas áreas do conhecimento e a defesa por uma “escola para surdos que trabalhe a formação do sujeito nas dimensões cognitivas, éticas, políticas e corporais, congregando o que é próprio do grupo minoritário”.

O artigo *Práticas Bilíngues: Formação de Professores para a Atuação com Alunos Surdos*, do professor e doutorando Surdo Marcio Hollosi, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), apresenta uma discussão sobre práticas bilíngues baseada em levantamento da legislação sobre Educação de Surdos no estado de São Paulo. O autor tem como foco a formação de professores para atuação com alunos surdos em cursos de pós-graduação na modalidade EaD em Libras e aponta para a importância de aumento de cursos de formação continuada para professores que queiram atuar ou que atuam com Educação Especial ou Inclusiva. Numa outra perspectiva, a professora Neiva de Aquino Albres, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o artigo *Estudos Sobre os Papéis dos Intérpretes Educacionais: uma Abordagem Internacional*, analisa pesquisas acadêmicas na área de interpretação educacional. Tendo como base artigos sobre interpretação educacional publicados em periódicos científicos internacionais, a autora discute 12 diferentes papéis desempenhados pelos intérpretes educacionais e a complexidade de tal atuação na educação bilíngue.

A professora Surda da área de música, Sarita Araujo Pereira, juntamente com Cesar Adriano Traldi, da Universidade Federal de Uberlândia, apresenta *O Ensino Musical para Surdos por Meios Tecnológicos*. Trata-se de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no programa de pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia que buscou, através da utilização de dispositivos tecnológicos, ampliar as possibilidades sensoriais de estudantes de música Surdos no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, na cidade de Uberlândia – MG. Visando a ampliar as possibilidades sensoriais de estudantes de música Surdos, os autores analisaram dispositivos tecnológicos que pudessem auxiliar no ensino musical

dos alunos Surdos. Como desdobramento, foi desenvolvido o dispositivo VIBRÁTIL que possibilita experiências sensoriais.

O artigo de Renato Poubel Assumpção, *Diferenças na Escola: Reflexões a Partir das Falas dos Sujeitos Escolares*, é baseado nos resultados de pesquisa de mestrado na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Trabalhando com dados qualitativos, o autor descreve situações e diálogos vividos no cotidiano do professor de Educação Física em duas escolas públicas e a percepção dos alunos sobre estas atividades e profissionais, trazendo importantes reflexões sobre as diferenças nas escolas, principalmente as relacionadas à surdez, como caminho para a inclusão. Vale destacar a fala final sobre a necessidade de “reconhecer e potencializar os inúmeros saberes e dizeres que os diferentes sujeitos constroem no cotidiano, sem esquecer que precisam também ser problematizados para que não pareçam congelados.”

Na Seção Experiências são apresentadas duas realidades: uma de escola regular e outra do INES. As autoras Luciane Rosa Soares, Daniela Josefina de Andrade Lucinéia Rosa Soares apresentam experiências que partiram do Projeto Reforço Escolar em Libras, uma de educação de surdos em escola regular e outra em escola bilíngue. Estudando as duas modalidades de educação para surdos, as autoras apontam para um cenário sem unanimidade com relação a qual das duas modalidades de educação (inclusiva ou bilíngue) é mais adequada ao surdo. Finalmente, o artigo de Torres e colaboradoras, *Legendando Filmes para Alunos Surdos: uma Experiência em Construção no Departamento de Ensino Superior do INES*, que se propõe a relatar a experiência do projeto de extensão “Legendagem e Acessibilidade”, apresenta o processo de desenvolvimento do referido projeto de extensão, que surgiu visando promover a acessibilidade dos alunos surdos aos conteúdos de material audiovisual em curso de Pedagogia. As autoras discutem como a legendagem é uma das formas de acessibilidade para surdos e como sua utilização se configura como recurso educacional.

O conteúdo da Revista *Forum* n. 34 está bem diversificado nas temáticas e nas abordagens, continuando nossa proposta de nova

política editorial de apresentar discussões acadêmicas e práticas profissionais que possam contribuir para a educação de surdos. Boa leitura!

Ana Regina Campello

Tania Chalhub

Editoras



ARTIGOS

Articles

LETRAMENTO PLURILINGÜE, INTERCULTURAL Y PLURITECNOLÓGICO EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE DE LOS SORDOS

The plurilingual, intercultural and pluritechnological literacy in the mark of the bilingual deaf education

Leonardo Peluso¹

RESUMEN

En este trabajo se analiza el concepto de letramento plurilingüe, intercultural y pluritecnológico en el marco de la educación bilingüe para sordos en Uruguay. El texto presenta brevemente el curso de la educación de sordos en el país, mostrando los desafíos relacionados con la implementación de una educación bilingüe para sordos que reconoce y legitima la lengua de señas y la cultura sorda como centrales en la educación de los sordos. Por otra parte, el artículo revela la transformación que ha sufrido la lengua de señas uruguaya y el proceso de construcción de léxicos específicos para las diferentes áreas del conocimiento, subrayando la influencia de las tecnologías para esta construcción y difusión como algo positivo para la educación de los sordos. Por último, el texto apoya la idea de una escuela para sordos con miras a la formación del sujeto desde el punto de vista cognitivo, ético, político y del cuerpo, con lo que lo que es propio del grupo minoritario, sin olvidarse de ofrecer a los estudiantes lo que también es específico de comunidades

ABSTRACT

This paper analyzes the concept of multilingual, intercultural and pluritechnological literacy in the context of bilingual education for the deaf in Uruguay. The text briefly presents the course of deaf education in the country, showing the challenges related to the implementation of a bilingual education for the deaf that recognizes and legitimizes sign language and deaf culture as central to the education of the deaf. On the other hand, the article reveals the transformation that Uruguayan sign language has undergone and the process of construction of specific lexicons for the different areas of knowledge, underlining the influence of technologies for this construction and dissemination as a positive for the education of The deaf. Finally, the text supports the idea of a school for the deaf with a view to the formation of the subject from a cognitive, ethical, political and body point of view, so that what is characteristic of the minority group, without forgetting to offer Which is also specific to self-proclaimed

¹ Professor da Universidad de la República/ Sede Salto, Uruguay. Contato: leonardo@psico.edu.uy

estándar autoproclamados (la lengua escrita, por ejemplo).

standard communities (the written language, for example).

Palavras-chave: Educação de Surdos. Bilinguismo. Uruguai.

Keywords: Deaf education. Bilingualism. Uruguay.

En Uruguay la Educación bilingüe LSU-español comenzó a mediados de los ochenta del siglo XX (Inspección Nacional de Educación Especial, Consejo de Educación Primaria, 1987; Behares, 1989). La misma surge como una ruptura teórica, metodológica y política frente al oralismo imperante hasta el momento en la educación de los sordos en Uruguay.

En un inicio esta propuesta se enfrentó a una triple problemática, que en realidad corresponde al mismo proceso de estandarización: la LSU no estaba gramatizada (en el sentido que le da Aurox, 1992), no tenía escritura y no estaba intelectualizada (en el sentido que le dan Garvin y Mathiot, 1974).

Cuando señalo que no estaba gramatizada, hago referencia a la ausencia de artefactos tecnológicos desarrollados para hacer explícitos los diferentes niveles de la lengua. Esto es, la LSU carecía, hasta el momento, de léxicos descriptivos y de gramáticas descriptivas que pudieran ser de referencia y de estudio para quienes quisieran profundizar en un análisis metalingüístico de dicha lengua.

La ausencia de escritura, por su parte, hacía que dicha lengua fluyera exclusivamente en los ámbitos conversacionales, sin ninguna posibilidad de constituir en su seno una cultura letrada. Dada esta situación de la LSU, los sordos debían buscar en el español escrito las herramientas para constituirse en sujetos letrados, ya que ni existían textos escritos en LSU ni posibilidades de escribirlos.

Por último, por ausencia de intelectualización hago referencia a que la LSU carecía, en aquel entonces, de sistemas léxicos para los campos semánticos relacionados con el mundo académico y tecnológico (Barrios, Bianchi, Muslera, Peluso y Piñeyro, 2003; Peluso, 2010). Los

educadores notaron rápidamente que la LSU carecía de sistemas léxicos que pudieran utilizarse en la trasmisión y procesamiento de los géneros discursivos especializados en las diferentes asignaturas científicas que se estaban impartiendo. Esta ausencia de sistemas léxicos hacía doblemente difícil la enseñanza de una materia científica (por ejemplo biología), porque no sólo se debía explicar un nuevo concepto científico, como ocurre con cualquier asignatura académica, sino que se debían buscar estrategias para la creación léxica que lo vehiculizara de ahí en más. Estudiantes y docentes se encontraban ante el desafío de la intelectualización de una lengua.

Esta primera etapa del bilingüismo tuvo que encarar, entonces, el desafío de colocar dentro del salón de clases a una lengua con estas características, es decir, a una lengua no estandarizada; y además ponerla a competir con otra lengua, históricamente colonizadora y con alto grado de estandarización.

Como dije anteriormente, la ruptura en este momento fue colocar a la LSU en el salón de clase, darle prestigio, visibilidad, y un marco de existencia fuera del curriculum oculto de las escuelas para sordos de la época. Sin embargo, por la propia situación de la lengua y de sus hablantes, esto tuvo varios efectos no imaginados: generó nuevas formas en la histórica distribución funcional del español en relación a la LSU (en en las relaciones entre sus hablantes), llevó a la lengua de señas al plano de un mero recurso didáctico, y a la larga se impuso como un nuevo oralismo bajo una diferente modalidad: el escriturocentrismo.

La escuela reprodujo las relaciones de saber y de poder históricamente instituidas en la frontera sordo-oyente: maestros oyentes comenzaron a trabajar con instructores sordos, quedando estos últimos relegados a ser modelos culturales y lingüísticos adultos de la comunidad sorda. Los oyentes seguían siendo dueños del saber y del poder (PELUSO; LODI, 2015).

Al no existir instrumentos para pensar sobre la lengua de señas, la misma ingresó a las escuelas bajo dos formas: por un lado para ser transmitida a quienes aún no la conocían (muchos estudiantes sordos ingresan de hogares oyentes en los que no se habla la LSU) y, por otro

lado, como recurso didáctico para mejor transmitir los contenidos curriculares. Esta nueva escuela trajo como novedad que se empezó a hablar *en* LSU, pero no se empezó a hablar *de* la LSU, ni de los contenidos asociados a la cultura sorda.

Se instituyó el escriturocentrismo en oposición al oralismo. Se dejó de lado al oralismo (imposición del español) como centro de la educación de los sordos y se colocó a la LSU como la lengua para habitar en las prácticas conversacionales. Sin embargo, se mantuvo como centro de la educación de los sordos al español escrito. Así, el éxito de toda escuela de sordos se comenzó a medir en términos de los logros en cuanto a los aprendizajes de la lectura y de la escritura del español escrito en su versión estándar, porque, en definitiva, esto parece ser la principal forma de medición del éxito escolar de la institución escolar en términos generales. Paradojalmente esta escuela bilingüe que huía del oralismo, seguía manteniendo, bajo la modalidad escrita, al modelo *normoyente* como la norma y el estándar a seguir.

Pasaron treinta años de aquellos comienzos de la educación bilingüe en Uruguay y, concomitantemente, una revolución al interior de la comunidad y en la propia LSU. Esto evidentemente no solo habla del éxito que tuvo haber colocado a la LSU en el salón de clases, a pesar de las dificultades antes mencionadas, sino también de los efectos que ha tenido la sostenida lucha política que ha llevado adelante la comunidad sorda en pos de la materialización de sus derechos.

La situación actual de los sordos en Uruguay ha cambiado radicalmente. Los sordos ya ingresaron en todos los niveles educativos. Asimismo, la Universidad pública ofrece intérprete en todos los servicios en los que entren a estudiar sordos. Se ha generado una carrera de pregrado para estudiar traducción LSU-español a la que pueden asistir sordos. Esto es algo novedoso en Uruguay, dado que como solo se ofrecía formación en interpretación (es decir en el ámbito dialógico conversacional) exclusivamente los oyentes podían asistir a dicha carrera. Actualmente, se ofrece formación en traducción (es decir, entre LSU videograbada y español escrito), por lo que se habilitó el ingreso a estudiantes sordos.

El acceso de los sordos a niveles educativos secundarios y terciarios en su lengua hace que la comunidad haya adquirido otro prestigio y que cuente con integrantes con alta escolarización y luchadores por sus derechos a ser sujetos de su propia educación.

Este proceso de descolonización que ha vivido la comunidad sorda va de la mano del proceso de estandarización de la LSU, lo que la coloca en otro plano en relación al español, diferente a su situación en los ochenta.

El proceso de estandarización ocurrió en los mismos tres planos que mencionaba al principio, como aquellos elementos que dificultaban la puesta en práctica de una verdadera educación bilingüe: letramento, intelectualización y gramatización.

En cuanto a la intelectualización de la LSU, luego de 30 años de vida académica la LSU ya ha desarrollado una enorme cantidad de campos léxicos propios del quehacer científico, filosófico y tecnológico (PELUSO, 2010).

Con respecto a la gramatización, la LSU cuenta ya con varios léxicos descriptivos (BEHARES; MONTEGHIRFO; DAVIS, 1987; ASUR/CINDE, 2007; TUILSU, 2016) y algunos estudios de su fonología, morfosintaxis y discurso (PELUSO; BONILLA, 2010; FOJO; MASSONE, 2012; TANCREDI, 2011; MUSLERA, 2012; PELUSO; VAL, 2012; PELUSO, 2014a; VAL, 2014; 2015).

Evidentemente el desarrollo de la gramatización de la LSU es aún incipiente y persiste cierta colonización desde el español. Sin embargo ya se comienzan a ver los primeros artefactos de endogramatización, es decir de instrumentos en LSU al servicio de la descripción de la LSU.

Pienso que es en el plano del letramento en el que dicha lengua tuvo su mayor impacto y esto vino de la mano de las nuevas tecnologías de la lengua que surgieron y se volvieron masivas en los últimos años.

Por un lado con el advenimiento de los celulares y las posibilidades de mandar textos escritos (sms) los sordos comenzaron a tener un nuevo contacto con el español escrito, ya que le dieron una importante

funcionalidad conversacional. En este nuevo marco, desarrollaron una relación diferente con dicha lengua e iniciaron un proceso que se podría denominar de alejamiento del estándar y del hablante nativo de español como modelo, hacia la búsqueda de una relación con el español más confortable, en la que dejó de ser importante el ocultamiento de las huellas sordas (DE LEON; FLORES; GONZÁLEZ; ROMERO; TOURON, 2015; PELUSO, 2015).

Por otro lado los sordos encontraron en las videograbaciones de textos en LSU el vehículo privilegiado para la realización de una textualidad diferida en dicha lengua (PELUSO, 2015). Por textualidad diferida me refiero a aquellos textos que han sido realizado para permanecer como objetos fuera del momento de su enunciación. Asimismo, la internet habilita el archivo de dichos textos y los hace accesibles para la comunidad. Como se plantea en Olson (1998) y en Goody y Watt (1996), cuando se cuenta con una tecnología que permite generar textualidad diferida en una lengua, con otra tecnología que permite archivarla , con una comunidad de hablantes que masivamente las usan e instituciones que se nutren de esto, estamos ante el advenimiento de una cultura letrada en dicha lengua. En este sentido, se puede sostener que los sordos encontraron en las videogragaciones la forma natural para la consolidación de la cultura letrada en LSU (PELUSO, 2016).

La educación bilingüe de los sordos se encuentra, entonces, ante una nueva situación lingüística y tecnológica diferente a la que existía en los inicios de su instalación en Uruguay (LARRINAGA; PELUSO, 2016). El propio proceso de estandarización de la LSU, el advenimiento de nuevas tecnologías de la lengua y las concepciones actuales sobre enseñanza de lenguas segundas y extranjeras que se deriva del *Common European Framework for Languages Learning* (Council of Europe/Language Policy Division, 2001) nos coloca ante una escuela que comienza a romper con el modelo escritural del estándar de una lengua oral, como su objetivo central; para incursionar en territorios en los que se busca una educación que incorpore el letramento plurilingüe y pluritecnológico, que sea intercultural y que coloque en un primer plano a la LSU y a la cultura sorda.

Con letramento plurilingüe me refiero a la promoción de un letramento en ambas lenguas, en LSU como la lengua natural y primera y en español como la lengua segunda, propia de los grupos mayoritarios y de poder del Uruguay. Plurilingüe porque, en este marco funcional de las lenguas, los sordos pueden dejar de tener al español estándar (que no es otra cosa que el viejo modelo *normoyente*) como su modelo en el aprendizaje del español escrito, para pasar a buscar colocarse en modalidades del español que les sean cómodas, es decir, buscar el propio *estilo sordo* del español. Por su parte, este letramento deberá ser pluri-tecnológico, dado que para que esto ocurra la tecnología escrita no puede ser la única que provea de instrumentos para la consolidación de una cultura letrada, sino que se debe contar con las videgrabaciones y con la informática. El letramento deberá ocurrir tanto en escritura en español y sus tecnologías de archivo como en videgrabaciones en LSU y sus tecnologías de archivo (diferentes reservorios textuales que hoy en día ofrece la internet, por ejemplo).

Por último, la nueva escuela bilingüe e intercultural de los sordos no tiene a la LSU como recurso didáctico, sino que la LSU y la cultura sorda se vuelven parte central de los contenidos curriculares. Para ello se requiere, por un lado, de las tecnologías de la lengua que actualmente se aplican sobre la LSU (gramáticas y diccionarios descriptivos, videgrabaciones) a efectos de promover las funciones metalingüísticas sobre dicha lengua; y, por otro lado, de textos videgrabados en LSU y archivados que contengan información sobre aspectos centrales de cultura sorda (por ejemplo, historia, geografía, filosofía, literatura).

Una escuela así cumple, a mi criterio, con todos los objetivos que tiene hoy en día cualquier escuela en nuestras comunidades: ofrecer las variedades estándares y de prestigio de la comunidad autodenominada mayoritaria y de la cultura asociada a esta, ofrecer reflexión sobre la lengua y la cultura del grupo minoritario al que va dirigida dicha propuesta educativa y, fundamentalmente, promover el advenimiento de individuos críticos, políticos, en armonía con sus cuerpos y sus modos de estar en el mundo. En definitiva, se trata de una escuela

que busca promover el desarrollo de individuos felices, que puedan negociar con los otros relaciones en equidad, que puedan disfrutar de los lazos fraternos que les ofrecen las diferentes comunidades de pertenencia y que puedan ser autónomos en las búsquedas de sus caminos.

REFERÊNCIAS

ASUR/CINDE. Diccionario Bilingüe de Lengua de Señas Uruguaya/Español. Montevideo, 2007.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, Editora da Unicamp, 1992.

BARRIOS, L.; BIANCHI, F.; MUSLERA, S.; PELUSO, L.; PIÑEYRO, M. Apuntes acerca del proceso de creación léxica de la LSU en el Liceo. *Separata*, n.1, Revista del 32, Año III, n.2, 2003.

BEHARES, L.E. Diglosia escolar: aspectos descriptivos y sociopedagógicos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 14, Campinas, 1989.

BEHARES, L.E.; MONTEGHIRFO, N.; DAVIS, D. *Lengua de Señas uruguaya. Su Componente Léxico Básico*, Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, 1987.

BONILLA, F.; PELUSO, L. Hacia un descriptor del nivel fonológico de la LSU. En *LSI, Lengua de señas e interpretação*, N°1, Montevideo, 2010.

Council of Europe/Language Policy Division. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Author, 2001.

DE LEÓN, A.; FLORES, I.; GONZÁLEZ, R.; ROMERO, C.; TORUON, G. Los sordos, el español escrito y la comunicación. *TUILSU-imagen Producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas y políticas*. Montevideo: Tuil-su/UdelaR, 2015.

FOJO, A.; MASSONE, M. I. *Estructuras lingüísticas de la Lengua de Señas Uruguaya*. Montevideo: TUILSU/UDELAR, 2012.

GARVIN, P. L.; MATHIOT, M. La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura. In: GARVIN, P.; L.; LASTRA, Y. (Eds.). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México: UNAM, 1974.

GOODY, J.; WATT, I. Las consecuencias de la cultura escrita. In: GOODY, J. (Comp.) *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, Barcelona: Gedisa, 1996.

Inspección Nacional de Educación Especial, Consejo de Educación Primaria. *Propuesta para la implementación de la Educación Bilingüe en el Uruguay*, Montevideo: Documento oficial, 1987.

LARRINAGA, J. A.; PELUSO, L. Bilingual Education or Multiple Linguistic and Technological Channels Shaping a Plurilingual Education: The Uruguayan Experience. In: GERNER, B.; KARNOPP, L. *Change and Promise. Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America*. Washington DC: Gallaudet University Press, 2016.

MUSLERA, S. *Los alófonos y su aparición en la Lengua de Señas Uruguaya*. En *LSI 3*. Montevideo, 2012

OLSON, D. *El mundo sobre papel*. Barcelona: Gedisa, 1998.

PELUSO, L. *Sordos y Oyentes en un liceo común*. Investigación e intervención en un contexto intercultural. Montevideo: Psicolibros/UdelaR, 2010.

PELUSO, L. *Acerca de los procesos de gramatización de la LSU: descripción y alcances*. Montevideo, AUGM/UEDELAR, 2011.

_____. Nueva versión del modelo de descripción fonológico TRELUSU: matriz segmental-articulatoria, configuración y movimiento. In: *LSI 5*. Montevideo, 2014.

_____. Acerca del estilo sordo del español escrito: breves consideraciones lingüísticas y políticas. In: *TUILSU-Imagen Producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas y políticas*. Montevideo: Tuilsu/UdelaR, 2014.

_____. La lengua de señas uruguaya y las políticas lingüísticas. *REVEL*, v. 14, n. 26, pp. 120-146. Disponible em: <http://www.revel.inf.br/files/b8ab9d9f392bbe6d21545e30d2521438.pdf>. 2016.

PELUSO, L.; LODI, A. C. B. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. *Pro-Posições*, v.26, n.3, pp. 59-81, 2015. Disponible em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000300059&lng=en&nrm=iso

PELUSO, L.; VAL, S. LÉXICO TRELUSU. Primer Léxico de la LSU en LSU. Caracterización, aspectos teórico-metodológicos y manual de uso. In: *LSI 3*. Montevideo, 2012.

TANCREDI, M. Registro y descripción de los rasgos no manuales en la LSU. In: *LSI 2*. Montevideo, 2011.

TUILSU. *Léxico TRESLU*, 2016. Disponible em: <http://tuilsu.edu.uy/>

VAL, S. Lenguas de señas: dimensiones e iconicidad. Esbozo para una investigación basada en la teoría cinematográfica. *LSI 5*. Montevideo. 2015.

LETRAMENTO PLURILÍNGUE, INTERCULTURAL E PLURITECNOLÓGICO NO MARCO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS²

The plurilingual, intercultural and pluritechnological literacy in the mark of the bilingual deaf education

Leonardo Peluso³

RESUMO

O presente texto discute sobre o conceito de letramento plurilíngue, intercultural e pluritecnológico no marco da educação bilíngue para surdos no Uruguai. Apresenta um breve recorrido pelo percurso da educação de surdos nesse país, mostrando os desafios enfrentados quanto à implementação de uma educação bilíngue para surdos que reconhece e legitima a língua de sinais e a cultura surda como centrais no currículo. Ainda, o texto revela a transformação sofrida pela língua de sinais uruguaia, tendo em vista a construção de léxicos específicos em diferentes áreas do conhecimento, bem como a influência das tecnologias para essa construção e difusão como algo positivo para escolarização dos surdos. Finalmente, o texto sustenta a ideia de uma escola para surdos que trabalhe a formação do sujeito nas dimensões cognitivas, éticas, políticas e corporais, congre-

ABSTRACT

This paper analyzes the concept of multilingual, intercultural and pluritechnological literacy in the context of bilingual education for the deaf in Uruguay. The text briefly presents the course of deaf education in the country, showing the challenges related to the implementation of a bilingual education for the deaf that recognizes and legitimizes sign language and deaf culture as central to the education of the deaf. On the other hand, the article reveals the transformation that Uruguayan sign language has undergone and the process of construction of specific lexicons for the different areas of knowledge, underlining the influence of technologies for this construction and dissemination as a positive for the education of The deaf. Finally, the text supports the idea of a school for the deaf with a view to the formation of the subject from a cognitive, ethical, political and body point of view, so that what is

² Tradução de Tiago Ribeiro. Doutorando do PPGedu/UNIRIO e professor do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

³ Professor da Universidad de la República/ Sede Salto – Uruguai. Contato: leonardo@psico.edu.uy

gando o que é próprio do grupo minoritário, sem esquecer de oferecer aos estudantes o que é, também, específico das comunidades autodenominadas padrão (a língua escrita, por exemplo).

characteristic of the minority group, without forgetting to offer Which is also specific to self-proclaimed standard communities (the written language, for example).

Palavras-chave: Educação de surdos. Bilinguismo. Uruguai.

Keywords: Deaf education. Bilingualism. Uruguay.

No Uruguai, a educação bilíngue em língua de sinais uruguaia (LSU)- espanhol começou em meados dos anos oitenta do século XX (Inspeção Nacional de Educação Especial, Conselho de Educação Primária, 1987 (BEHARES, 1989)). A mesma surge como uma ruptura teórica, metodológica e política frente ao oralismo imperante até o momento, na educação dos surdos no Uruguai.

No início, esta proposta enfrentou uma problemática tripla, que na verdade correspondeu ao mesmo processo de padronização: a LSU não estava gramatizada (no sentido que lhe dá Auroux (1992)), não tinha escrita e não estava intelectualizada (no sentido atribuído por Garvin e Mathiot (1974)).

Quando sublinho que não estava gramatizada, faço referência à ausência de artefatos tecnológicos desenvolvidos para tornar explícitos os diferentes níveis da língua. Isto é, a língua de sinais uruguaia (LSU) necessitava, até o momento, de léxicos descritivos e de gramáticas descritivas que pudessem servir de referência e de estudo para quem quisesse se aprofundar em uma análise metalinguística da referida língua.

A ausência de escrita, por sua vez, fazia com que a dita língua fluísse exclusivamente nos âmbitos conversacionais, sem nenhuma possibilidade de constituir em seu seio uma cultura letrada. Dada esta situação da LSU, os surdos deveriam buscar no espanhol escrito as ferramentas para se constituírem enquanto sujeitos letrados, já que sequer existiam textos escritos em LSU nem possibilidade de escrevê-los.

Por fim, por ausência de intelectualização me refiro ao fato de que a LSU necessitava, então, de sistemas léxicos para os campos se-

mânticos relacionados ao mundo acadêmico e tecnológico (BARRIOS et al., 2003; PELUSO, 2010). Os educadores notaram rapidamente que a LSU precisava de sistemas léxicos que pudessem ser utilizados na transmissão e processamento dos gêneros discursivos especializados nas diferentes disciplinas científicas que estavam sendo ensinadas. Esta ausência de sistemas léxicos tornava duplamente difícil o ensino de uma matéria científica (por exemplo, biologia), pois não somente se deveria explicar um novo conceito científico, como ocorre com qualquer disciplina acadêmica, mas também se deveria buscar estratégias para a criação léxica que o veicularia a partir de então. Estudantes e docentes se encontravam diante do desafio da intelectualização de uma língua.

Esta primeira etapa do bilinguismo teve de encarar, então, o desafio de colocar dentro da sala de aula uma língua com estas características, quer dizer, uma língua não padronizada; não obstante, colocá-la para competir com outra língua historicamente colonizadora e com alto grau de padronização.

Como disse anteriormente, a ruptura neste momento foi colocar a LSU na sala de aula, dar-lhe prestígio, visibilidade e um marco de existência fora do currículo oculto das escolas para surdos da época. Sem dúvida, pela própria situação da língua e de seus falantes, isso teve vários efeitos não imaginados: gerou novas formas na histórica distribuição funcional do espanhol em relação à LSU (na relação entre seus falantes), levou a língua de sinais ao plano de um mero recurso didático e, em última análise, se impôs como um novo oralismo sob uma diferente modalidade: o escritocentrismo.

A escola reproduz as relações de saber e de poder historicamente instituídas na fronteira surdo-ouvinte: professores ouvintes começaram a trabalhar com instrutores surdos, ficando estes últimos relegados a serem modelos culturais e linguísticos adultos da comunidade surda. Os ouvintes continuavam sendo donos do saber e do poder (PELUSO; LODI, 2015).

Ao não existirem instrumentos para pensar sobre a língua de sinais, a mesma ingressou na escola sob duas formas: por um lado para ser transmitida àqueles que ainda não a conheciam (muitos estudantes sur-

dos ingressam de lugares ouvintes nos quais não se fala LSU) e, por outro lado, como recurso didático para melhor transmitir os conteúdos curriculares. Esta nova escola trouxe como novidade começar a falar *em* LSU, porém não se começou a falar *da* LSU, nem dos conteúdos associados à cultura surda.

Instituiu-se o escritocentrismo em oposição ao oralismo. Deixou-se de lado o oralismo (imposição do espanhol) como centro da educação dos surdos e se colocou a LSU como língua para habitar as práticas conversacionais. Sem dúvida, manteve-se como centro da educação dos surdos o espanhol escrito. Assim, o sucesso de toda escola de surdos começou a ser medido em termos do êxito em relação à aprendizagem da leitura e da escrita do espanhol na sua versão padrão, porque, definitivamente, isso parece ser a principal forma de medição do sucesso escolar da instituição escola em termos gerais. Paradoxalmente esta escola bilíngue que fugia do oralismo continuava mantendo, acerca da modalidade escrita, o modelo *normovinte* como a forma e o padrão a seguir.

Passaram-se trinta anos desde aqueles começos da educação bilíngue no Uruguai e, concomitantemente, uma revolução no interior da comunidade e na própria LSU. Isso evidentemente não fala somente do sucesso que foi colocar a LSU na sala de aula, apesar das dificuldades anteriormente mencionadas, mas também dos efeitos que teve a luta política levada adiante pela comunidade surda em prol da materialização de seus direitos.

A situação atual dos surdos no Uruguai mudou radicalmente. Os surdos já ingressam em todos os níveis educativos. Além disso, a Universidade pública oferece intérprete em todos os serviços dos quais surdos passem a fazer parte. Desenvolveu-se uma carreira de “pré-grau⁴” para estudar tradução LSU-espanhol da qual os surdos podem participar. Isto é algo novo no Uruguai, posto que, como se oferecia apenas formação em interpretação (isto é, no âmbito dialógico-

⁴ *Pregrado*, no original, refere-se a um nível de estudo posterior ao Ensino Médio e anterior à obtenção de um grau acadêmico ou profissional. No Brasil, seria algo equivalente a um curso profissionalizante ou técnico para quem já finalizou o Ensino Médio. (Nota do tradutor).

conversacional), exclusivamente os ouvintes podiam participar de dita carreira. Atualmente, oferece-se formação em tradução (quer dizer, entre LSU videogravada e espanhol escrito), razão pela qual se habilitou o ingresso de estudantes surdos.

O acesso dos surdos a níveis educativos secundários e terciários em sua língua faz com que a comunidade surda adquira um prestígio outro e que conte com integrantes com alta escolarização e lutadores por seus direitos a serem sujeitos de sua própria educação.

Este processo de descolonização que tem vivido a comunidade surda caminha de mãos dadas com o processo de padronização da LSU, o que a coloca em outro plano em relação ao espanhol, diferente de sua situação nos anos oitenta.

O processo de padronização ocorreu nos mesmos três planos que mencionei no início, como aqueles elementos que dificultavam colocar em prática uma verdadeira educação bilíngue: letramento, intelectualização e gramatização.

No que tange à intelectualização da LSU, após 30 anos de vida acadêmica, a LSU já desenvolveu uma enorme quantidade de campos léxicos próprios do quefazer científico, filosófico e tecnológico (PELUSO, 2010).

Com respeito à gramatização, a LSU já conta com vários léxicos descritivos (BEHARES; MONTEGHIRFO; DAVIS, 1987; ASUR/CINDE, 2007; TUILSU, 2016) e alguns estudos de sua fonologia, morfossintaxe e discurso (PELUSO BONILLA, 2010; FOJO; MASSONE, 2012; TANCREDI, 2011; MULSERA, 2012; PELUSO; VAL, 2012; PELUSO, 2014a; VAL, 2014; VAL, 2015).

Evidentemente, o desenvolvimento da gramatização da LSU é ainda incipiente e persiste certa colonização do espanhol. Sem dúvida, já se começou a ver os primeiros artefatos de endogramatização, quer dizer, de instrumentos em LSU a serviço da descrição da LSU.

Penso que é no plano do letramento que a referida língua teve seu maior impacto e este vem da mão das novas tecnologias da língua, que surgiram e se tornaram massivas nos últimos anos.

Por um lado, com o advento dos celulares e as possibilidades de mandar textos escritos (SMS), os surdos começaram a ter um novo contato com o espanhol escrito, já que lhe deram uma importante funcionalidade conversacional. Neste novo marco, desenvolveram uma relação diferente com a referida língua e iniciaram um processo que se poderia denominar de alheimamento ao padrão e ao falante nativo de espanhol como modelo, até a busca de uma relação com o espanhol mais confortável, na qual deixou de ser importante o ocultamento das marcas surdas (DE LEON et al., 2015; PELUSO; 2015).

Por outro lado, os surdos encontraram nas videograções de textos em LSU o veículo privilegiado para a realização de uma textualidade diferente na língua citada (PELUSO, 2015). Por textualidade diferente me refiro àqueles textos que têm sido realizados para permanecer como objetos fora do momento de sua enunciação. Igualmente, a internet habilita o arquivo dos referidos textos e torna-os acessíveis para a comunidade. Como sustentam Olson (1998) e Goodoy e Watt (1996), quando se conta com uma tecnologia que permite gerar textualidade diferente em uma língua com outra tecnologia que permite arquivá-la, com uma comunidade de falantes que massivamente as usa e instituições que se nutrem disso, estamos diante do advento de uma cultura letrada na referida língua. Neste sentido, pode-se sustentar que os surdos encontraram nas videograções a forma natural para a consolidação da cultura letrada em LSU (PELUSO, 2016).

A educação bilíngue de surdos se encontra, então, diante de uma nova situação linguística e tecnológica diferente da que existia no início de sua instalação no Uruguai (LARRINAGA; PELUSO, 2016). O próprio processo de padronização da LSU, o advento de novas tecnologias da língua e as concepções atuais sobre ensino de segundas línguas e línguas estrangeiras que derivam do *Common European Framework for Languages Learning* (Council of Europe/ Language Policy Division, 2001) nos coloca diante de uma escola que começa a romper com o modelo escritural do padrão de uma língua oral, como seu objetivo central, para incursionar-se em territórios nos quais se busca uma educação que incorpore o letramento plurilíngue e pluritecnológico,

que seja intercultural e que coloque em um primeiro plano a LSU e a cultura surda.

Ao falar em letramento plurilíngue me refiro à promoção de um letramento em ambas as línguas, em LSU como a língua natural e primeira, e em espanhol como a segunda língua, próprias dos grupos majoritários e de poder do Uruguai. Plurilíngue porque, neste marco funcional das línguas, os surdos podem deixar de ter o espanhol padrão (que não é outra coisa que o velho modelo *normovinte*) como seu modelo na aprendizagem do espanhol escrito, para passar a buscar colocar-se em modalidades do espanhol que lhes sejam cômodas, quer dizer, buscar o próprio estilo surdo do espanhol. Por sua vez, este letramento deverá ser pluritecnológico, posto que, para que isto ocorra, a tecnologia escrita não pode ser a única que provenha de instrumentos para a consolidação de uma cultura letrada; pelo contrário, se deve contar com as videograções e com a informática. O letramento deverá ocorrer tanto na escrita em espanhol e suas tecnologias de arquivo como em videograções em LSU e suas tecnologias de arquivo (diferentes repositórios textuais que hoje em dia a internet oferece, por exemplo).

Por fim, a nova escola bilíngue e intercultural dos surdos não tem a LSU como recurso didático, mas a LSU e a cultura surda se tornam parte central dos conteúdos curriculares. Para isso se requer, por um lado, as tecnologias da língua que atualmente se aplicam à LSU (gramáticas e dicionários descritivos, videograções) para efeito de promoção das funções metalinguísticas sobre a referida língua; e, por outro lado, de textos videogravados em LSU e arquivados que conttenham informação sobre aspectos centrais da cultura surda (por exemplo, história, geografia, filosofia, literatura).

Uma escola assim cumpre, a meu ver, todo os objetivos que tem hoje em dia qualquer escola em nossas comunidades: oferecer as variedades padrões e de prestígio da comunidade autodenominada majoritária e da cultura associada a esta, oferecer reflexão sobre a língua e a cultura do grupo minoritário ao qual se dirige determinada proposta educativa e, fundamentalmente, promover o advento de indivíduos

críticos, políticos, em harmonia com seus corpos e seus modos de estar no mundo. Definitivamente, trata-se de uma escola que busca promover o desenvolvimento de indivíduos felizes, que podem negociar com os outros em relações de equidade, que podem desfrutar dos laços fraternos que lhes oferecem as diferentes comunidades de pertencimento e que podem ser autônomos nas buscas de seus caminhos.

REFERÊNCIAS

- ASUR/CINDE. *Diccionario Bilingüe de Lengua de Señas Uruguay/Español*. Montevideo, 2007.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- BARRIOS, L.; BIANCHI, F.; MUSLERA, S.; PELUSO, L.; PIÑEYRO, M. Apuntes acerca del proceso de creación léxica de la LSU en el Liceo. En *Separata N.1, Revista del 32*, Año III, No.2. 2003.
- BEHARES, L.E.. Diglosia escolar: aspectos descriptivos y sociopedagógicos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 14, Campinas, 1989.
- BEHARES, L.E.; MONTEGHIRFO, N.; DAVIS, D. *Lengua de Señas uruguaya. Su Componente Léxico Básico*, Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, 1987
- BONILLA, F.; PELUSO, L. Hacia un descriptor del nivel fonológico de la LSU. En *LSI, Lengua de señas e interpretación*, n. 1, Montevideo, 2010.
- Council of Europe/Language Policy Division. *Common European Framework for Languages. Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Author, 2001.
- DE LEÓN, A.; FLORES, I.; GONZÁLEZ, R.; ROMERO, C.; TORUON, G. Los sordos, el español escrito y la comunicación. En: *TUILSU-imagen Producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas y políticas*. Montevideo: Tuil-su/UdelaR, 2015.
- FOJO, A.; MASSONE, M. I. *Estructuras lingüísticas de la Lengua de Señas Uruguay*. Montevideo: TUILSU/UDELAR, 2012.
- GARVIN, P. L.; MATHIOT, M. La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura. In: GARVIN, P.; L.; LASTRA, Y. (Eds.). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México: UNAM, 1974.

- GOODY, J.; WATT, I. Las consecuencias de la cultura escrita. In: GOODY, J. (Comp.) *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, Barcelona: Gedisa, 1996.
- Inspección Nacional de Educación Especial, Consejo de Educación Primaria (1987). *Propuesta para la implementación de la Educación Bilingüe en el Uruguay*, Montevideo: Documento oficial, 1987.
- LARRINAGA, J. A.; PELUSO, L. Bilingual Education or Multiple Linguistic and Technological Channels Shaping a Plurilingual Education: The Uruguayan Experience. In: GERNER, B.; Karnopp, L. *Change and Promise. Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America*. Washington DC: Gallaudet University Press, 2016.
- MUSLERA, S. *Los alófonos y su aparición en la Lengua de Señas Uruguaya*. En *LSI 3*. Montevideo, 2012
- OLSON, D. *El mundo sobre papel*. Barcelona: Gedisa, 1998.
- PELUSO, L. *Sordos y Oyentes en un liceo común*. Investigación e intervención en un contexto intercultural. Montevideo: Psicolibros/UdelaR, 2010.
- _____. *Acerca de los procesos de gramatización de la LSU: descripción y alcances*. Montevideo, AUGM/UDELAR, 2011.
- _____. Nueva versión del modelo de descripción fonológico TRELUSU: matriz segmental-articulatoria, configuración y movimiento. In: *LSI 5*. Montevideo, 2014.
- _____. Acerca del estilo sordo del español escrito: breves consideraciones lingüísticas y políticas. In: *TUILSU-imagen Producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas y políticas*. Montevideo: Tuilsu/UdelaR, 2014.
- _____. La lengua de señas uruguaya y las políticas lingüísticas. *REVEL*, v. 14, n. 26, pp. 120-146. Disponible em: <http://www.revel.inf.br/files/b8ab9d9f392bbe6d21545e30d2521438.pdf>. 2016.
- PELUSO, L.; LODI, A. C. B. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. *Pro-Posições*, v.26, n.3, p. 59-81, 2015. Disponible em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000300059&lng=en&nrm=iso
- PELUSO, L.; VAL, S. LÉXICO TRELUSU. Primer Léxico de la LSU en LSU. Caracterización, aspectos teórico-metodológicos y manual de uso. In: *LSI 3*. Montevideo, 2012.
- TANCREDI, M. Registro y descripción de los rasgos no manuales en la LSU. In: *LSI 2*. Montevideo, 2011.
- TUILSU. *Léxico TRESLU*, 2016. Available from: <http://tuilsu.edu.uy/>
- VAL, S. Lenguas de señas: dimensiones e iconicidad. Esbozo para una investigación basada en la teoría cinematográfica. En *LSI 5*. Montevideo. 2015.

PRÁTICAS BILÍNGUES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ATUAÇÃO COM ALUNOS SURDOS

Bilingual practice: teacher's training to work with deaf students

Marcio Hollosi⁵

RESUMO

Este artigo investiga as exigências legais para profissionais que atuam com alunos surdos em escolas bilíngues e/ou classe comum de São Paulo. Ainda, propõe demonstrar que tais exigências não garantem totalmente uma comunicação satisfatória entre os alunos surdos e seus respectivos professores, através de uma análise de diversas grades curriculares de cursos de pós-graduação em surdez oferecidos no país através da modalidade de ensino à distância. Tal especialização ainda corresponde à via principal para a formação de profissionais que atuarão com alunos surdos em São Paulo. Para compreendermos a existência da Cultura e Identidade Surdas nos dias atuais, é necessário nos aproximarmos das conquistas adquiridas pela Comunidade Surda ao decorrer dos séculos, rompendo preconceitos e abrindo espaço para a pluralidade. Partindo desta reflexão, este artigo apresenta uma breve investigação acerca das exigências legais para a atuação de profissionais docentes que atuam com alunos surdos em São Paulo. Para tal, foi realizado um levantamento teóri-

ABSTRACT

This article presents the investigation on the legal requirements for professionals who work with deaf students in bilingual schools and/or in regular class in São Paulo. Furthermore, it has the objective to demonstrate that these requirements are not fully guarantee as a satisfactory communication between deaf students and their teachers. It is based on the analysis of several curricular degrees of deafness post-graduate courses offered in the country through the distance learning modality. These courses still represent the main route for the training of professionals who will work with deaf students in São Paulo. In order to understand the existence of Culture and Identity Deaf today, it is necessary to approach the achievements acquired by the Deaf Community over the centuries, breaking prejudices and opening space for plurality. Starting from this reflection, this article presents a brief investigation about the legal requirements for the work of teaching professionals who work with deaf students in São Paulo. For this, a theoretical research of the current

⁵ Mestre em Educação e Saúde - Inclusão Social, Universidade Bandeirantes de São Paulo (UNIBAN/SP). Professor Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). E-mail: hollosi@unifesp.br

co da legislação vigente que abrange a garantia de Educação de Surdos em território paulista, com foco único na rede pública de ensino. Ainda, procurouse destacar conteúdos de formação de professores extraídos de importantes currículos universitários que oferecem a modalidade de ensino de pós-graduação à distância para atuação com alunos surdos. O objetivo da pesquisa é mostrar que tais exigências legais são insuficientes para garantir um ensino de qualidade ao aluno surdo ou, até, lhe proporcionar uma comunicação satisfatória com seus tutores.

legislation was carried out, covering the guarantee of Deaf Education in São Paulo, with a single focus on the public school system. Also, it was sought to highlight contents of teacher training from important university curricula that offer the modality of post-graduate distance education that target those who work with deaf students. The aim of the research is to show that such legal requirements are insufficient to guarantee a quality education to the deaf student or even to provide them with satisfactory communication with the teachers.

Palavras-chave: Formação de Professores. Surdez. Bilinguismo.

Keywords: Teachers' training. Deafness. Bilingualism.

INTRODUÇÃO

Para compreendermos a existência da cultura e identidade surdas nos dias atuais, é necessário nos aproximarmos das conquistas adquiridas pela comunidade surda ao decorrer dos séculos, rompendo com preconceitos e abrindo espaço para a pluralidade. Partindo desta reflexão, este artigo apresenta uma investigação acerca das exigências legais para a atuação de profissionais docentes que atuam com alunos surdos em São Paulo.

Para tal, foi realizado um levantamento teórico da legislação vigente que abrange a garantia de Educação de Surdos em território paulista, com foco único na rede pública de ensino. Ainda, procurou-se destacar conteúdos de formação de professores extraídos de importantes currículos universitários que oferecem a modalidade de ensino de pós-graduação à distância para atuação com alunos surdos.

O objetivo da pesquisa é mostrar que tais exigências legais são insuficientes para garantir um ensino de qualidade ao aluno surdo ou, até, lhe proporcionar uma comunicação satisfatória com seus tutores.

PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para introduzir essa discussão, é necessária a apresentação de um breve histórico da educação de surdos, além de uma análise sucinta das fases vivenciadas por esses indivíduos durante os séculos, com destaque para a filosofia educacional vigente em cada época, bem como para as formas de ensino, aprendizagem e desenvolvimento propostas ao surdo.

Na Antiguidade, o surdo era visto como um indivíduo que não poderia ser educado, ou, mais que isso, era visto com piedade e misericórdia, como pessoas castigadas pelos deuses. Em regiões como a Antiga Roma e Grécia, onde os povos cultuavam o físico perfeito, crianças nascidas surdas eram sacrificadas. Aos sobreviventes era negado o direito de herdar a terra e/ou os bens de seus ancestrais, pois o surdo era visto, principalmente, como um ser *deficiente* e problemático, incapaz de administrar qualquer coisa, principalmente seus bens familiares. Além disso, Veloso e Maia Filho (2009) revelam que filósofos gregos como Aristóteles consideravam que o pensamento só poderia ser concebido através de palavras articuladas, ou que “[...] de todas as sensações, é a audição que contribui mais para a inteligência e o conhecimento, portanto, os nascidos surdos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão” (VELOSO; MAIA FILHO, 2009, p. 21). Desta forma, por não ouvirem, os surdos eram considerados desprovidos de razão, o que tornava sua educação uma tarefa quase impossível de ser realizada.

Foi a partir do século XVI, contudo, que se iniciaram as tentativas de educar um surdo. Baseando-se em uma perspectiva histórica proposta por Pereira e colaboradores (2001), o ensino de surdos pode ser dividido em três fases distintas, que correspondem ao início do século XVI até os dias atuais. É necessário destacar, contudo, que antes

desse período os direitos dos indivíduos surdos à educação eram quase inexistentes, sendo obrigatórias as práticas de oralização nas relações entre surdos e ouvintes em todo o mundo.

Na primeira fase (1589 a 1760), os autores destacam o ensino em domicílio para os indivíduos surdos, com o intuito principal de se aplicar a oralização para que os próprios indivíduos constituíssem o direito à herança. Destaca-se também a criação do alfabeto manual, iniciado pelos monges beneditinos da antiga Espanha. Surgem então os primeiros indícios da criação de sinais e do uso da escrita na absorção do conhecimento pelo indivíduo surdo.

A segunda fase corresponde ao período de 1760 a 1880, o qual se constitui marco importante através da criação das primeiras escolas para surdos na Europa. Esta iniciativa coloca de lado o ensino individual e exclusivo fornecido aos surdos em seus lares, incentivando os surdos a novas interações sociais. A prática da Língua de Sinais é então divulgada por todo o mundo, e os surdos que até então não podiam obter uma educação adequada em seus domicílios, por falta de renda, inseriam-se em colégios coletivos para surdos.

Nesta fase, Pereira e colaboradores (2001) destacam as propostas distintas de ensino para surdos conflitantes de diferentes estudiosos da área. Enquanto Samuel Heinicke (Alemanha) e Thomas Braidwood (Inglaterra) defendiam a ideia de ensino através da fala, L'Épée divulgava seu método visual, baseado no uso de gestos, sinais, alfabeto manual e escrita. Contudo, é decidido, em 1880, no II Congresso Internacional de Educação do Surdo em Milão, que o método oficial de ensino das escolas de surdos europeias seria a oralização, o qual se constituía na prática da leitura labial e amplificação do som e da fala do indivíduo surdo.

A terceira fase inicia-se em 1880 e perdura até os dias atuais. Após quase cem anos cultivando o método oral como forma principal e exclusiva de ensino de surdos no mundo, surge a percepção de algumas deficiências em relação às disciplinas gerais curriculares de colégios regulares. Os surdos dedicavam tempo exclusivo ao estudo da fala e dos métodos de oralização, o que prejudicava a aprendizagem de outros

conteúdos significantes para uma formação de qualidade, como ciências exatas e humanas. Em 1960, após a realização de pesquisas com surdos norte-americanos, constata-se a necessidade de novas formas de comunicação para a efetivação de um ensino completo e de qualidade. Surge, então, a Comunicação Total, que não exclui os métodos orais, mas que acrescenta, ao ensino de surdos, o uso e aprendizado de sinais e alfabeto manual. Schlesinger (1978) também nomeou esta nova abordagem como o bimodalismo, pois tratava-se do uso de uma só língua produzida em duas modalidades: oral e gestual.

Foi somente a partir de 1980, porém, que surgiram os primeiros indícios de uma educação supostamente bilíngue. Através desta visão, o surdo poderia aprender as duas línguas, utilizando-se da língua de sinais como língua materna e primária e da escrita do idioma oficial do país do indivíduo surdo como língua secundária.

Atualmente, é o Bilinguismo que tem obtido espaço fundamental na Comunidade Surda brasileira. É através dele que se promove o reconhecimento da cultura, comunidade e identidade dos Surdos, além de afirmar a sua autenticidade por meio de trabalhos científicos, movimentos de protesto e ações culturais, mobilizando alguns responsáveis por sua educação para que esta fosse reformulada (PEREIRA et al., 2001).

Não obstante, a legislação nacional tem se colocado a favor dos direitos dos surdos, mais precisamente na última década, com o surgimento de leis e decretos que atendem às reivindicações de movimentos sociais que buscam direitos igualitários para o ensino e acessibilidade ao indivíduo surdo na sociedade brasileira. Dentre eles, destacamos:

- Lei Federal nº 10.436/2002: reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão das comunidades Surdas do Brasil, trazendo mudanças significativas para a Educação de Surdos no Brasil;
- Decreto Lei nº 5626/2005: insere obrigatoriamente a “Libras” na grade curricular dos cursos de formação de professores para o exercício de magistério, licenciatura e cursos de Fonoaudiologia, em instituições privadas ou públicas;
- Lei nº 12.319/2010: regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em território nacional.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL (DIFICULDADES E INCOMPLETUDES)

Desde o surgimento da prática de formação de professores no mundo, nota-se uma maior preocupação com a aprendizagem do conteúdo, em contraposição com o preparo didático-pedagógico dos professores. Para Saviani (2009), com a reforma expansiva na Educação em 1890, mudanças significativas começaram a ocorrer em favor da prática, trazendo as escolas experimentais como iniciativas marcantes para uma melhora na formação de professores. Além disso, desde então, “missões” organizadas por profissionais de São Paulo promoveram, pouco a pouco, a articulação entre o conteúdo e a prática pedagógica.

Entretanto, mesmo com a aproximação entre prática e conteúdo teórico, é inegável uma incompletude significativa dos conteúdos necessários para se tornar um profissional docente no Brasil. Para Gatti (2014), vivemos atualmente a desprofissionalização e a desvalorização do “ser professor”. Garcia (1995) discute acerca do “ser professor” como ocupação de posição política, explicando que o próprio profissional docente não adere à mudança de muitas questões negativas referentes à sua profissão por não entender tais questões.

Entre estas e outras questões, a profissão docente enfrenta sua desvalorização, também, por meio de baixas remunerações, poucos investimentos significantes nas áreas de educação no país e, ainda, pela carência atual de especializações para a formação de profissionais específicos. Assim, como já discutido por Ludke e Boing (2004), enfrentamos atualmente um aumento nas formações de profissionais “generalistas”, exigindo cada vez mais um conhecimento geral e, muitas vezes, incompleto do docente. Nóvoa (1995) e Garcia (1995) relembram a questão do professor como um “catedrático acadêmico”, um indivíduo que precisa deter-se de um conhecimento imenso e até absurdo sobre os mais variados temas, caminhando cada vez mais longe da posição de especialista.

Além disso, vale ressaltar a posição de Melchior, lembrada por Ludke e Boing (2004), acerca do investimento atual nos profissionais da

educação. Quando o Estado paga salários mais altos ou cursos de aperfeiçoamento para docentes, tais atividades não são consideradas investimentos, mas despesas de consumo.

Desta forma, tais visões são causas e até possíveis consequências da precarização da profissão docente e da escassez atual pela procura desta atividade.

EDUCAÇÃO REGULAR E INCLUSIVA: FORMAÇÃO PARA A ATUAÇÃO, COM SURDOS, EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS EM SÃO PAULO

Segundo Skliar (1999), muitos gestores e docentes de escolas atuais não conseguem visualizar a necessidade da utilização da Língua de Sinais, bem como sua importância no aprendizado e na aquisição do conhecimento pelo aluno surdo. Muitos acabam, então, a interpretar a Libras como uma língua solicitada por uma minoria que nem conhece a si mesmo. Neste caso, por que ocupar seu tempo livre para aprender e aprimorar outra língua? Não sabem quando e onde vão precisar usar essa nova forma de comunicação; onde buscar formação adequada e como dispor de tempo. Skliar (1999, p. 20) declara também que “talvez se espere que os professores aprendam a usar sinais em seu tempo livre, fora do horário escolar. Geralmente, esperar-se-á que eles aprendam sinais como indivíduos em situações que estão separados da escola e/ou sala de aula”. O autor ainda sugere que o ensino da Libras deveria ser proposto dentro de todo o âmbito escolar, inserindo-se na rotina da instituição e envolvendo os funcionários em uma mobilização maior e mais eficiente.

Em função desses argumentos, Pedroso (2001, p. 22), parafraseando Skliar (1998), concorda que

(...) os métodos de ensino só poderão ser adequados às necessidades especiais dos alunos surdos se forem capazes de incorporar o modo de viver dos surdos, portanto deverão ser organizados com a participação do surdo adulto

ou professor surdo, na educação, e com a presença de profissionais capacitados em Libras.

Atualmente, pode-se considerar que a rede pública estadual de ensino paulista exige muito pouco da formação e do conhecimento de docentes que querem se candidatar a atuarem como professores-interlocutores de Libras no Estado. De acordo com o artigo 2º da Resolução SE – 38, de 19 de junho de 2009, que dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais nas escolas da rede estadual de ensino,

§ 2º - Os candidatos devem ser portadores de diploma de licenciatura plena, para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou de curso de nível médio com habilitação em Magistério, para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e apresentar pelo menos um dos seguintes títulos:

1 - Diploma ou certificado de curso de graduação ou de pós-graduação em Letras - Libras;

2 - Certificado de proficiência em Libras, expedido pelo MEC;

3 - Certificado de conclusão de curso de Libras de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas,

4 - Habilitação ou especialização em Deficiência Auditiva Audiocomunicação com carga horária de LIBRAS. (Resolução SE - 38, de 19-6-2009)

Podemos observar, então, que, ao mesmo tempo em que a Resolução estadual procura exigir uma formação superior dos docentes que serão contratados, permite, para a atuação como professor-interlocutor de Libras para alunos surdos de salas regulares inclusivas, que o profissional seja considerado “habilitado” para trabalhar com esses alunos possuindo, apenas, 120 horas de curso em Libras. Os cursos superiores de licenciatura, por sua vez, através do Decreto nº 5626/2005, são obrigados por lei a oferecer apenas uma disciplina de Libras, e a maioria das instituições resume em uma carga horária de 40 horas semestrais, durante todo o curso de graduação. É questionável interpretar integralmente disciplinas de todas as áreas de conhecimento possuindo, apenas, 160 horas de conhecimentos linguísticos sobre uma língua. Ainda, muitos dos currículos institucionais limitam-se a ministrar, somente, conteúdos linguísticos e gramaticais da Libras, deixando

de lado questões referentes à Cultura e Identidade Surdas. Desta forma, verificamos cada vez mais profissionais sem a instrução necessária atuando nos campos da educação inclusiva de surdos no Brasil. Pedroso (2001, p. 23) discorre que

O mau funcionamento atribuído às classes escolares nas últimas décadas e o insucesso dos seus usuários parecem não estar diretamente relacionados às características do aluno surdo, mas à concepção de surdez prevalente nos ambientes escolares, à falta de políticas que viabilizem modelos de ensino mais adequados a essa população e à má formação do professor para promover a aprendizagem.

Sendo assim, tais reflexões teóricas, juntamente com a realidade prática do quadro docente estadual, indicam que a Educação Especial não tem contribuído, necessariamente, para o sucesso e para o avanço da escolarização do aluno surdo. Skliar (2001, p. 11) afirma que a Educação Especial é o espaço habitual onde se reproduzem estratégias de naturalização das “dificuldades educacionais” dos surdos e onde a surdez é “mascarada”. Esse fracasso da Educação Especial pode ser compreendido ao se considerar que a mesma está fundamentada na visão da deficiência (visão clínica-patológica da surdez), que busca a cura e a reabilitação do surdo e não oferece perspectivas para as pessoas na condição de deficientes e de incapazes, consideradas como incuráveis e intratáveis.

Quadros (2005) realiza uma análise sobre a realidade da formação dos profissionais para a atuação com alunos surdos no Brasil, apontando que a demanda emergencial nas formações é dos profissionais intérpretes, professores de Libras, professores bilíngues e pesquisadores na área. Tal escassez profissional pode ser uma justificativa relevante para uma exigência tão mínima de níveis de formação e conhecimento em Libras.

Além disso, os reflexos desta escassez resultam, em muitas regiões do país que não fornecem um acesso significativo a cursos de Libras, na falta de profissionais intérpretes para a atuação em salas de aulas regulares e inclusivas, expondo o aluno surdo a um aprendizado sem interpretação dos conteúdos disciplinares para a sua língua materna. As

diversas formações dos professores responsáveis pelas diferentes disciplinas ministradas no currículo escolar, ainda que ofereceram aos seus alunos licenciados uma carga mínima de 40 horas de Libras ao decorrer dos estudos em ensino superior, garantem ainda menos o tratamento adequado que o surdo precisa receber ao decorrer de sua formação. Tais consequências resultam em uma deficiência significativa no aprendizado do aluno surdo, que, sem um profissional intérprete para fornecer os conteúdos curriculares em sua língua, sujeita-se, por inúmeras vezes, a tentativas de aprendizagem através da oralização e da leitura labial, o que, para um sujeito que admite-se Surdo⁶, é sinônimo de negação de sua própria Identidade.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ATUAÇÃO COM SURDOS EM EMEBS – ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Para a atuação de docentes na rede pública municipal de São Paulo, as exigências de formação não são tão diferentes. Mas, apesar das falhas que ainda atingem nosso sistema educacional brasileiro, a prefeitura de São Paulo ainda demonstra uma preocupação um pouco maior com a formação de profissionais docentes para a atuação com alunos surdos. O decreto de nº 52.785, de 10 de novembro de 2011, torna oficial a criação das “Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS)” pelo território paulistano. Pelo artigo 3º deste decreto, “a escola oferecerá a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, na perspectiva da educação bilíngue”. Ainda, pelo artigo 5º do decreto em vigor, estipula-se que

Art. 5º - Os profissionais que atuarão nas EMEBS deverão ser integrantes do quadro do magistério municipal, habilitados na sua área de atuação.

⁶ De acordo com Pereira, Choi, Vieira, Gaspar e Nakasato (2001), denomina-se Surdo, com inicial maiúscula, o indivíduo que afirma sua Identidade Surda, utilizando a língua de sinais como forma primária de comunicação e inserindo-se em uma Comunidade Surda.

§ 1º - Para atuar na regência das classes/aulas, o profissional de educação, além da habilitação na área de atuação, deverá apresentar habilitação específica na área de surdez, em nível de graduação ou especialização, na forma da pertinente legislação em vigor, e domínio de LIBRAS.

Podemos notar uma maior preocupação municipal com a formação de professores que atuam com alunos surdos em São Paulo, através da exigência de formação em nível de especialização/pós-graduação ou graduação específica em Letras/Libras. Ao contrário da rede estadual de São Paulo, que permite a admissão de profissionais que se detêm apenas de cursos na língua de sinais, a lei municipal propõe que o docente obtenha uma carga horária mínima de pós-graduação específica na área. Ou, através da Lei de nº 12.396 de julho de 1997,

Art. 3º Ficam transformados em cargos de Professor Adjunto de Deficientes Auditivos ou de Professor Titular de Deficientes Auditivos, os cargos efetivos de Professor Adjunto ou Titular de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, respectivamente, cujos titulares comprovem possuir habilitação específica de grau superior de graduação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação, ou título de curso de aperfeiçoamento ou de especialização em Educação de Deficientes Auditivos.

Ainda assim, algumas críticas podem ser tecidas a respeito das exigências de formação de professores feitas pela lei municipal. Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, o modelo de formação docente através do magistério, em nível médio, foi extinguindo-se, passando a exigir-se o nível superior em licenciaturas ou pedagogias para o exercício docente em níveis infantis, fundamentais e médios de ensino. O curso de “audiocomunicação”, até então oferecido como disciplina dentro da carga horária do curso de Pedagogia com ênfase em surdez, extinguiu-se também. Sendo assim, a atuação docente com alunos surdos restringiu-se a partir de uma formação específica em Educação Especial com ênfase em deficiência auditiva, curso muito pouco oferecido no território paulistano. Por essa escassez no oferecimento específico deste curso, muitos profissionais da cidade de São

Paulo decorrem à formação em EAD (Educação a distância) fornecida *online* por outras regiões e Estados.

Através de uma pesquisa realizada, as plataformas à distância de ensino de pós-graduação no país que oferecem o curso para a atuação com alunos surdos, com currículos compatíveis ao exigido pela Prefeitura de São Paulo, levantamos cinco das instituições de EAD que têm como foco a surdez e/ou deficiência auditiva no território nacional. Observando as disciplinas oferecidas para este curso e suas respectivas cargas horárias, nota-se que a maioria das instituições exigem 40 horas de instrução na Língua Brasileira de Sinais (Quadro 1).

Quadro 1 – Instituições com cursos na modalidade EaD que oferecem a formação em Libras no Brasil

Instituição	Estado sede	Título do curso	Carga horária Libras	Carga horária total
Faculdade EFICAZ	Paraná	Educação Especial com ênfase em deficiência auditiva	40 horas	420 horas
UNOPAR	Paraná*	Educação Especial/Inclusiva: deficiência auditiva/surdez	80 horas	400 horas
UGF – Gama Filho	Rio de Janeiro	Especialização em Libras e Educação para Surdos	40 horas	600 horas
UNIVALI	Santa Catarina	Educação do Sujeito Surdo	Não há	360 horas
CLARENTIANO	São Paulo	Educação Especial: deficiência	40 horas	360 horas

*Com sub-sedes em todas as regiões | Fonte: Produzido pelo autor

Considerando que nenhuma das instituições pesquisadas exige algum grau de conhecimento em Libras como pré-requisito para cursar o curso, podemos inferir a possibilidade de alguns discentes ingressantes não terem conhecimento algum na língua, o que resulta em uma formação de especialização que varia de 40 a 80 horas, apenas. Ainda como discorrem Pagnez, Prieto e Sofiato (2015, p.52), em síntese,

Não há diretriz nacional que oriente as instituições de educação superior quanto ao formato dos cursos de formação, quanto às exigências mínimas para um professor ser considerado especializado, faltam indicações curriculares, e deveriam ter sido divulgados resultados de avaliações desses diferentes modelos de formação em vigência, assim como das habilitações, para que se possam traçar orientações a universidades sobre a formação de professores em educação especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: REDE MUNICIPAL E REDE ESTADUAL

Podemos destacar que, mesmo com as inúmeras falhas nas exigências legislativas a respeito da formação de professores em São Paulo, grandes avanços ocorreram na área de Educação de Surdos até os dias atuais. Ao pensarmos que, até o início dos anos 90, as escolas mal enxergavam a importância do indivíduo surdo ter acesso à Educação e antes mesmo de 2002 nem a própria Libras ser reconhecida como uma língua da comunidade surda, muitas portas foram abertas em favor da inclusão social no Brasil. Ainda, é notável o aumento de estudos referentes à cultura Surda e à Língua de Sinais, assim como um maior interesse pelas necessidades e acessibilidade do indivíduo surdo na nossa sociedade atual.

Diante dos estudos explorados neste artigo, contudo, nota-se que a prefeitura de São Paulo procura promover, atualmente, um maior número de cursos de formação continuada (ou inicial) para professores que atuam (ou querem atuar) com Educação Especial e Inclusiva. Além disso, as exigências legislativas do município referentes à formação de educadores para o ensino de surdos têm sido melhor aplicadas quando comparadas às leis estaduais. Essas últimas, mais do que qualquer outra, parecem preocupar-se unicamente em “incluir” o aluno surdo no espaço físico da sala de aula, ignorando quaisquer situações e condições em que isso acontece.

Apesar de não haver diretrizes nacionais exatas que orientem adequadamente a formação curricular dos cursos de especialização de

professores no Brasil, nota-se uma mudança significativa na legislação quanto aos cursos de licenciatura. Como propõe Pagnez, Prieto e Sofiato (2015), tais mudanças estimulam “prazos para que todos os professores tenham garantido em sua formação conhecimentos sobre questões referentes às necessidades educativas especiais” (p. 52), além de reforçarem um valioso distanciamento entre a educação especial e o modelo médico-psicológico.

Por fim, sobre o domínio necessário da Língua Brasileira de Sinais, ambos os lados, sistemas estadual e municipal de São Paulo, parecem não notar a importância da fluência nesta língua para a comunicação precisa com o indivíduo que se denomina SURDO, pois continuam a exigir uma carga horária quase que insignificante para estudo e aprendizagem da mesma.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 2005. Seção 1, p. 30.
- _____. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 de abril de 2002.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial*. Brasília: SEESP, 1994.
- _____. *Lei nº 12.396*. Reorganização parcial da carreira do Magistério Municipal, 2 de julho de 1997.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases de nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996.
- GARCIA, M. G. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: GARCIA, Marcelo García. *Formação de professores: por uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1995.
- GATTI, B. *O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor*. Entrevista em Cadernos cenpec: São Paulo, v.4, n.2, p.248-275, dez. 2014.
- LÜDKE, M; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set. /Dez. 2004.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana*, São Paulo. v. 1, n.5, p.103-115. 1º semestre, 2011.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

PAGNEZ, K. S. M. M.; PRIETO, R. G; SOFIATO, C. G. *Formação de professores e educação especial reflexões e possibilidades*. Olhares: Guarulhos, v.3, n.1, p. 32-57, maio de 2015.

PEDROSO, C. C. A. *Com a palavra o surdo: aspectos do seu processo de escolarização*. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2001.

QUADROS, R. M. Alternativas de formações profissionais no campo da surdez. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE SURDEZ, *Anais...*, INES, Rio de Janeiro, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHLESINGER, H.; MEADOW, K. “The acquisition of bimodal language”. In: SCHLESINGER, I. M.; NAMIR, L. (orgs.). *Sign Language of the deaf*. Nova York: Academic Press, 1978.

SKLIAR, C. *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 07-14.

ESTUDOS SOBRE OS PAPÉIS DOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS: UMA ABORDAGEM INTERNACIONAL

Studies about interpreters educational roles: an international approach

Neiva de Aquino Albres⁷

RESUMO

O presente trabalho analisa pesquisas acadêmicas na área de interpretação educacional. O objetivo principal desta incursão foi o levantamento e descrição de publicações de periódicos científicos internacionais sobre interpretação educacional. Constatamos que os intérpretes otimizam o acesso visual de todas as informações, facilitam o aprendizado da língua portuguesa e da língua de sinais e dos conteúdos escolares, e promovem oportunidades de participação. Intérprete educacional tem múltiplas demandas com alunos surdos matriculados no ensino regular.

Palavras-chave: Intérprete Educacional, inclusão educacional.

ABSTRACT

This study analyzes the academic research in the field of educational interpreting. The main purpose of this research was the survey and description of publications in international scientific journals on educational interpretation. We note that interpreters optimize visual access, to facilitate the learning of language (Portuguese and sign language) and content, and to cultivate opportunities for participation. Educational interpreter multiple demands in mainstreamed students.

Keywords: Educational interpreting, mainstream classroom.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a política de educação bilíngue mediante a educação inclusiva tem se estabelecido também pela contratação de intérpretes

⁷ Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Contato: neiva.albres@ufsc.br

educacionais para mediar a educação de crianças surdas matriculadas no ensino regular.

Serviços públicos que demandam de interpretação para minorias linguísticas requerem a atividade de interpretação comunitária. Todavia, quando discutimos sobre a esfera da educação, em que há um acompanhamento contínuo e recursos específicos que delineiam a atividade de forma particular, este serviço é, mais especificamente, denominado de “interpretação educacional” (KLUWIN, 1994).

Para muitos estudantes surdos, o acesso à educação geral é fornecido, em parte, usando os serviços de interpretação educacional. Mesmo com um intérprete qualificado e com experiência, o pleno acesso ao conteúdo e vida acadêmica, envolvendo a interação em uma sala de aula, pode ser um desafio, e há muitos aspectos que podem afetar o sucesso da inclusão. Os conhecimentos e papéis desenvolvidos pelo intérprete educacional são alguns dos aspectos críticos.

A partir de uma ampla revisão de literatura internacional, compilamos as primeiras discussões sobre os conhecimentos necessários e os diversos papéis dos intérpretes educacionais. Esperamos, com este texto, impulsionar para mais investigações sobre práticas promissoras em educação inclusiva para surdos no Brasil que envolvam o intérprete educacional, ampliando nossas reflexões.

- ***Conhecimentos***

Intérpretes educacionais necessitam de um conjunto especializado de conhecimentos para desenvolver o seu trabalho. As bases de conhecimento incluem, principalmente, conhecimento sobre as línguas envolvidas em seu trabalho (língua oral e língua de sinais), teoria de interpretação, linguística, aquisição e desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento cognitivo, e do sistema de educação básica (LAWSON, 2012; WINSTON, 1990).

Assim, a formação deveria contemplar estes conhecimentos voltados para a prática, ou seja, para “o fazer” em sala de aula.

- *Papéis*

Diferentes papéis são desenvolvidos pelos intérpretes em sala de aula. Todavia, esses papéis e o que efetivamente devem fazer são pouco delineados pelas escolas e respectivas secretarias de educação (WINSTON, 1990). Autores apontam diferentes expectativas dos profissionais de uma mesma escola sobre o que o intérprete deve fazer, diferindo inclusive do que a família espera deste profissional (ANTIA; KREIMEYER, 2001).

Sabe-se que os intérpretes educacionais atuam para proporcionar o acesso à comunicação e à instrução em sala de aula para os alunos surdos, podendo interpretar as explicações, o diálogo entre professor e aluno, o diálogo entre os colegas ouvintes, como também as informações relevantes provindas de diferentes pessoas. Esta é a resposta inicial para quando se pergunta sobre o papel dos intérpretes em sala de aula. Além de interpretar, o que mais os intérpretes fazem? Estas outras atividades não seriam também essenciais para a inclusão do aluno surdo? Não deveriam estar delineadas como seu papel, em uma perspectiva inclusiva, visto que o objetivo final seria o ensino-aprendizagem dos alunos surdos?

Para Lawson (2012), o encontro de dois campos, educação e interpretação, comporta duas perspectivas diferentes de necessidades e premissas para se definir o papel do intérprete. O próprio campo dos estudos da interpretação é bem recente, inclusive quando se discute a interpretação de modalidade de língua gestual-visual em esfera educacional; e para a educação, a inserção, de mais um agente (o intérprete) na escola também é algo novo. Então, estamos desbravando um campo de estudo interdisciplinar e emergente.

Muitas das pesquisas sobre inclusão e a atividade dos intérpretes educacionais, no Brasil, vêm sendo desenvolvidas no campo da educação (SANTOS, 2013), porém distantes do campo dos “Estudos da interpretação”, que já delineou uma trajetória de estudos predominantemente sobre a interpretação de conferência e sobre línguas de modalidade oral. Esse pode ser apontado como um problema científico considerando que conhecimentos já produzidos sobre diferentes pares lin-

guísticos poderiam contribuir consideravelmente com as pesquisas sobre educação de surdos e inclusão.

Outro problema é que se tem tratado sobre os papéis do intérprete educacional de maneira indistinta, como se todos, em todos os níveis de ensino, desenvolvessem os mesmos papéis. O que já se sabe é que o papel do intérprete muda a depender da idade/série dos estudantes. Quanto mais elementar a educação e menor a idade do aluno, mais tarefas devem ser desenvolvidas; quanto maior o nível de ensino e de idade do aluno, menos atividades pedagógicas recaem sobre o intérprete que concentrar-se-ia mais em aspectos interpretativos/discursivos. (Figura 1)

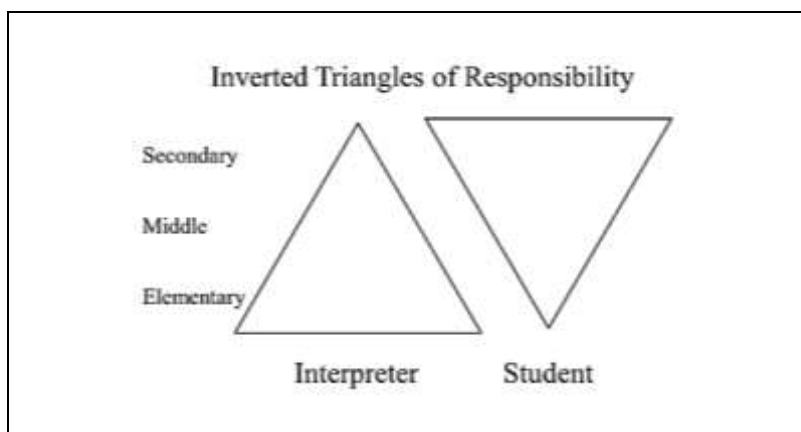


Figura 1: Triângulos representando a responsabilidade proporcional do intérprete e do estudante durante a variação dos níveis de escolaridade.
Fonte: Baseado em Lawson (2012)

É difícil incluir todas as responsabilidades que estão envolvidas na atividade do intérprete educacional, ou seja, decidir o que deve ou não deve ser incluído no seu papel tem sido quase impossível (ANTIA; KREIMEYER, 2001). O que se pode afirmar é que ao fazer parte de uma equipe pedagógica, o intérprete assume diferentes papéis que não só o de interpretar. Que papéis esta atividade envolveria?

Jones (2004) indica essencialmente quatro papéis para intérpretes que atuam no ensino fundamental. Seriam eles: 1) a **interpretação** é o principal; 2) desempenha também a **tutoria**, um papel significativo na vida quotidiana dos alunos surdos, sendo a segunda responsabilidade mais frequente do intérprete educacional; 3) o intérprete funciona como um **assistente** na sala de aula e no ambiente escolar, como se espera de todos os funcionários da escola; e 4) o intérprete também atua como um **consultor**.

Dentre esses papéis, compilamos a seguir, várias atividades que deles se desdobram:

1. INTERPRETAR AS LÍNGUAS (ORAL E DE SINAIS)

Este é o principal papel do intérprete: interpretar para facilitar a comunicação, para fornecer acesso às informações sonoras do ambiente escolar (ANTIA; KREIMEYER, 2001; SMITH, 2010). Todavia, há diversos outros aspectos envolvidos neste processo.

Apesar de muitos terem expectativas de uma interpretação literal, Antia e Kreimeyer (2001) indicam que o intérprete educacional atua muito mais ilustrando explicações do professor, adequando a linguagem ao nível do aluno, esclarecendo instruções do professor, auxiliando na interação entre pares (crianças surdas e ouvintes), facilitando a comunicação e o entendimento. Os autores complementam ainda que os professores têm preferido o intérprete como um "participante ativo", que colabora com a compreensão do aluno surdo do que como um mero "repetidor".

Desta forma, os intérpretes mesclam os estilos de interpretação. Pesquisas indicam que alunos surdos maiores e mais conscientes dos seus processos de aprendizagem preferem intérpretes que combinam os dois estilos de interpretação, ou seja, da alternância entre as traduções literal e livre (pelo sentido). Ao fazê-lo, os alunos podem acessar o conteúdo da aula em língua de sinais ao mesmo tempo em que acessam a terminologia específica do assunto ou se apropriam da linguagem aca-

dêmica na língua oral (BEAVER; HAYES; LUETKE-STAHLMAN, 1995).

Como pode ser visto, nestas categorias, os intérpretes são frequentemente convidados a desenvolver outros papéis, além do papel primário de interpretar, quer em interpretação simultânea ou consecutiva (ALBRES; SANTIAGO, 2012).

2. MOTIVAR A INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS SURDOS E OUVINTES

Estudos indicam que as crianças surdas interagem em menor frequência com outras crianças em sala de aula inclusiva, quando comparadas às interações das crianças ouvintes. Quando há mais de um surdo em sala de aula, esses alunos acabam por interagir quase que somente entre si. Concluiu-se que a proximidade física é necessária, mas não uma condição suficiente para a interação social e que as oportunidades para que isso ocorra entre alunos ouvintes e surdos precisam ser cuidadosamente planejadas em propostas de educação inclusiva (ANTIA, 1982; BATTEN; OKAES; ALEXANDER, 2014).

Mesmo quando um intérprete é altamente qualificado e tem uma boa relação profissional com o professor em sala de aula regular, a educação de um aluno surdo ou deficiente auditivo é diferente por meio de um intérprete. O acesso do aluno aos discursos em sala de aula, às interações entre pares e amizades verdadeiras são altamente relevantes para o desenvolvimento de habilidades de pensamento. O acesso não deve ser apenas sobre o que o professor diz (SCHICK, 2004, p.75 – *tradução nossa*).

O intérprete educacional tem um papel fundamental ao estabelecer o elo entre as crianças, em atividades em grupo de tarefas conjuntas. Interpretando conversas paralelas, promovendo o insumo para interações sobre outros assuntos além dos temas da aula. Desta forma, a sua atividade não deve ser apenas de interpretar o discurso do professor (explicações e orientações), mas também de promover a interação.

3. SER MODELO LINGUÍSTICO PARA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM (LÍNGUA DE SINAIS E LÍNGUA ESCRITA)

Outro papel que permeia toda a ação do intérprete educacional é o papel de modelo linguístico, de alguém que, de certa forma, ensina a língua de sinais para a criança surda (WINSTON, 1985; ANTIA; KREIMEYER, 2001; LAWSON, 2012). Consideramos que em sala de aula, em interação em língua de sinais, intérprete e aluno conversam, negociam significados e usam intensamente a linguagem para fim educacional, o que propicia uma aquisição de linguagem contextualizada (apropriada). Então, o aluno surdo se serve do intérprete como um interlocutor mais experiente para desenvolver sua língua de sinais.

Em algumas regiões do país, o intérprete é o único usuário de língua de sinais e pessoa fluente com quem o aluno tem contato regularmente. Considerando que diante do quadro histórico e social de muitas crianças surdas, que apresentam atraso na aquisição da linguagem, o papel de quem ensina a língua em interação natural é legítima ao intérprete e inquestionável, apesar de compreendermos que não deveria ser ele o único a interagir com o aluno surdo em língua de sinais. No Brasil, a política educacional, prevê que o aluno surdo tenha como modelo linguístico, também, outros profissionais, como: o professor bilíngue, professor de português como segunda língua e o professor de Libras.

Crianças surdas nascidas de pais ouvintes não serão fluentes durante os anos críticos da aquisição da linguagem, portanto, apenas os melhores intérpretes deveriam estar trabalhando com eles, intérpretes proficientes e com formação (JONES et al., 1997).

Os intérpretes também ensinam a língua escrita para as crianças surdas. Quando leem um texto junto, quando negociam significado e constroem listas de palavras essenciais do texto estão ensinando a escrita. Quando respondem um questionário de uma atividade de análise e interpretação de texto e soletram as palavras usando o alfabeto manual, propiciam ao aluno surdo o contato e uso da escrita. Instruem os alu-

nos surdos quanto às estratégias metacognitivas para aumentar comportamento estratégico de leitura e dessa forma contribuem para aumentar a compreensão da leitura para os alunos surdos (SCHICK, 2004).

4. PESQUISAR, OBTER E APROVEITAR OS RECURSOS DISPONÍVEIS

As atividades em sala de aula são as mais diversas possíveis. A interação face a face ocorre também com base em diferentes materiais como página específica do texto, apostilas ou livros didáticos; de materiais expostos para todos os alunos como mapas, gráficos, slides, vídeo ou apresentações. Assim, o intérprete precisa fazer um bom uso desses materiais (SMITH, 2010).

Por vezes, professores em salas de aulas inclusivas, não utilizam de tantos recursos. A busca por materiais escolares que explorem intensamente aspectos multimodais pode ser atividade do intérprete. Há projetos em que o intérprete educacional tem um *tablet* a mão com acesso à internet para a busca por materiais como imagens, animações e esquemas que contribuam com o processo ensino-aprendizagem.

5. AUXILIAR OS ALUNOS NA EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES

Este tópico refere-se a desenvolver um papel de tutoria nas aulas, contribuindo com o aluno surdo na execução das tarefas que compõem as aulas. Desta forma, auxiliar o professor, especificamente com o aluno surdo, inclui ver as questões dos alunos e ajudando-os com atividades de aprendizagem, conforme for apropriado (STINSON; LI, 1999, p.200).

Pesquisas indicam que os intérpretes interpretam ao mesmo tempo em que orientam o aluno, que executam com eles as atividades. Então, seria uma dupla atividade (interpretação e tutoria). Conforme

dados de pesquisa etnográfica, menos de 20% do discurso dos professores foi interpretado enquanto nenhuma outra função fosse executada que não interpretar em nível de ensino fundamental (primeira etapa). Os intérpretes passaram mais tempo em dupla atividade (tutoria e interpretação do discurso de sala de aula). Concluem que o acesso à comunicação é impactado positivamente pelo múltiplo preenchimento dos papéis do intérprete em sala de aula, em especial, o papel do tutor (SCHICK; WILLIAMS; BOLSTER, 1999).

As pesquisas indicam que os intérpretes também auxiliam as crianças em suas atividades para casa, desde atividades de completar os livros didáticos a atividades de pesquisa e estudos de textos. (JONES; CLARK; SOLTZ; 1997). Para isto, um tempo específico deve ser destinado para esta atividade.

6. TOMAR NOTAS PARA OS ALUNOS SURDOS

Há uma gama de informações que precisam ser anotadas na dinâmica da aula, como: orientações do professor, atividade que requer completar uma planilha escrita, na correção de respostas escritas, instruções para atividade individualmente ou em grupos (SMITH, 2010). Em atividade de interpretação consecutiva as notas do intérprete podem ficar para o aluno surdo e servir como material de estudo (ALBRES; SANTIAGO, 2012).

7. ENSINAR O ALUNO SURDO COM SUPERVISÃO DOS PROFESSORES

Em aulas específicas, os intérpretes podem trabalhar mais diretamente com os alunos surdos ensinando conteúdos. Trabalhando, desta forma, com sistema de co-docência (LUCKNER; MUIR, 2001). Este tipo de atividade é mais pertinente para os primeiros anos escolares.

8. PRODUZIR MATERIAIS PARA AS AULAS

Jones, Clark e Soltz (1997) indicam que os intérpretes produzem materiais. Materiais relacionados aos conteúdos curriculares que sirvam para as aulas e para o estudo do aluno surdo. Em parceria com o professor planejam e modificam materiais para o aluno surdo (ANTIA; KREIMEYER, 2001). Por exemplo, produzem legenda em vídeo aula passando pelo processo de tradução ou mesmo a produção de vídeo-síntese do conteúdo das aulas que o aluno surdo participou.

9. CONTRIBUIR COM A AUTOCONFIANÇA E INDEPENDÊNCIA DO ALUNO SURDO

O papel do intérprete muda não só de aluno para aluno, mas de nível de ensino em que o aluno está matriculado. À medida que a criança amadurece, tornando-se adolescente, o intérprete educacional pode desempenhar um papel significativo na capacitação do aluno para sua auto-defesa e autoconfiança. Incentivando o aluno a ter um papel mais ativo na determinação de suas necessidades. Os intérpretes podem ajudar neste processo, compartilhando a responsabilidade do acesso à comunicação com o aluno, a fim de que o aluno solicite intérpretes, solicite apoio para as aulas e atividades extra-curriculares, e inicie conversas com outras pessoas (LAWSON, 2012).

10. INFORMAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO SURDO

Os intérpretes também contribuem com o acompanhamento da aprendizagem do aluno surdo por meio de informações sobre o aluno para a equipe pedagógica, ou seja, sobre seu progresso acadêmico (ANTIA; KREIMEYER, 2001). “Neste papel, o intérprete pode fun-

cionar da mesma maneira que o professor especialista que atende os alunos surdos. Em sala de aula, o intérprete é a pessoa que mais interage com o aluno, ele pode ser capaz de compartilhar mais facilmente informações sobre o processo de aprendizagem do que o professor regente” (STINSON; LIU, 1999, p.200 – tradução nossa). Talvez isso ocorra pelo intérprete acessar as conversas subordinadas e por auxiliar o aluno na execução das atividades.

11. ENSINAR LÍNGUA DE SINAIS PARA ALUNOS OUVINTES

Antia e Kreimeyer (2001) indicam que os intérpretes educacionais ensinam língua de sinais para os alunos ouvintes em processos de mediação de atividades em grupo. Os intérpretes instruem os alunos ouvintes de como se expressar em língua de sinais para interagir com os alunos surdos.

12. CUIDAR DE APARELHOS AUDITIVOS

Os intérpretes orientam os alunos surdos com os cuidados com seu aparelho e verificam o aproveitamento do mesmo nas atividades escolares.

Este modelo de diferentes atividades sobrepostas representa a realidade de vários intérpretes também no Brasil. É inegável que todos os papéis descritos neste texto são fundamentais para o bom aproveitamento do aluno surdo e para sua educação, não podendo ser negligenciado o tempo para estas outras atividades, principalmente, as de preparação de materiais, estudos e pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os anos 1980, os estudos compilados, discutem a necessidade de conhecer os papéis dos intérpretes educacionais dependendo da idade e da experiência dos alunos surdos com quem trabalham. A literatura levantada nos forneceu dados de práticas desenvolvidas por intérpretes educacionais, sobre suas atividades ou mesmo sobre os métodos de interpretação (WINSTON, 1990; STEWART; KLUWIN, 1996; JONES *et al.*, 1997; ANTIA; KREIMEYER, 2001).

As crianças pequenas precisam de mais apoio e têm menos capacidade de desenvolver as atividades com autonomia ou de acompanhar as aulas apenas pela interpretação. Dessa forma, o intérprete pode preencher mais papéis com esses alunos. À medida que os alunos crescem, o intérprete vai restringindo os múltiplos papéis até que no nível secundário de educação, o intérprete interpreta com poucas responsabilidades adicionais (HUMPHREY; ALCORN, 1995). Este paradigma tem sido descrito como “triângulos invertidos” de “distribuição de responsabilidades” (SMITH, 2010), como mostrado na figura 1. A atuação de intérpretes educacionais para alunos surdos não é tão simples como pode parecer.

Mais pesquisas empíricas podem ajudar a esclarecer o que os intérpretes fazem, o que funciona em termos de papéis e responsabilidades para o acesso, e o que melhor irá servir aos alunos surdos em uma educação inclusiva, ou seja, é necessário estudar sobre o impacto destes diferentes papéis em mediação para o acesso do aluno surdo ao discurso de sala de aula. Desta forma, precisamos compreender melhor sobre as funções de intérpretes educacionais, funções paralelas e funções simultâneas e seu impacto sobre a educação de um aluno surdo.

Descrevemos que os intérpretes educacionais preenchem uma variedade de papéis em suas escolas, incluindo interpretar, ser tutor, ser assistente, consultor e outros. A fim de proporcionar aos alunos surdos uma adequada educação pública lhes foi prometido por meio de educação bilíngue, seja em classe bilíngue ou classe inclusiva, nos termos do

decreto nº 5.626/2015 que teriam acesso a educação por meio da Libras. Em que medida a presença do intérprete educacional garante uma educação bilíngue? Esta é outra questão que precisa ser investigada em conjunto com a discussão sobre os papéis dos intérpretes educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A.; SANTIAGO, V. de A. A. Atuação do intérprete educacional: reflexão e discussão sobre as duas modalidades de interpretação - simultânea e consecutiva. *Espaço*, v. 38, p. 14-27, 2013.
- ANTIA, S. Social interaction of partially mainstreamed hearing-impaired children. *American annals of the deaf*. 03/1982; 127(1):18-25.
http://www.researchgate.net/publication/16125608_Social_interaction_of_partially_mainstreamed_hearing_-impaired_children
- ANTIA, S. D.; KREIMEYER K. H. The role of interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*. v. 146, n. 4., p. 355-365, 2001. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/11542851_The_Role_of_Interpreter_in_Inclusive_Classrooms
- BATTEN, G.; OAKES, P. M.; ALEXANDER, T.. Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: a systematic literature review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 19:3 July 2014. Disponível em: <http://accuword.org/wp-content/uploads/2014/09/Factors-Associated-with-Social-Interactions-Between-Deaf-Children-and-Their-Hearing-Peers.pdf>
- BEAVER, D.L.; HAYES P.L.; LUETKE-STAHLMAN, B.. In-service trends. General education teachers working with educational interpreters. *American annals of the deaf*. Mar; v. 140, n.1, p. 38-46. 1995 Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7778516>
- HUMPHREY, J. H.; ALCORN, B. J. *So you want to be an interpreter?: An introduction to sign language interpreting*. 2. ed.. Amarillo, TX: H & H Publishers. 1995.
- JONES, B. E.. Competencies of K-12 educational interpreters: What we need versus what we have. In: WINSTON EA. (Ed.), *Interpreted education: how it can succeed*. Washington, DC: Gallaudet University Press. 2004. Disponível em: <http://gupress.gallaudet.edu/excerpts/EIsix.html>

JONES, B.E.; CLARK, G. M.; SOLTZ, D. F. Characteristics and practices of sign language interpreters in inclusive education programs. *Journal Exceptional Children*. v. 63, p.257-268. 1997. Disponível em: <http://ecx.sagepub.com/content/63/2/257.full.pdf>

KLUWIN, T. N. Interpreting services for deaf youngsters who are deaf in local public school programs. *Journal of American Deafness and Rehabilitation Association*, v. 28, n. 2, p. 21-29, 1994.

LAWSON, H. R.. *Impact of Interpreters Filling Multiple Roles in Mainstream Classrooms on Communication Access for Deaf Students*. Master's Thesis, University of Tennessee, Knoxville. 2012. Disponível em: http://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2413&context=utk_gradthes

LUCKNER, J.L.; MUIR, S. Successful students who are deaf in general education settings. *American Annals of the Deaf*, v. 146, n. 5, p. 450-461, 2001.

MARSCHARK, M. et al. Benefits of Sign Language Interpreting and Text Alternatives for Deaf Students' Classroom Learning. *J Deaf Stud. Deaf Educ.* v. 11, n. 4, p. 421-437, 2006. Disponível em: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/11/4/421.full.pdf+html>

SANTOS, Silvana Aguiar. *Tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010*. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal Santa Catarina: Florianópolis. 2013.

SCHICK; B., WILLIAMS, K, BOLSTER, L. Skill levels of educational interpreters working in public schools. *Journal of the Deaf Student Deaf Education*. v. 4, n. 2, p.144-55. 1999. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15579883>

SCHICK, B.. How Might Learning through an Educational Interpreter Influence Cognitive Development? In: WINSTON, E. A. (ed). *Educational Interpreting: how it can succeed*. Washington, DC.: Gallaudet University Press. 2004. 4: 73-85.

NAPIER J; BARKER R. Accessing university education: perceptions, preferences, and expectations for interpreting by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. . 9, n. 2, p.228-238. 2004. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15304444>

SMITH, M. B. *More than meets the eye: revealing the complexities of K-12 interpreting* (Doctoral dissertation). University of California. UC San Diego Electronic Theses and Dissertations. Retrieved from ProQuest LLC. 2010. Disponível em: <http://escholarship.org/uc/item/4x97p586>

STEWART, D. A.; KLUWIN, T. N. The gap between guidelines, practice, and knowledge in interpreting services for deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v.1, n.1, p 29–39, 1996.

STINSON, M. S.; LIU, Y.. Participation of deaf and hard-of-hearing students in classes with hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 4, n. 3, p. 191-202, 1999. Disponível em:
<http://jdsde.oxfordjournals.org/content/4/3/191.full.pdf+html>

WINSTON, E. A. Mainstream interpreting: an analysis of the task. In: Proceedings of the Eighth National Convention, SWABEY, L. (Ed.), *Conference of Interpreter Trainers*. 1990. <http://tiemcenter.org/wp-content/uploads/sites/6/2012/06/Mainstream-Interpreting-An-Analysis-of-the-Task-CIT-1990.pdf>

O ENSINO MUSICAL PARA SURDOS POR MEIOS TECNOLÓGICOS

The musical education for the Deaf by technological devices

Sarita Araujo Pereira⁸
Cesar Adriano Traldi⁹

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no programa de pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia que buscou, através da utilização de dispositivos tecnológicos, ampliar as possibilidades sensoriais de estudantes de música Surdos. A motivação para essa pesquisa parte do fato da autora deste artigo ser Surda e professora de música para alunos Surdos no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, na cidade de Uberlândia – MG. Assim, o objetivo do trabalho foi desenvolver um dispositivo tecnológico que pudesse auxiliar no ensino musical dos alunos Surdos do Conservatório. Apesar do grande número de dispositivos tecnológicos estudados, de maneira geral, identificamos dois funcionamentos, um primeiro grupo que busca transformar os estímulos sonoros em estímulos visuais e um segundo grupo que busca ampliar as sensações vibrotáteis. Não coube à pesquisa discutir qual dessas duas abordagens é melhor, entretanto, para os objetivos da pesquisa, a ampliação das sensações vibrotáteis foi a

ABSTRACT

This is a master's research developed in the graduate program in Arts of the Federal University of Uberlandia that aimed to analyze the use of technological devices to expand the sensory possibilities of music Deaf students. The motivation for this research is the fact that the author of this article is deaf and music teacher for the deaf students in the State Conservatory of Music Cora Pavan Capparelli in the city of Uberlandia - MG. The objective of the study was to develop a new technological device that could assist in the musical education of the Deaf students of the Conservatory. Despite the large number of studies about technological devices, in general, we identified two types that could be used with Deaf students. First group that seeks to translate the sound stimuli into visual stimuli and a second group that seeks to increase the vibratory sensations. It is not our objective to discuss which of these two approaches is the best, however, to the research objectives the expansion of vibratory sensations was the one that seemed the most ap-

⁸ Mestranda em Artes, Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. Contato: saritaaraujo@gmail.com

⁹ Doutorado em Música, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Contato: ctraldi@gmail.com

que nos pareceu mais adequada, assim, desenvolveu-se o dispositivo VIBRÁTIL. A utilização desse novo equipamento abriu uma nova dimensão para as possibilidades de experiências sonoras pelos alunos Surdos do Conservatório.

appropriate, but, we developed the device "Vibrátil". The use of this new equipment opened a new dimension to the possibilities of sound experiences for the Conservatory's Deaf students.

Palavras-chave: Ensino Musical. Surdez. Dispositivos Tecnológicos.

Keywords: Musical Education. Deafness. Technological devices.

INTRODUÇÃO

Algumas pessoas quando pensam nos Surdos imaginam que a música fazer parte do mundo deles é completamente impossível. Mas como explicar eles frequentarem shows musicais, boates ou até mesmo dançarem em festas? Além disso, há um grande número de Surdos que buscam o aprendizado musical e querem tocar instrumentos musicais.

Essa pesquisa teve sua motivação nas experiências da autora deste artigo, Surda como professora de música para Surdos no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (CEMCPC). São possíveis o aprendizado e a apreciação musical por Surdos e isso já está mais do que provado na Educação Musical. Assim, buscamos, através da utilização de dispositivos tecnológicos, ampliar as possibilidades e auxiliar os Surdos na interação com os sons. O objetivo da pesquisa foi estudar dispositivos existentes e desenvolver um novo dispositivo que pudesse ser utilizado no ensino musical dos alunos Surdos do Conservatório de Música de Uberlândia.

A metodologia da pesquisa passou pelos seguintes passos:

- 1) estudo bibliográfico da cultura surda e do sistema auditivo humano;
- 2) estudo de trabalhos focados no ensino e apreciação musical de Surdos;
- 3) levantamento e estudo de dispositivos tecnológicos desenvolvidos para a apreciação musical de Surdos;

4) desenvolvimento de um novo dispositivo e realização de experimentos para identificar os resultados alcançados.

Neste artigo, iniciamos apresentando uma breve contextualização sobre interculturalidade entre cultura surda e música, seguida de reflexões sobre a relação da surdez no contexto musical e de uma breve trajetória sobre o ensino musical para Surdos no Conservatório de Música de Uberlândia. Seguimos apresentando experimentos e dispositivos tecnológicos desenvolvidos para apreciação musical de Surdos e o dispositivo VIBRÁTIL, desenvolvido durante a pesquisa, além dos resultados obtidos durante os experimentos realizados. Concluimos que os resultados demonstraram que foi possível, através da tecnologia, ampliar e melhorar a percepção vibrátil dos estudantes Surdos auxiliando no aprendizado e na apreciação musical.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A INTERCULTURALIDADE ENTRE CULTURA SURDA E MÚSICA

O fato de a música fazer parte da cultura surda é um assunto polêmico dentro e fora da comunidade surda. Durante a realização da pesquisa, foi possível notar que as artes visuais, o teatro e as danças estão mais presentes, já a música é normalmente excluída do convívio do Surdo. Nesse aspecto, o maior entrave em relação à musicalidade para o Surdo é o conceito preestabelecido de que a música é possível de ser apreciada apenas por pessoas ouvintes. Entretanto, existem pessoas que compartilham de outra opinião, considerando que a música não foi feita apenas para ser ouvida, mas também para ser sentida, percebida e vivida.

Em relação à audição, este trabalho se fundamenta na concepção de que é o cérebro que ouve e não o ouvido, baseado na seguinte explicação de Borchgrevink (1991, p.62): “Não ouvimos com o nosso ouvido. Ouvimos com o cérebro. O ouvido simplesmente converte ondas sonoras (vibrações) em impulsos nervosos: a linguagem do cére-

bro”. Essa informação sobre a audição humana esclarece que os seres humanos não escutam com o ouvido, e sim com o cérebro. Ou seja, o ouvido apenas tem a função de capturar o som, assim como todo o corpo, e, então, o ouvido transmite o som capturado para o cérebro, por meio de impulsos nervosos elétricos. Por fim, o nosso cérebro interpreta esses impulsos e nos informa que estes são sons (barulhos, ruídos, melodias, ritmos, pausas etc.).

Conforme Bang (1991), a música se constitui, basicamente, em uma série de vibrações que são percebidas e transportadas ao cérebro por outras vias, além do aparelho auditivo.

Essas vibrações [...] podem conduzir ritmos, sons e sequências melódicas e causar à pessoa surda reações que levem-na a atividades de grande importância. Os ritmos e sons, por assim dizer, são vivenciados dentro da pessoa como vibrações ligadas à audibilidade (de maneira sinestésica e auditiva, em vez de visual) e causam no deficiente auditivo uma vontade espontânea de transformar a influência rítmico-musical percebida em formas pessoais de expressão, tal como: movimento, imitação, fala e canto. (BANG, 1991, p. 25).

E ainda, Haguiara-Cervellini afirma, também, que o Surdo expressa sua musicalidade à sua maneira, às vezes, diferentemente dos ouvintes, mas, nem por isso, ele sente a música ou expressa sua musicalidade de maneira inferior aos ouvintes. Nesse âmbito, enfatiza que:

O sujeito surdo deve ter todas as chances de uma vivência musical ampla que garanta o desenvolvimento de sua sensibilidade musical, lhe possibilite expressar sua musicalidade, lhe dê condições de descobrir, explorar e se apossar dos elementos musicais como recursos para citar e resgatar a prática natural e fazer a própria música. (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 85-86).

Assim, os Surdos também podem apreciar a música através da sensibilidade tátil. Seguem alguns depoimentos de pesquisadores acadêmicos que abordam o tema sobre a música para Surdos na condição da cultura surda (entrevistas realizadas por e-mail):

A música faz parte da cultura surda quando o Surdo se apropria dela como um direito que todo ser humano tem, seja ele ouvinte, ou Surdo. Mas, se o Surdo consi-

derar a música como um bem do ouvinte, ele a rejeitará e se privará dos seus benefícios, e dos prazeres que ela proporciona, o que é lamentável. Portanto, fazer parte da vida do Surdo depende da abertura e amplitude do seu olhar. (HAGUIARA- CERVELLINI, 2015, s.p.).

Música não faz parte de cultura surda, porque é “auditiva”, faz parte de cultura ouvinte (se você frequenta em associações de surdos, verá que geralmente não tem lá! Somente em festas), os Surdos precisam que os ouvintes ajudem e ensinem a música (exemplos de corais nas igrejas, bandas etc.). Mas nada impede de Surdos quererem aprender com os ouvintes, eles podem ter interculturalidade, interação com as outras culturas. Por exemplo: Meu filho Surdo está aprendendo tocar violão! Isto é uma coisa positiva! (STROBEL, 2015, s.p.).

Eu respeito a cultura surda e acho que o posicionamento incisivo na busca pelos direitos dos Surdos foi muito importante e contribuiu para as conquistas dos Surdos na sociedade brasileira. Mas acho que não podemos ser radicais. Falo isso pelas leituras que fiz há algum tempo atrás, mas como diz a Strobel é bom mudar de opinião e aceitar que nem sempre temos todas as respostas. (FINCK, 2015, s.p.).

Na vivência musical, os Surdos podem sim aprender a tocar um instrumento musical, pois eles sentem as vibrações por meio do contato na pele. Eles têm direito de conhecer e sentir a música por meio da interculturalidade citada por Karin Strobel (2015), que oportuniza a interação de outras culturas dentro da comunidade surda.

Se pensarmos nos Surdos que trabalham no meio artístico, como atores de teatro, cinema, novela, escritores de livros, bailarinos, músicos, entre outros, eles convivem entre fronteiras, perpassam por dois mundos, o da comunidade ouvinte e o da comunidade surda. Assim, entendemos que a inclusão da interculturalidade no contexto de música para Surdos alcança novas dimensões e grandes desafios. Apresentamos a seguir alguns grupos musicais e projetos brasileiros formados por Surdos e alguns importantes e reconhecidos músicos surdos internacionais:

- 1) Banda Ab'Surdos¹⁰: Grupo musical de estudantes surdos e ouvintes do *Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli* (Uberlândia – MG);
- 2) Banda Surdodum¹¹: Grupo musical de Brasília que reúne surdos e ouvintes em um projeto de inclusão musical;
- 3) Batuqueiro do Silêncio¹²: Projeto com jovens surdos de Pernambuco que utiliza um dispositivo visual (lâmpadas e alfabetos visuais-musicais) para vivenciar a música popular brasileira;
- 4) Banda Música do Silêncio¹³: Projeto de música com Surdos e ouvintes, realizado em escolas municipais de São Paulo;
- 5) Evelyn Glennie: percussionista escocesa mundialmente famosa;
- 6) Shawn Dale Barnett: músico norte americano, foi o primeiro e único músico surdo a ter um top 10 hit na MTV;
- 7) Signmark: artista de rap finlandês.

Entendemos que a perspectiva intercultural pode estimular os Surdos a desenvolver sua capacidade de reflexão sobre a diferença cultural e ainda levá-los à interação com outros grupos culturais. A cultura surda, embasada na interculturalidade, possibilita o entendimento dinâmico e móvel da cultura e, portanto, estimula a valoração dele como sujeito ativo no processo de construção histórica e compartilhamento de seus significados. É em tal contexto que enfatizamos que a música pode fazer parte desse ambiente próprio dos Surdos, ambiente no qual a pluralidade cultural é sentida e pode ser ampliada.

¹⁰ <https://culturasurda.net/2015/02/24/banda-absurdos/>

¹¹ <https://culturasurda.net/2012/09/01/banda-surdodum/>

¹² <https://culturasurda.net/2012/08/23/batuqueiros-do-silencio/>

¹³ <http://bandamusicadosilencio.blogspot.com.br/>

REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DA SURDEZ NO CONTEXTO MUSICAL

A relação do Surdo com a música trata-se de um assunto polêmico, já que a música é um fenômeno experimentado por meio da audição. Entretanto, vários estudos mostram que o corpo humano capta os sons não só pelo sistema auditivo como também através das vibrações sentidas pela pele e pelos ossos.

Segundo Bang (1991, p. 25) e Hagiara-Cervellini (2003), as ondas sonoras, que são produzidas por uma fonte vibratória sonora e que nos são transmitidas pelo ar, podem nos alcançar por outros meios.

Essas vibrações [...] podem conduzir ritmos, sons e seqüências melódicas e causar à pessoa surda reações que levem-na a atividades de grande importância. Os ritmos e sons, por assim dizer, são vivenciados dentro da pessoa como vibrações ligadas à audibilidade (de maneira sinestésica e auditiva, em vez de visual) e causam no deficiente auditivo uma vontade espontânea de transformar a influência rítmico-musical percebida em formas pessoais de expressão, tão como: movimento, imitação, fala e canto. (BANG, 1991, p. 25).

Uma dessas experiências musicais está no registro do primeiro DVD da Banda Ab'Surdos¹⁴, em um depoimento do Surdo Levy (2010), que nos fala de sua aproximação com a música e como chegou a compor a sua música “Que Absurdos”:

A própria letra já traduz meus sentimentos. Eu descrevo o mundo a partir da visão de um surdo, que também possui sentimento, porém, diferente de um ouvinte. Quero mostrar para as pessoas que os surdos também podem sentir a música de sua própria maneira através de um “sentido” que os ouvintes às vezes não percebem que é a vibração. (FERREIRA, 2010¹⁵).

Para Montagu (1988, p. 34), em termos sensoriais, a “pele é o sistema mais importante do corpo. O ser humano pode passar sua vida

¹⁴ www.bandaabsurdos.com.br

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=l6YRIME4PbE>

Surda, cega e completamente desprovido dos sentidos do olfato e do paladar, mas não poderá sobreviver sem as funções desempenhadas pela pele”. Ele cita as experiências de Helen Keller, Surda e cega que, por meio da estimulação de sua pele, demonstrou que, quando outros sentidos estão afetados, a pele pode compensar essas deficiências num grau extraordinário.

Na relação do Surdo com a música, Benezon (1985) propõe a substituição do sistema auditivo pelos recursos sensorio-táteis. Segundo ele, tais recursos permitem ao Surdo tomar consciência do som que o circunda.

Portanto, por meio da percepção corporal, o Surdo pode usufruir a música que está presente na sua vida, enriquecendo suas experiências sensoriais e possibilitando a expressão, a criatividade, a comunicação, a liberdade, a descontração e a vivência de estados afetivos, de prazer e de autorrealização, contribuindo para a construção positiva de uma autoimagem. Assim, a pesquisa aqui descrita buscou em dispositivos eletrônicos meios de ampliar as possibilidades de percepção corporal dos alunos Surdos do Conservatório de Música de Uberlândia. Assim, apresentaremos a seguir uma breve descrição do trabalho de musicalização realizado com Surdos no conservatório e em seguida meios tecnológicos desenvolvidos para a experiência musical de Surdos e os nossos experimentos e resultados alcançados.

BREVE TRAJETÓRIA SOBRE O ENSINO MUSICAL PARA SURDOS NO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA CORA PAVAN CAPPARELLI

O projeto de música para Surdos no Conservatório de Música de Uberlândia, na cidade de Uberlândia- MG, teve início em 2002 e foi um dos trabalhos pioneiros nessa área no Brasil. Tudo começou com o projeto *O Surdo: Caminho para Educação Musical* desenvolvido pela professora Sarita Araujo, Surda e autora do presente artigo.

Inicialmente o projeto era focado no ensino musical através do instrumento teclado. A grade curricular adotada é a mesma dos outros cursos do conservatório, tendo como único diferencial o ensino bilíngue, ou seja, o ensino se dá em língua de sinais, considerada como primeira língua para os Surdos, e na língua portuguesa, contemplando assim a acessibilidade comunicacional. Logo no início do projeto foram alcançados resultados extremamente positivos que podiam ser observados na grande aceitação dos familiares, empolgação e felicidades dos alunos Surdos e a crescente procura de novos alunos.

Em um segundo momento, iniciou-se o ensino também através de instrumentos de percussão, principalmente a bateria. Por serem instrumentos com grande potência sonora, a maioria dos instrumentos de percussão são mais facilmente sentidos pelos Surdos através das vibrações no corpo. Assim, houve uma grande procura por esses instrumentos. Outra importante mudança foi a contratação de dois intérpretes de Libras com conhecimento musical, que acompanham os alunos Surdos durante as aulas, permitindo que eles possam frequentar disciplinas ministradas por qualquer professor do conservatório como prática de conjunto, musicalização etc.

Atualmente o conservatório está com 27 alunos surdos distribuídos nos instrumentos teclado, guitarra, bateria, percussão e saxofone. Também foi criada dentro da disciplina prática de conjunto a Banda Ab' Surdos. Esse grupo foi criado em 2004 e tem seu repertório e performance adaptados para a participação dos alunos ouvintes e Surdos.

Outra importante ação dentro do projeto foi a criação de termos musicais em Língua de Sinais e sua publicação na forma de um livro. Vale lembrar que a Libras não é uma linguagem, e sim uma língua, que é reconhecida pela Lei 10.436 de 2002, sendo a primeira língua dos Surdos. Os “Termos musicais em Língua de Sinais” foram elaborados pela equipe de profissionais do conservatório: educadores musicais, intérpretes de Libras e alunos Surdos. Os termos foram inseridos no ensino de música para Surdos e o livro resultante foi registrado pela biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Os profissionais envolvidos no projeto estão, desde o começo, em constante diálogo sobre metodolo-

gias e didáticas que contemplem o desenvolvimento dos alunos, e o livro e os resultados alcançados dentro do projeto são frutos desse trabalho em equipe.

A SURDEZ E A TECNOLOGIA

No último Censo, no ano de 2010, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) estimou a população com algum grau de deficiência auditiva em cerca de 9,7 milhões, ou seja, 5,1%. A deficiência auditiva severa foi declarada por mais de 2,1 milhões de pessoas. Destas, 344,2 mil são Surdas e 1,7 milhão de pessoas têm grande dificuldade de ouvir. A deficiência auditiva, de acordo com os dados do censo, atingiu a terceira posição, perdendo para a deficiência visual, primeira colocada, e também para a deficiência motora, que ocupa a segunda posição.

Atualmente a maioria da população surda é usuária da rede Web, possui celular smartphone, tablete, computador ou laptop. Para eles, a Internet representou um enorme avanço em termos de comunicação, lazer e troca de experiências com membros da comunidade (surdos e ouvintes).

Para os Surdos, os recursos tecnológicos são uma alternativa de comunicação e também de aprendizagem. Oferecer essa possibilidade de usufruir novas oportunidades de interação maior e melhor contribui também para que eles sejam mais participativos na sociedade. Assim, realizamos um levantamento de experimentos e dispositivos tecnológicos utilizados para experiências sonoras com Surdos que pudessem auxiliar e embasar a nossa pesquisa. Esse estudo foi importante para contextualizar a pesquisa e suscitar ideias e possibilidades da utilização tecnológica no trabalho musical com Surdos.

Em nosso estudo encontramos diferentes dispositivos e softwares desenvolvidos em diferentes países utilizados no processo de ensino, apreciação e performance musical de Surdos. Entre eles estão: Vibrato (Inglaterra: 2005), Sounzzz (Coréia: 2009), Cadeira Haptic (Singapura:

2009), Colar vibratório (Canadá: 2010), Alto-falante Ripple (Canadá: 2010), Beyond Silence Piano Digital (Coreia: 2011), Vest (EUA: 2015), Colar Corus (Alemanha: 2015) e Mochila SubPac (EUA: 2015). No Brasil, também existem algumas experiências: Software Senso Rítmico (2009), Touchingnotes II (2011), SenCity (2013), Software Cromo Tmusic (2015) e Ludwig (2015).

Apesar da grande quantidade e variedade de formatos dos dispositivos encontrados, em relação à função desempenhada, podemos dividi-los em dois grupos:

- 1) transformação de estímulos sonoros em estímulos visuais;
- 2) ampliação das sensações vibratórias do som absorvidas pelo corpo.

Acreditamos que as duas abordagens são interessantes e podem desempenhar importantes funções nas experiências musicais dos Surdos. Entretanto, para os objetivos de nossa pesquisa, a ampliação das sensações vibrotáteis foi a que se demonstrou mais adequada.

Assim, partimos para o desenvolvimento de um dispositivo eletrônico para ser utilizado com os alunos Surdos do Conservatório de Música de Uberlândia com as seguintes características: 1) dispositivo capaz de ampliar a sensação vibracional; e 2) dispositivo de baixo custo. O valor do dispositivo é algo que se demonstrou extremamente importante durante a pesquisa. Muitos dos dispositivos estudados são extremamente caros e difíceis de serem encontrados no mercado. Assim, muitos deles são utilizados em projetos pontuais e acabam não sendo realmente utilizados pela comunidade Surda. Além disso, como o objetivo era a utilização do dispositivo no ensino musical dos alunos Surdos do CEMCPC, o alto custo impossibilitaria a construção do número necessário de dispositivos para atender a todos os alunos.

VIBRÁTIL: DESENVOLVIMENTO E FUNCIONALIDADE

De maneira simplista, podemos dizer que o dispositivo VIBRÁTIL (2015) trata-se de um amplificador musical com características específicas para os objetivos aqui apresentados, ou seja, o formato do dispositivo é anatomicamente pensado para ficar sobre os pés dos estudantes. As caixas de som internas possuem grande potência sonora e a superfície de contato com os pés dos alunos é feita com um material que transmite o máximo possível as vibrações sonoras.

Confeccionado em madeira MDF de 15 mm (bem resistente) e coberto com o tecido courvin preto, o dispositivo possui alto-falantes no seu interior que servem para emitir as frequências na superfície que estará em contato com os pés do intérprete e um alto-falante externo que é utilizado para acompanhamento do professor/instrutor. Os alto-falantes (interno e externo) possuem ajustes individuais e os alto-falantes internos possuem características que valorizam as frequências baixas dos sons, mais perceptíveis para os Surdos. O apoio para os pés possui uma inclinação suave, para que o aluno possa apoiar os pés na posição sentada confortavelmente e sentir as frequências através da sola dos pés. Nas experiências iniciais com amplificadores comuns, o formato nada anatômico, para essa função, causou desconforto para os estudantes e até mesmo dores depois de certo tempo de estudo. As medidas do dispositivo são: 60 cm na horizontal e 35 cm na vertical, com inclinação aproximada de 40 graus e 30 cm de altura no lugar mais alto. A potência da caixa é 60 watts RMS e bivolt. O nome VIBRÁTIL foi escolhido pela pesquisadora em parceria com Carlos Florêncio, técnico elétrico, responsável pela construção do dispositivo remetendo à característica de amplificação das vibrações do dispositivo (figura 01).



Figura 01 – Dispositivo VIBRÁTIL | Fonte: autores (2015).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS EM TRÊS ETAPAS DE EXPERIMENTOS

Os experimentos de pesquisa foram desenvolvidos durante o estudo que pretendeu esclarecer o seguinte questionamento: É possível através de um dispositivo tecnológico ampliar as sensações vibrotáteis dos Surdos auxiliando na percepção sonora? No decorrer da investigação, foi comprovado como as vibrações sonoras são percebidas e transportadas ao cérebro por outras vias, conforme os autores Borchgrevink (1991), Bang (1991) e Haguiara-Cervellini (2003). Com esses experimentos realizados através da caixa VIBRÁTIL, as respostas encontradas vieram resolver a inquietação inicial e comprovaram como os Surdos compreendem os sons apesar de não os escutarem.

Foi realizado um experimento dividido em três etapas com os quatro Surdos inicialmente: dois usuários de prótese (S3 e S4) e dois não usuários de prótese auditiva (S1 e S2). No quadro 1 apresentamos o perfil dos Surdos participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Perfil dos alunos Surdos participantes do experimento realizado.

Alunos Surdos	Idade	Sexo	Escolaridade	Sistemas de comunicação	Surdez
S1¹⁶	23	M	Ensino Superior, cursando Pedagogia	Sinalizado sem prótese auditiva	Parcial
S2	24	F	Ensino Superior, cursando Teatro	Sinalizado sem prótese auditiva	Total
S3	19	F	3.º ano do Ensino Médio	Sinalizada com prótese auditiva	Total
S4	17	F	Ensino Superior, cursando Pedagogia	Oralizada com prótese auditiva	Parcial

Fonte: autores (2015).

Na primeira etapa, seguindo experiências já realizadas com os alunos Surdos do Conservatório, foram realizados experimentos de percepção através do teclado, ou seja, a projeção sonora foi toda realizada através das caixas de amplificação do próprio instrumento. A colocação da mão sobre a caixa de amplificação do instrumento foi permitida para auxiliar na percepção das vibrações sonoras dos sons. Assim, sem olharem para o instrumento, os quatro alunos tiveram que indicar quando estavam percebendo os sons (tocados pela pesquisadora) e também indicar se o som percebido era da região grave, média ou aguda do instrumento.

Na primeira etapa da pesquisa ficou muito claro que os Surdos S3 e S4, por serem usuários de prótese auditiva, tiveram maior facilidade em perceber uma maior extensão de notas do instrumento e também de identificar o registro delas. Ou seja, um dispositivo eletrônico fez grande diferença nos resultados já na primeira etapa da pesquisa. Entretanto, em nosso trabalho, estamos buscando, através de meios tecnológicos, ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem musi-

¹⁶ Abreviatura S com maiúscula denomina-se a palavra “Surda”.

cal dos Surdos como um todo e infelizmente, nem todos os Surdos conseguem ou podem utilizar próteses auditivas. Assim, nas etapas seguintes, optamos por realizar os experimentos apenas com os alunos S1 e S2, que não utilizam prótese auditiva.

Na segunda etapa, utilizamos um amplificador ligado ao teclado e buscamos posicioná-lo de diferentes maneiras buscando meios de tornar mais perceptível as vibrações sonoras através de partes do corpo dos estudantes. O amplificador foi posicionado ao lado do estudante (para poder colocar a mão sobre a caixa amplificadora), próximo às costas, na frente do instrumento, no chão próximo ao corpo do estudante e finalmente deitado no chão de maneira a possibilitar o apoio dos pés sobre o amplificador. Entre todas as posições, a que se mostrou mais eficaz foi no chão com apoio dos pés sobre o amplificador. Existem dois importantes fatores para a escolha dessa posição: 1) o amplificador no chão permite que as duas mãos dos estudantes fiquem livres para tocar o instrumento (nos experimentos normalmente realizados no Conservatório, os estudantes colocam uma das mãos sobre a caixa do teclado), ou seja, com as duas mãos livres é possível, além de realizar estudos de percepção, utilizar o dispositivo também durante o estudo e performance do instrumento; e 2) os pés são uma das regiões mais sensíveis do corpo humano, facilitando a percepção das vibrações pelos Surdos.

Os resultados alcançados na segunda etapa foram extremamente relevantes, pois pudemos notar um aumento na tessitura que os Surdos passaram a perceber e também um maior número de acertos na identificação do registro dos sons. Entretanto, algumas questões foram identificadas e nos levaram a desenvolver o dispositivo VIBRÁTIL (apresentado no item anterior). São elas:

- 1) necessidade de um formato anatômico adequado para a função desejada (os amplificadores comuns não são pensados para essa finalidade e a posição que os alunos precisam ficar é extremamente desconfortável, acarretando desconforto e dores após um pequeno tempo de utilização);

2) ampliação das sensações vibrotáteis através da utilização de uma superfície de contato com os pés dos alunos que transmita melhor as vibrações sonoras;

3) utilização de dois sistemas de amplificação independentes: um alto-falante para emitir as frequências na superfície que estará em contato com os pés do estudante e o outro externo que é utilizado para acompanhamento do professor;

4) utilização de alto-falantes que possuem características que valorizam as frequências graves, mais perceptíveis para os Surdos.

Assim, na terceira etapa da pesquisa, realizamos experimentos utilizando o dispositivo VIBRÁTIL. Os resultados foram extremamente importantes já que foi possível aumentar em dois Tons e meio a percepção da região aguda do instrumento, região de maior dificuldade de percepção pelos Surdos, além de uma grande melhora na percepção das outras regiões (possível de ser identificada pelo maior número de acertos na identificação dos registros dos sons).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a segunda metade do século XX, o desenvolvimento tecnológico mudou de maneira drástica a vida humana através de novos meios de comunicação, transporte, diversão etc. Essa pesquisa buscou identificar meios de utilização da tecnologia para o ensino e aprendizagem musical de alunos Surdos do CEMCPC.

Apesar de nem todos os Surdos estarem abertos a experiências musicais, existe um grande número deles que querem essa experiência e muitos deles tornam-se profissionais nessa área. O desenvolvimento tecnológico do final do século XX e início do século XXI tem alterado os meios de criação, performance e apreciação musical de ouvintes. Assim, a tecnologia também pode ser utilizada para criar ou ampliar meios perceptíveis dos Surdos de maneira a tornar possível seu aprendizado e apreciação musical.

Durante essa pesquisa, estudamos diversos trabalhos nacionais e internacionais de utilização de tecnologia focada na apreciação musical de Surdos. De maneira geral, identificamos duas linhas fundamentais: 1) a tradução das informações sonoras em informações visuais; e 2) a ampliação das sensações vibrotáteis do som por meios eletrônicos. Para os objetivos desta pesquisa, a segunda opção é a mais adequada, entretanto, os dispositivos estudados são extremamente caros e de difícil aquisição. Assim, inspirados nos dispositivos estudados, desenvolvemos um novo dispositivo chamado VIBRÁTIL.

Os experimentos realizados com esse dispositivo demonstraram que foi possível, através da tecnologia, ampliar e melhorar a percepção vibrotátil dos estudantes Surdos auxiliando no aprendizado e apreciação musical, abrindo-se uma nova dimensão para as possibilidades de experiências sonoras. Se, para os ouvintes, as experiências sonoras abrem perspectivas que levam a modificações nos usos e costumes de toda a sociedade, para os Surdos, essas mudanças podem ser ainda mais significativas, além de maior compreensão do universo sonoro e musical no qual estão inseridos os Surdos, as experiências também auxiliaram na compreensão de si como indivíduos. Constatou-se, ao longo desta pesquisa, que a utilização de tecnologia facilita a relação entre música e surdez, e que a música é uma experiência sensorial, e que, portanto, é possível, sim, incluir os Surdos no universo musical.

REFERÊNCIAS

BANG, C. Um mundo de som e musica. In: RUUD, Ever (Org.). *Música e saúde*. São Paulo: Summus, 1991. p. 19-34.

BENZON, R. *Manual de musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1985.

BORCHGREVINK, H. M. O cérebro por trás do potencial terapêutico da música. In: RUUD, E. (Org.) *Música e saúde*. São Paulo: Summus, 1991, p.57 -86.

FERREIRA, L. C. Que absurdo. In: BANDA Ab' Surdos. Uberlândia: FX Produções, 2010. 1 DVD, son., color.

FINCK, R. *Música para Surdos* [mensagem pessoal por e-mail]. Mensagem recebida em 18 set. 2015.

HAGUIARA-CERVellini, N. *A musicalidade do surdo: representação e estigma*. São Paulo: Plexus, 2003.

HAGUIARA-CERVellini, N. *Música e cultura surda* [mensagem pessoal, por e-mail]. Mensagem recebida em 18 set. 2015.

MONTAGU, A. *Tocar: o significado humano da pele*. Tradução de Maria Silva mourão Netto. São Paulo: Summus, 1988.

STROBEL, K. *Inclusão de Interculturalidade* [mensagem pessoal por e-mail]. Mensagem recebida em 18 set. 2015.

DIFERENÇAS NA ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DAS FALAS DOS SUJEITOS ESCOLARES

Diferencias en la escuela: reflexiones desde
los discursos de los sujetos escolares

Renato Poubel de Sousa Assumpção¹⁷

RESUMO

Este texto é um recorte de minha dissertação concluída em 2012 vinculada à Faculdade de Formação de Professores da UERJ. A pesquisa, de cunho qualitativo, buscou investigar situações e diálogos vividos com diferentes *sujeitos praticantes do e no* cotidiano de duas escolas públicas. Meu interesse foi o de buscar as falas que se encontram no cotidiano destas escolas. Estas representam uma parcela da comunidade escolar cuja presença e voz têm sido historicamente silenciadas, desqualificadas nas pesquisas acadêmicas. A provocação a que me coloquei foi a de identificar algumas concepções sobre educação física a partir de diálogos produzidos no cotidiano. Para tanto, procurei problematizar a seguinte questão: *O que as situações vividas no cotidiano escolar, de duas escolas públicas onde trabalho, me ajudam a (re)pensar sobre a educação física escolar em relação às diferenças na escola?* Este texto pretende, portanto, socializar as discussões tecidas durante a pesquisa, buscando contribuir

RESUMEN

El trabajo es resultado de mi investigación de maestría, vinculada a la Facultad de Formación del Profesorado de la UERJ y presentada el 2012. La investigación, de naturaleza cualitativa, tuvo como objetivo investigar situaciones y diálogos vividos con los diferentes *sujetos practicantes de y en el* cotidiano de dos escuelas públicas. Mi interés era buscar los discursos presentes en la vida cotidiana de estas escuelas. Estos representan una parte de la comunidad escolar cuya presencia y voz han sido históricamente silenciadas, descalificadas en la investigación académica. El desafío que propuse a mí fue identificar algunos conceptos de la educación física en los diálogos producidos en el cotidiano. Por eso he intentado problematizar la cuestión: *¿Lo qué las situaciones vividas en el cotidiano escolar, de dos escuelas públicas donde trabajo, me ayudan a (re) pensar en la educación física en relación a las diferencias en la escuela?* Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo socializar debates tejidos durante

¹⁷ Mestre em educação pela UERJ/FFP. Professor da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro (Itaboraí, RJ) e professor de Educação Física da rede municipal de São Gonçalo (São Gonçalo-RJ). Contato: renatopoubel_rj@yahoo.com.br

com os estudos do cotidiano na educação física escolar, refletindo sobre a potencialidade das diferenças nas escolas, aqui em especial a surdez, como caminho para a inclusão.

la investigación, buscando contribuir a los estudios del cotidiano en educación física, reflejando sobre las posibles diferencias en las escuelas, aquí especialmente la sordera, como un camino para la inclusión

Palavras Chaves: Educação física escolar. Cotidiano escolar. Sujeitos praticantes. Diferenças. Surdez.

Palabras clave: Educación física escolar. Educación. Cotidiano escolar. Sujetos practicantes. Diferencias. Sordera

Ao lidar com o cotidiano, preciso, portanto, ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado, dedicando-me a buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura de novos saberes necessários. (ALVES, 2008)

A pesquisa que apresento é um recorte que faz parte da minha dissertação de mestrado, buscando contribuir para a produção do conhecimento num campo de interseção entre educação física e educação. Nela, pergunto-me: o que dizem e pensam os sujeitos da comunidade escolar sobre a educação física escolar em relação às diferenças na escola? Aqui, apresento uma reflexão sobre a diferença em um âmbito mais amplo dentro do universo escolar, não focando o surdo como centro da discussão, mas compreendendo-o, em sua diferença, como mais um sujeito com potencial enriquecedor nas discussões/reflexões no âmbito escolar.

Para tanto, procuro, como metodologia de pesquisa, a possibilidade de mergulhar no cotidiano, uma vez que é neste imergir que encontro o surgimento de questões que indicam a complexidade da escola e da potencialidade do fazer e saber dos sujeitos que a compõem. O cotidiano escolar vem, a cada dia, fazendo-me perceber muito mais que pensava ou conseguia ouvir antes. Entendo que situações comuns do cotidiano proporcionam conhecimentos tão valiosos quanto os validados pela ciência moderna. Assim, através das falas que afloram no coti-

diano escolar, vão também despontando inúmeras questões acerca da educação física escolar, proporcionando potenciais fontes de conhecimento.

Nesta direção que assumo uma perspectiva cerateauniana, compreendendo os diferentes sujeitos que dialogam nesta investigação como *praticantes* do cotidiano (CERTEAU, 1996). Optei por pesquisar o cotidiano escolar, *no cotidiano*, ouvindo e tentando compreender os múltiplos diálogos produzidos nos acontecimentos vividos com os *praticantes* (*Idem*) e não através de entrevistas formalizadas já que, muitas vezes, apenas "convidam" os sujeitos a buscarem a "resposta certa", o dito que, creem, o pesquisador deseja ouvir.

Em sentido antagônico ao costumeiramente observado nas pesquisas, procurei direcionar o estudo partindo das falas e dos conhecimentos que provêm de sujeitos comuns, daqueles tidos como pouco importantes, *ordinários* (CERTEAU, 1996, p.57).

Minha busca por uma forma de pesquisa voltada para o cotidiano visou entender de forma diferente o já observado, valorizando o cotidiano como espaço-tempo de criação de conhecimento (OLIVEIRA; SGARBI, 2008). Acredito que a pesquisa deve romper com a ideia de que tudo é respondido pelo imediatismo. As respostas não são tão simples. Nessa perspectiva, o que pretendi foi compreender os conceitos de educação física para além daquilo que já foi visto, encontrando novos olhares sobre um tema nem tão novo assim, rompendo com a crença de que há apenas uma única maneira de compreender as coisas (OLIVEIRA; SGARBI, 2008).

"PROFESSOR, HOJE TEM EDUCAÇÃO FÍSICA?": REFLEXÕES SOBRE DIFERENÇA

A discussão a respeito da diferença na escola tem crescido nos últimos anos. Antes circunscrito em especial ao campo da pedagogia, hoje o tema é cada vez mais abordado em pesquisas e publicações também do campo da educação física. Isso demonstra que a possibilidade de

construirmos uma escola mais inclusiva e potencializadora está na discussão de todas as áreas de conhecimento. É preciso, no entanto, construirmos ações mais concretas.

Seguindo este caminho, opto, aqui, por fazer uma reflexão acerca de uma situação por mim observada na qual se faz presente o sentimento de exclusão em relação à prática das aulas de educação física escolar.

No dia 20 de agosto de 2010, fui à casa da professora Jennifer, que trabalha na Escola Municipal de São Gonçalo. Lá, conversamos sobre a minha pesquisa e sobre o que ela pensava em relação à educação física. É comum eu ir à casa de Jennifer, e vale ressaltar que a sua residência é um dos locais onde nós, professores da Escola Municipal de São Gonçalo, normalmente fazemos nossas confraternizações. É importante também esclarecer que, quando nos visitamos, falamos de diversos assuntos, incluindo a pesquisa. Acreditando na potencialidade da fala da professora Jennifer, me lancei a utilizar essa situação.

Durante aquele encontro, enquanto falávamos da escola, pude ouvir de Jennifer o seguinte depoimento:

Porque eu já brinquei com isso. É que se eu fosse professora de educação física eu era uma gordinha correndo no pátio. Eu sempre tive minhas dificuldades de me expressar na educação física e muitos alunos têm. Por causa disso, né? Até se afastam das aulas. Porque tem aquele padrão, padrão da mulher, padrão do homem e por não poder atingir uma certa... Uma certa... Como é que se fala?... Não atingir o objetivo que o professor quer, a pessoa se reprime na educação física. E onde era para ela poder realmente... poder se expressar melhor. Educação física, pra mim, era então para o aluno poder se expressar e a gente poder tirar essas barreiras que muito aluno tem... Eu detestava a educação física.

(Caderno de campo, 20 de agosto de 2010).

O relato da professora Jennifer traz pistas de que existem práticas e concepções na educação física escolar que podem contribuir para que alunos que não se sintam dentro de padrões motores e corporais, não tenham dificuldades com sua imagem corporal. No entanto, podemos lembrar de práticas desportivas e de situações de jogos que pos-

suem a busca da vitória como fim, promovendo e aprofundando a separação de “bons” e “ruins” e definindo aqueles que devem/podem ou não jogar, que devem/podem ou não ter a oportunidade de experimentar certas atividades físicas. Nessa lógica competitiva e excludente, as práticas de companheirismo e solidariedade e aquelas que envolvem o “simples” prazer de brincar não são estimuladas. Se a vitória é o que vale, quem quer estar ao lado dos companheiros ditos “menos aptos” para aquela atividade? Com relação a isso, Maturana (2002, p. 13) nos lembra que

(...) a competição não é nem pode ser sadia, porque se constitui na negação do outro. A competição sadia não existe. A competição é um fenômeno cultural e humano, e não constitutivo do biológico. Como fenômeno humano, a competição se constitui na negação do outro. Observem as emoções envolvidas nas competições esportivas. Nelas não existe a convivência sadia, porque a vitória de um surge da derrota do outro. O mais grave é que, sob o discurso que valoriza a competição como um bem social, não se vê a emoção que constitui a práxis do competir, que é a que constitui as ações que negam o outro.

A negação do outro em quaisquer circunstâncias é a negação das diferenças. Ao ser negada, a diferença acaba sendo tomada como algo inferior, ou seja, uma fraqueza. Assim, desconsidera-se o *outro como legítimo outro*, conforme esclarece Maturana (2002). Concordo com Chicon (2008, p. 32) quando afirma que,

(...) dependendo da forma de conceber a Educação Física, não é difícil legitimar a exclusão de alunos de determinadas atividades, apresentem eles NEEs (**Necessidades Educativas Especiais**) ou não. Já vivenciamos muitas vezes a exclusão disfarçada dos menos hábeis, dos mais gordinhos, dos mais lentos, enfim, daqueles que não se enquadram em um padrão preestabelecido. (Grifo meu)

Tanto a fala de Chicon (2008) quanto a da professora Jennifer me fazem pensar que a educação física não vem conseguindo romper com as concepções hegemônicas de corpo e atividade física, não contribuindo, portanto, para problematizar padrões e desnaturalizar modelos. A fala da professora revela a sua experiência nas aulas de educação

física, uma experiência que reforça a ideia do incapaz, do que não pertence aos padrões socialmente desejados e que, por isso, acaba sendo excluído.

Não quero aqui culpar individualmente os professores de educação física, pois essa disciplina traz marcas históricas de seleção e exclusão. As concepções descritas por Guiraldelli Jr (2003), higienistas (corpos fortes, saudáveis dispostos à ação), militaristas (corpos prontos para o combate e para a guerra) e competitivista (corpos atléticos), não são escolhas individuais, mas construções históricas. Uma educação física que se filia a uma perspectiva competitiva tende a ser excludente, visto que

(...) a competição se constitui culturalmente, quando o outro não obter o que um obtém é fundamental como modo de relação. A vitória é um fenômeno cultural que se constitui na derrota do outro. A competição se ganha com o fracasso do outro, e se constitui quando é culturalmente desejável que isso ocorra. (MATURANA, 2002, p. 21).

Tendo a concordar com esta hipótese formulada por Souza *et al.* (2009, p. 1):

[...] feito esse exercício preliminar e após um período de reflexão sobre o tema, chegamos [à] seguinte hipótese: a grande maioria dos/as alunos/as tem uma *história de exclusão* para nos relatar das aulas de Educação Física. Alguns indivíduos em menor proporção, outros com mais frequência, mas enfim todos/as, **[eu não diria todos, mas grande parte dos alunos]** salvo aqueles/aquelas que não são conscientes do processo, têm umas/algumas vivências de exclusão para nos contar. (Grifo meu)

Isso me leva a pensar em uma palavra: inclusão. Como Skliar e Souza (2003), penso em inclusão não como a busca da similitude, mas como o reconhecimento das diferenças. Skliar e Souza (2003) criticam a “tese universalista”, pregadora da igualdade de todos, uma vez que esta gera uma falsa consciência de igualdade.

Pensando especificamente no aluno surdo, foco do fórum do qual este artigo é resultado, não basta fazer com que ele participe das aulas de educação física em espaços em que sua comunicação não ve-

nha a ser contemplada. Se sua língua não é garantida, podemos falar de inclusão? Também não basta fazer com que alunos que necessitam de cadeira de rodas para se locomoverem participem das aulas de educação física em quadras sem acesso, sem rampas. A educação física pode (e deve) ser o lugar para problematizar os “padrões” e regras. Reconhecer as diferenças é a primeira medida para a inclusão. Incluir não é igualar, é potencializar as diferenças. Como assinala Skliar (2003a, p. 1): “A questão não é respeitar as diferenças, mas perceber as diferenças como possibilidade”.

A educação física está localizada no campo das linguagens, uma vez que possui como essência acadêmica a linguagem corporal. Alguma dúvida sobre o grande potencial dos surdos nesta questão? O aluno surdo, neste contexto, tem muito a contribuir com os alunos ouvintes. Quanto mais percebemos que o espaço escolar é um espaço de troca e que é no convívio das diferenças que se encontra a riqueza desta terra acadêmica, mais poderá se plantar sementes de saberes cada vez mais amplos. Os alunos surdos, assim como os demais discentes, devem se sentir como pertencentes da sala de aula, e não apenas meros coadjuvantes. A diferença linguística e cultural entre surdos e ouvintes pode possibilitar, por exemplo, a formação de uma conscientização para a questão da acessibilidade: que ações podem ser tomadas para que os jogos se tornem acessíveis para todos, surdos e ouvintes, e não apenas para os ouvintes?

Assim, o desafio na escola é entendermos as diferenças não como falta, mas como riqueza pedagógica. “O momento em que alguns sujeitos, e não outros, são considerados ‘diferentes’ já estamos imersos num processo de separação, de discriminação” (SKLIAR, 2003a, p. 1). Com relação a isso, Maturana e Verden-Zöllner (2004) nos alertam sobre a existência do que eles chamam de uma “cultura patriarcal”, na qual o diferente não é aceito, mas é, no máximo, tolerado. Ou seja, nessa perspectiva, o diferente é equivocadamente inferior e deve ser eliminado. Nosso desafio é olharmos por outra perspectiva.

Lembro-me do dia em que visitei o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Pude observar os diferentes sujeitos que ali

estavam. E a primeira constatação: todos conversavam em Libras... e eu não. Tive um primeiro sentimento, o de incapacidade, que por alguns momentos levou-me a uma sensação de constrangimento. Como estava em um local onde a Libras é a primeira língua, eu é que tinha dificuldades de comunicação e socialização. A deficiência seria minha? Por possuir unicamente a linguagem oral, era muito difícil compreender e dialogar com as pessoas que ali estavam. O que seria normalidade e anormalidade nesse caso? O anormal seria eu? Mas não sou eu que escuto e tenho a linguagem oral, o “normal” social? Ou seja, normal e anormal são uma questão de construção e poder. “A igualdade é também uma fabricação. Não existe em si mesma. Como conceito pressupõe o diferente” (SKLIAR; SOUZA, 2003, p. 6).

Não só a escola como a sociedade de forma geral é composta por muitos “outros” (SKLIAR, 2003b). O outro é o diferente. Diferente de algo que está dado como normal. Contudo, acredito que não deveríamos pensar em apenas aceitar ou tolerar a cultura do outro, pois ambas as ações revelam, no fundo, uma postura em que nos reconhecemos como cultura que tem o poder de legitimar ou não. Eu sou o tolerante, o outro é o tolerado. Eu não concordo com as características, hábitos, atos ou ideias do outro, mas, como aquele que é hierarquicamente superior, o suporte, o aceito.

Sendo assim, me parece que, em vez de apenas *tolerar* ou *aceitar*, ou simplesmente *igualar*, se deve valorizar as diferenças. Para se combater a exclusão, é preciso ver as diferenças como potencialidades, e não como empecilhos ou parâmetros de comparação. O aluno surdo, o cego, o cadeirante, o gordinho o magrinho... Todos devem ter suas diferenças valorizadas, potencializadas, e a partir desta valorização incluir o aluno nas aulas de educação física sem discriminação por parte de discentes e docentes. Utopia? Ou desafio, horizonte de possibilidades? Antes de responder a estas perguntas, se faz necessário compreender que a inclusão não pode ser dada pela lógica da igualdade, tendo por base um determinado padrão (no caso dos surdos, em relação ao padrão ouvinte, por exemplo).

No caso da educação de surdos, ao falar-se em inclusão, deve-se pensar nas diferenças sócio-histórico-culturais, onde a educação dos surdos possa ser permeada através dos fundamentos linguísticos, pedagógicos, históricos e políticos representados e construídos pelas pessoas e cultura surdas.

É evidente que debater a inclusão e exclusão se faz necessário no âmbito das aulas de educação física escolar. Tanto assim que os PCN de Educação Física (BRASIL, 1997) contemplam o princípio da inclusão:

Princípio da inclusão. A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência. (BRASIL, 1997, p. 19).

Acredito ser importante, ainda, compreender que a inclusão sobre a qual discorro e destacada pelos PCN de Educação Física não é unicamente a inclusão do indivíduo com necessidades especiais; trata-se da participação de todos os alunos, indiferentemente de suas capacidades e aptidões físicas, estéticas, intelectuais, socioeconômicas, étnicas, de gênero e de sexualidade. Contudo, o processo seletivo das aulas de educação física parece já se ter tornado algo comum e naturalizado. Por mais que muitos professores dessa disciplina tenham consciência da exclusão que ocorre nas suas aulas e busquem combatê-la (como na realização de aulas cooperativas), muitos, e me incluo entre estes, por diversas vezes acabamos, inconscientemente, reproduzindo aulas seletivas.

No caso dos alunos surdos, por exemplo, um dos problemas está na falta de conhecimento do professor no que diz respeito à surdez. A falta de conhecimento do professor em relação a esta condição leva à dificuldades de comunicação e compreensão das necessidades e anseios dos alunos surdos, provocando defasagem no aprendizado destes e menor desenvolvimento do conhecimento corporal, limitando os conhecimentos em relação ao equilíbrio, alteração da marcha, dificuldade de

ritmo, entre outros. Não se trata de dificuldade do aluno surdo, mas de problema de linguagem, de comunicação entre professor e aluno, muitas vezes, embora muitos possam naturalizar a visão do surdo como incapaz, o que é um equívoco.

Isso se deve, talvez, ao fato de que para nós, professores de educação física, ainda é difícil “trabalhar com as diferenças, com o corpo ‘não perfeito’, ‘incapaz’ de atingir o rendimento que se está acostumado a atingir em situações de ‘normalidade’”. (RIBEIRO; ARAÚJO, 2004, p. 20-21). Percebo em muitas das aulas de educação física uma forte tendência à seleção pelas capacidades e aptidões. Uma seleção que extrapola o espaço das aulas e que se manifesta e intensifica em outros momentos.

Um destes momentos pode ser exemplificado no que diz respeito aos jogos estudantis. Souza *et al.* (2009, p. 1) verificam que os alunos excluídos da participação dos Jogos Estudantis da Semana da Pátria (JESP) “geralmente, acreditam que esse é um procedimento normal e que se justifica pelo fato de não se apresentarem em condições ideais para representar suas escolas”.

Em São Gonçalo, todos os anos, organizamos os Jogos das Escolas Municipais de São Gonçalo (JEMSG) e eu participei de algumas reuniões que movem os jogos. É surpreendente como há uma persistência na continuidade do modelo dos jogos! Os jogos funcionam como o JESP: cada escola seleciona os seus “melhores” e joga contra as outras escolas. Espantoso o que ocorre. Além da exclusão existente nas escolas durante a seleção das equipes, dá-se um movimento de rivalidade entre as escolas que beira a violência, quando não chega de fato a essa proporção. Os professores, em várias ocasiões, parecem estar com os ânimos mais exaltados do que os alunos. Quantas não foram as vezes em que eu os vi xingando seus alunos e os árbitros ou cobrando rendimento e vitória! A esse respeito, Souza *et al.* (2009, p. 1) identificam que há uma “preocupação com a performance e com os resultados, cálculos em demasia, cobrança e xingamentos mútuos entre os indivíduos, preconceitos e estigmas diluídos nas ações e relações de interdependências evidenciadas entre técnico/a e atletas”.

No meu entendimento, os próprios professores acabam por vezes retirando muitas das possibilidades educativas desse tipo de evento. Ganhar em uma competição assim traz *glamour* para os alunos e, principalmente, para a escola e o professor técnico da equipe campeã.

Ainda segundo Souza *et al.* (2009, p. 1), “o caráter eliminatório proporcionado pela estruturação das competições esportivas escolares [...] corrobora para afirmação de um espaço desigual e excludente”. Fico pensando: seria papel social da educação física eliminar os “fracos” e “incapazes” em determinadas atividades e promover a valorização dos “fortes” e “habilidosos”? A formação de atletas é o objetivo central das aulas de educação física? Penso que não. Entendo que a educação física é uma possibilidade na qual os alunos podem conhecer e experimentar a prática de diferentes esportes. Penso que, diferentemente das competições escolares, a educação física pode ser um espaço de cooperação, cultivando, além do gosto pela prática de atividades físicas, a socialização, o conhecimento, o convívio e a formação de novas amizades com outros alunos e professores.

E aqui vale perceber que a exclusão não se deu por uma “deficiência” física, auditiva ou motora. Deu-se num contexto de rendimento. Se o aluno for surdo, mas for o mais habilidoso no futebol, ele estará na equipe. Ou seja, neste caso a exclusão pode se dar pela aptidão física. Por outro lado, as chamadas aptidões físicas não são a única possibilidade de seleção e, portanto, exclusão. Aspectos como econômico e ético-religioso, por exemplo, podem ser motivos de exclusão nas aulas de educação física.

Lembro que, quando trabalhava com uma das turmas do segundo ano do ensino médio no Colégio Estadual do Rio de Janeiro, muitas alunas pertencentes a religiões protestantes mais tradicionais, que não permitiam às meninas o uso de *shorts* ou calças compridas, tinham certa resistência a fazer as aulas, mesmo eu tendo liberado a utilização de saias na execução dos exercícios. Certa vez, perguntei a uma delas o motivo de não participarem das aulas, mesmo com a possibilidade do uso da saia. A aluna, então, me respondeu:

Professor, você não vê como eles ficam me olhando? Parece que eu venho de outro mundo.

(Caderno de campo, 25 de outubro de 2010).

A fala dessa aluna me revela como temos lidado com as diferenças na escola. Não basta criar condições de expressão das diferenças, é preciso discuti-las. Dessa forma, entendo, como Chicon (2008, p. 28), que

uma proposta para a Educação Física deve respeitar a diversidade humana em qualquer de suas expressões: gênero, biotipo, cor, raça, deficiência, etnia, sexualidade, aceitando e elegendo as diferenças individuais como fator de enriquecimento cultural.

Tais questões me fazem pensar se não seriam esses os motivos pelos quais muitos alunos se utilizam de *táticas* (CERTEAU, 1996) para não fazerem as aulas, como a alegação de doenças, cólicas menstruais, indisposições... “Não vendo mais significado na disciplina, desinteressam-se e forçam situações de dispensa” (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 74). E os surdos em uma escola regular onde a sua língua não é conhecida pelos demais alunos ou mesmo pelo professor, onde sua cultura visual não é levada em conta nos jogos, verão sentido nessas aulas?

Esta questão me faz refletir sobre a participação dos alunos nas aulas de educação física. Percebo que, nos anos iniciais, as aulas de educação física são a grande atração da escola, a ponto de os funcionários da Escola Municipal de São Gonçalo, principalmente as merendeiras e inspetores de turma, verificarem um aumento da frequência dos alunos nos dias em que ocorrem essas aulas.

Na quinta-feira, dia 10 de novembro de 2011, fui até a cozinha conversar, como de costume, com as merendeiras. Serena, uma delas, estava conversando com Natália, dirigente de turno. Na minha chegada, sou recepcionado com o seguinte diálogo:

Serena: – Isso é culpa do Renato. Toda 3ª e 5ª esta escola está cheia. (risos)

Natália: – E você já viu como as crianças ficam agitadas nestes dias? Uma euforia só.

Serena: – Os alunos já sabem a dia da educação física. Eles não faltam mesmo.

Natália: – Mas também é a única coisa diferente que eles têm.

(Caderno de campo, 10 de novembro de 2011)

Percebo, assim como as funcionárias da escola, que, em geral, os alunos demonstram prazer em participar das aulas de educação física nos anos iniciais. Em contrapartida, assim como na pesquisa realizada por Darido (2004), percebo em minha prática que, à medida que se vai avançando nos anos de escolaridade, o número de alunos que participam das aulas de educação física vai- se reduzindo. Não é raro vermos alunos que fogem das aulas. O que isso nos permite pensar?

Proporcionar aulas prazerosas que atraiam e motivem o maior número de alunos possíveis e que, ao mesmo tempo, deem conta de atender aos conhecimentos da educação física não é tarefa das mais fáceis. Para Darido (2004, p. 77), os alunos do ensino médio já “possuem na maioria das vezes opinião formada sobre a Educação Física baseados em suas experiências anteriores”. Darido *et al.* (1999, p. 140) ainda ressaltam que, “quando o aluno já experimentou no ensino fundamental diferentes modalidades, ele tem condições de optar por aquilo que lhe dá prazer e conhecimento”.

Com relação à questão de gênero, uma situação me chamou a atenção. Em 2010, no Colégio Estadual do Rio de Janeiro, ao final de uma aula de educação física na turma 702, alguns alunos me questionaram quanto à participação em conjuntos de meninos e meninas nas aulas. Os alunos Flávio e Ilan pediam que eu desse aulas separadas por gênero. Flávio argumentava:

– *Pô professor! Separa aí! Elas não possuem habilidade. Elas atrapalham o jogo.*

Ilan então fala:

– *Faz assim: um tempo a aula é delas, no outro tempo é da gente.*

(Caderno de campo, 25 de outubro de 2010).

As discussões referentes a atividades escolares supostamente mais apropriadas para cada gênero não fazem parte apenas do universo da educação física escolar. Silva (1999, p. 92) nos mostra que “certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas”.

As marcas sexistas presentes tanto em muitas aulas de educação física quanto nas falas dos alunos Flávio e Ilan são resultantes de uma sociedade altamente machista, haja vista que desigualdades de gênero não ocorrem apenas no espaço escolar, mas em outros contextos sociais, tais como no trabalho, no oferecimento de empregos e na diferença salarial.

Entendo, como Cunha Júnior (1996, p. 16), que

esta concepção da educação física ratifica e ajuda a desenvolver os estereótipos de homem e mulher, menino e menina. Ela corrobora a influência do sistema patriarcal na cultura brasileira que faz com que, desde cedo, sejam atribuídos diferentes papéis de comportamento para os indivíduos de acordo com seu gênero.

Assim como aponta Silva (1999, p. 94), “na medida em que reflete a epistemologia dominante, o currículo existente é também claramente masculino. Ele é a expressão da cosmovisão masculina”. Entretanto, apesar de acreditar que a escola e a educação física possam reforçar valores de uma sociedade patriarcal masculina, entendo que ambas podem e devem refletir e problematizar valores preestabelecidos.

As falas dos alunos Flávio e Ilan provavelmente não ocorreram de forma isolada. Elas podem revelar uma experiência em aulas de educação física que separam meninos de meninas com base em pressupostos biológicos e sexuais que normatizam determinados esportes como de meninos e outros como de meninas.

Prado e Ribeiro (2010, p. 409) identificaram que

muitos conflitos entre estudantes podem ser desencadeados por questões similares [...] A menina que briga para ser aceita em uma partida de futebol, ou o menino que passa longe dos campos ao buscar espaço para se manifestar corporalmente na quadra de voleibol ou arriscando alguns passos de dança em algum canto do pátio, podem acabar alvos de comentários acríticos, normalizadores e estigmatizantes por não adentrarem no jogo padronizado das atividades que melhor se enquadrariam para seus gêneros.

Além de desenvolver atividades que possam proporcionar momentos em que ambos os gêneros pratiquem atividades teoricamente

destinadas ao gênero oposto, penso que as aulas poderiam problematizar essa situação. É importante que, na reflexão, no debate, no diálogo, essas normatizações de gênero sejam postas em xeque.

Cunha Júnior (1996) e Prado e Ribeiro (2010) identificaram que muitas vezes a exclusão por gênero nas aulas de educação física se dá pela *performance*, pela aptidão física. A fala do aluno Flávio, afirmando que as meninas não possuem habilidades e que, por isso, atrapalhariam o jogo, denota que a separação da aula em um tempo para as meninas e o outro para os meninos não estaria relacionada ao entendimento de que um ou outro esporte pertenceria unicamente a um ou outro gênero, mas à crença de que as meninas são mais fracas tecnicamente, mais frágeis corporalmente e menos habilitadas à prática de um determinado esporte (no caso da situação, o futebol).

Para Cunha Júnior (1996, p. 16-17),

a partir do momento em que as meninas começam a demonstrar boas habilidades na execução de uma determinada tarefa, a rejeição por parte dos meninos em realizar as atividades conjuntamente começa a diminuir, tornando o traço sexual quase que irrelevante. Porém, o grupo de meninas que consegue este destaque é pequeno, já que condicionantes sócio-culturais fazem com que elas não possuam a mesma história de experiências motoras que os meninos.

Não posso afirmar com tanta convicção o que diz o autor. Minha prática não confirma isso. No entanto, encaro o trabalho com turmas mistas como algo complexo, mas necessário. Além de realizarmos aulas mistas, é importante que (re) pensemos práticas escolares que possibilitem o questionamento sobre o conflito de gênero. Deveríamos construir currículos e aulas que “refletissem, de forma equilibrada, tanto a experiência masculina quanto a feminina” (SILVA, 1999, p. 94) e desenvolvessem “formas de ensino que refletissem os valores feministas e que pudessem formar um contraponto às práticas pedagógicas tradicionais que eram consideradas como expressão de valores masculinos patriarcais” (SILVA, 1999, p. 96).

Contudo, como diria o poeta Geraldo Vandré, “Pra não dizer que não falei das flores”, outra situação me chamou a atenção e, de

certa forma, deslocou minha visão para uma distinta questão. Durante a entrada das crianças no turno da manhã da Escola Municipal de São Gonçalo, uma aluna se aproximou de mim e perguntou:

Professor, você vai dar educação física? Porque ontem, quando eu estava com os meus amigos, ninguém me deixou brincar. Ninguém me escolheu porque sou gordinha. Hoje a gente vai brincar?

(Caderno de campo, 14 de abril de 2011).

Se Certeau (1996, p. 45) nos ensina que as táticas são “engenhosidades do fraco para tirar partido do forte”, não seria também a atitude da aluna uma tática? Não estaria fazendo uso de um espaço até então imposto e criando maneiras de se enturmar? Sem ir de encontro a uma “ordem” imposta em outros espaços da escola, como os recreios escolares, por exemplo, no qual a aluna é excluída pelo fato de ser considerada gordinha, ela utiliza-se de uma artimanha: o uso da própria aula para ser aceita nas brincadeiras. Como nos fala Certeau (1996, p. 92-93), “sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade. Por uma arte de intermediação ele tira daí efeitos imprevistos”. O sujeito ordinário, no caso a aluna, não entra em confronto com uma ordem estabelecida, mas possui a habilidade de “fazer com” (CERTEAU, 1996) utilizando-se do estabelecido, no caso, as regras do cotidiano da escola e as aulas de educação física. E esta situação poderia ser revivida em outros diferentes contextos. Foi a dita “gordinha”, mas poderia ser a surda, a cadeirante, a homossexual, enfim, não importa, a questão é que aula de educação física foi aqui usada como um espaço de ruptura, de conflito com uma prática excludente.

Betti (2009) discute alguns princípios que, para mim, revelam algumas potencialidades da educação física: por exemplo, o princípio da *não exclusão*, que busca garantir que todo aluno tenha acesso às aulas de educação física e, por consequência, uma ampliação de sua cultura corporal e o da *diversidade*. Entendo que o autor poderia substituir o termo diversidade por diferença, uma vez que Skliar (2010, p. 13) nos ajuda a compreender que existe uma “distinção fundamental entre diversidade e diferença. A ‘diversidade’ cria um falso consenso, uma ideia

de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença”.

A fala da aluna também demonstra que, quando esses princípios são respeitados, as aulas de educação física tornam-se um momento no qual as diferenças podem se manifestar. As aulas de educação física podem se tornar espaços potenciais para romper com modelos tradicionais e hegemônicos de lidarmos com as atividades físicas e o corpo.

Entendo, como Betti e Zuliani (2002, p. 75), que “o professor de Educação Física deve auxiliar o aluno a compreender o seu sentir e o seu relacionar-se na esfera da cultura corporal de movimento”. Logo, penso que a educação física possui um grande potencial transformador. Diante de tudo isso, podemos perceber que a educação física abre possibilidade de enfrentamento de muitas questões e preconceitos, além da formação de uma visão positiva de si por parte do sujeito. Como professor ouvinte não falante da língua de sinais, língua natural dos sujeitos surdos, me pergunto: como realizar este trabalho com alunos surdos incluídos em escolas regulares sem conhecimento sobre a surdez, sobre a cultura surda e a língua de sinais?

Penso que estas perguntas, que não pretendo responder aqui, nos apontam para a necessidade de uma formação que nos possibilite uma aproximação desse universo, de modo que nos ajude a compreender que o surdo é um sujeito singular, com língua e cultura própria, como nos fala Skliar (2010). Desejo que este texto seja uma provocação, como estar no INES foi para mim, ajudando-nos a despertar para o tema da inclusão do aluno surdo: existe inclusão sem reconhecimento e garantia de sua língua e cultura?

(IN)CONCLUSÃO

A pesquisa me auxiliou a perceber uma complexa e nada homogênea rede de relações e interações que se configuram no interior das escolas pesquisadas, o que me ajudou a ver que os sujeitos se reinventam, transformando saberes e dizeres a cada dia.

Pude perceber que são no cotidiano que as situações nos atravessam, se tornando, no dizer de Larrosa (2002) verdadeiras experiências. Este cotidiano, contudo, não se dá de forma homogênea. Neste existe uma complexa rede de relações e interações que se configuram no interior das escolas pesquisadas, o que me ajudou a ver que os sujeitos se reinventam, transformando saberes e dizeres a cada dia.

Aqui, neste trabalho, pude apresentar uma pequena parte deste complexo cotidiano, através de algumas *ocasiões* (CERTEAU, 1996) vivenciadas. Essas ocasiões nos permitem refletir sobre como seria possível a atuação com alunos surdos, nestes casos, sem uma comunicação possível.

A *ocasião* (CERTEAU, 1996) que deu origem a pergunta **“Professor, hoje tem Educação Física?”**, feita por uma de minhas alunas na Escola Municipal de São Gonçalo, me faz refletir sobre a *diferença* nas aulas de educação física. Pude perceber que, muitas vezes, a educação física estimula o espírito excludente e seletivo, algo que parece ser uma herança de seu passado (GUIRALDELLI JR, 2003). Percebi que se fazia necessário pensar a educação física pela perspectiva da inclusão. Nesse sentido, Skliar e Souza (2003) me ajudaram a compreender que a inclusão nas aulas de educação física não deveria acontecer pela busca da homogeneidade, ou similitude, mas através do reconhecimento e valorização das diferenças. Reconhecer nas diferenças não apenas seus limites, mas suas possibilidades.

Nesse sentido, podemos pensar que incluir os alunos surdos no universo das escolas regulares deve ser, primeiramente, dar condições para que estes sejam sujeitos ativos do processo de ensino/aprendizagem, possuindo liberdade para construir e expressarem suas ideias e opiniões, não impondo uma cultura padronizada dominante, mas respeitando a construção de uma cultura surda.

Desta forma, encerro este texto reafirmando que é preciso, pois, reconhecer e potencializar os inúmeros saberes e dizeres que os diferentes sujeitos constroem no cotidiano, sem esquecer que precisam também ser problematizados para que não pareçam congelados.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Sobre redes de saberes*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 15-38.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: Uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas. *Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v.1, n.1, p. 73-81. 2002.
- BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade: a educação física na escola brasileira*. 2. ed. ampl. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2009.
- BRASIL; S. E. F. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: Artes de Fazer*. Petrópolis/ Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- CHICON, J. F. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. Porto Alegre: *Movimento*, v. 14, n. 01, p. 13-38, jan./abr. de 2008.
- CUNHA JÚNIOR, C. F. F. As relações de gênero e o cotidiano do professor de Educação Física: em prol de uma pedagogia não-sexista. Niterói: *ENFEFE*, novembro, 1996.
- DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Revista Brasileira de Educação Física Especial*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004.
- DARIDO, Suraya Cristina et al. Educação Física no Ensino Médio: Reflexões e ações. *Motriz*, Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 138-145, dez. 1999.
- GUIRALDELLI JR., P. *Educação Física progressista. A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./abr. 2002.
- MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. *Estudos do Cotidiano & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PRADO, V. M.; RIBEIRO, A. I. M. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. Rio Claro: *Motriz*, v.16, n.2, p. 402-413, abr./jun. 2010.
- RIBEIRO, S. M.; ARAÚJO, P. F. A formação acadêmica refletindo na expansão do desporto adaptado: uma abordagem brasileira. Campinas: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 25, n. 3, p. 57-69, maio 2004.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, C. B.; SOUZA, R. M. S. O debate sobre as diferenças e os caminhos para se (re)pensar a educação. *Publicações Educação de Surdos Artigos* - Centro de Educação a Distância - Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, fevereiro, 2003. Disponível em:

<<http://www.virtual.udesc.br/Principal/principal.php?dir1=Midioteca&index=Publica%E7%F5es%20Educa%E7%E3o%20de%20Surdos%20Artigos>>. Acesso em 13 de novembro de 2011.

SKLIAR, C. B. Diferenças. As armadilhas de um sistema de exclusão. *Folha Dirigida*, Entrevista a folha dirigida referente ao especial dia do professor, 2003a. Disponível em:

<http://www.folhadirigida.com.br/htmls/Hotsites/Professor_2003/Cad_05/EntCarlosSkliarFdg.htm>. Acesso em 5 de novembro de 2011.

_____. Diferenças. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003b

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. B. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 07- 32.

SOUZA, J. *et al.* Histórias de exclusão nas aulas de Educação Física e Jogos Estudantis da Semana da Pátria: considerações acerca do processo de construção de um objeto de pesquisa. *Efddeportes Revista Digital, Buenos Aires* - Ano 14 - nº 138 – Novembro 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd138/historias-de-exclusao-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>>. Acesso em 13 de novembro de 2011



EXPERIÊNCIAS

Experiences

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS EDUCANDOS COM SURDEZ EM ESCOLAS BILÍNGUES OU REGULARES

Inclusive education of pupils with deafness in bilingual or regular schools

Luciane Rosa Soares¹⁸

Daniela Josefina de Andrade¹⁹

Lucinéia Rosa Soares²⁰

RESUMO

O trabalho foi realizado com o intuito de analisar qual das duas modalidades de ensino beneficia mais o educando com surdez. O mesmo foi baseado em experiências obtidas no Projeto Reforço Escolar em Libras e por revisão de autores, leis e decretos referentes a surdez²¹. Este artigo abordou os prós e contras das duas modalidades de educação para surdos, a regular e bilíngue, expõe como a educação inclusiva vem sendo encarada nas instituições de ensino, como o surdo tem sido assistido no processo educativo, busca com-

ABSTRACT

The study was conducted in order to analyze which of the two types of education more benefits the student with deafness. The same was based on experiences gained in the Project Strengthening School in Pounds and review authors, laws and decrees related to deafness. This article discussed the pros and cons of the two modalities of education for the deaf, regular and bilingual, exposes how inclusive education is being seen in educational institutions such as the deaf has been assisted in the educational process, seeks to un-

¹⁸ Pós graduada em Neurociência da Educação, Faculdade Cantares de Salomão (FEICS) e Pós graduada em Língua Brasileira de Sinais, Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Professora da Faculdade Integrada de Sorriso (FAIS), MT. Contato: luciane_libras@hotmail.com.br

¹⁹ Pós graduada em Psicopedagogia, Faculdade Institucional MT (IMP). Professora, Faculdade Integrada de Sorriso (FAIS), MT. Contato: danielaj_andrade@hotmail.com

²⁰ Tradutora Interprete de Língua de Sinais, pelo Atesto do Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial (CASIES), e Instrutora de Língua de Sinais, pelo Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras (PROLIBRAS). Coordenadora do Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Contato: lucineia.rosa@srs.ifmt.edu.br

²¹ Autores e leis citados, Brito (1993), Fernandes (1973), Franco (1999), Lacerda e Caetano (2011), Limeira (2002), Moura (1999), Sasaki (1997), Silva (2005), Kubaski (1994), Organização das Nações Unidas (1994), Lei 10.436 de 24 de Abril de 2002 e Decreto 5.626 de 22 de Dezembro de 2005.

preender os aspectos positivos e negativos das duas modalidades de educação para o surdo. Mostra as dificuldades enfrentadas por estes para conseguirem ter uma educação de qualidade, aonde nem sempre as escolas estão preparadas para eles, assim como a falta de Interpretes, fato que ocasiona um entrave para o desenvolvimento destes. Por fim, ressalta que independentemente de qual modalidade de educação seja a melhor, no final o importante é o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais do educando com surdez. A metodologia foi realizada na Escola Estadual José Domingos Fraga, por meio do Projeto Reforço em Libras de Sinais, onde o mesmo é ministrado em Libras. Notou um avanço significativo no desempenho dos educandos.

derstand the positive and negative aspects the two modalities of education for the deaf. It shows the difficulties faced by them have to achieve quality education, where not all the schools are ready for them, as well as the lack of interpreters, a fact that causes an obstacle to the development of these. Finally, points out that regardless of what type of education is the best in the end the important thing is the development of cognitive and social skills of the student with deafness. The methodology was held at the State School José Domingos Fraga, through the Strengthening Project in Signal Pounds, where it is given in pounds. He noticed a significant improvement in the performance of students.

Palavras-chave: Inclusão. Sociedade. Surdez. Habilidades.

Keywords: Inclusion. Society. Deafness. Skills.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa analisar a posição de diversos autores sobre o educando surdo frequentar uma escola regular ou uma escola bilíngue, onde as aulas são ministradas, conforme Moura (2008), na sua “língua materna, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1), e o português é ensinado como segunda língua (L2)”, na forma escrita. O mesmo partiu de experiências vivenciadas no Projeto Reforço em Libras²² e da análise do que defendem diversos autores em artigos e livros que tratam desse assunto.

²² Reforço em Libras é um projeto desenvolvido pelas autoras deste artigo na Escola Estadual José Domingos Fraga, onde as aulas de reforço são ministradas somente em Libras.

Há muito tempo a discussão causa divisão entre grupos sociais que são a favor de uma educação inclusiva e que acreditam que a “mesma só pode acontecer dentro de uma escola regular”, conforme Fernandes (1973), e grupos que também apoiam a educação inclusiva, mas que, assim como Limeira (2006), acreditam que uma “educação de qualidade para educandos surdos, só pode ocorrer por meio de uma escola bilíngue”, em que a Libras seja a linguagem utilizada pelo educador para ministrar suas aulas.

Veremos que, conforme Franco (1999), quando se fala em educação inclusiva, há grupos sociais que definiram que a mesma só ocorre por colocar o indivíduo que possua alguma deficiência em um meio escolar, como se inclusão social se resumisse a possibilitar um ambiente escolar no qual se terá contato com outros indivíduos, deixando, muitas vezes, o papel fundamental da escola de lado, que é fornecer conhecimentos para que o mesmo consiga se formar-se enquanto cidadão, vindo a ser ativo em questões sociais e políticas e desenvolvendo habilidades suficientes para levar uma vida de qualidade pautada nos direitos humanos.

Educação de qualidade, a qual favoreça o desenvolvimento global é um direito de todos conforme a Constituição Federal (1988, art.205), que declara: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Assim exposto, vemos que a educação não deve ser tratada apenas como uma ferramenta de convívio social, mas deve, por lei, formar o cidadão por completo para que este seja ativo no seu grupo social ou comunidade de pertença, assim como ter a capacidade de ocupar um cargo no ambiente de trabalho, o qual deve ser o suficiente para suprir suas necessidades financeiras, assim como emancipação social, preparando para poder constituir sua própria família, desvinculada de ajudas financeiras que podem ser fornecidas por pais ou pelo governo em forma de auxílio.

Buscamos analisar se os princípios citados estão realmente sendo aplicados no ambiente escolar, principalmente quanto aos educandos com surdez. Será que a educação, da maneira como vem sendo desenvolvida, está possibilitando que os deficientes auditivos consigam se desenvolver por completo? Hoje, nas salas de aula, quando há alunos com deficiência auditiva, pela Lei 10.436 de 24 de Abril de 2002 (art. 14), deve “*haver um intérprete*”, mas, com a falta desse profissional, ocorre que, muitas vezes, o educando com surdez fica na sala de aula sem compreender o que o professor está ensinando, pois não tem nem um intérprete nem um professor que possa transmitir o conteúdo escolar na sua língua, a Libras.

Na instituição de ensino onde o projeto citado foi desenvolvido, há doze alunos surdos matriculados em níveis diferentes, distribuídos nos três períodos de ensino, porém a mesma conta com um profissional intérprete, certificado pelo Atesto²³, e uma professora pós-graduada em Língua Brasileira de Sinais auxiliando e interpretando em sala de aula. No entanto, nota-se que se trata de um número inadequado de profissionais intérpretes, resultando num grande déficit na aprendizagem dos educandos surdos que não contam com esse profissional em sala de aula. Assim, o educando fica o período escolar sem compreender com clareza o que o professor está passando para os demais colegas. Muitas vezes, ainda, o professor não possui o domínio da língua de sinais, o que acaba prejudicando o entendimento e aprendizado do educando com surdez. Desse modo, o aluno acaba se tornando apenas “*um copista, em um ambiente no qual não tem suas necessidades atendidas*”, conforme Silva (2005).

Apesar disso, o estudante é passado ano após ano, até que conclua a educação básica, sem sequer ter aprendido os conteúdos necessários para exercer sua cidadania e buscar um emprego em um mercado de trabalho no qual, a cada ano, está mais difícil se encaixar.

As salas de aula atualmente contam com uma imensa diversidade de educandos. Cada um tem uma necessidade específica, assim

²³ Atesto: Certificado de Tradução e Interpretação de Língua de Sinais, pelo Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial (CASIES).

como habilidades. Às vezes, uma sala de aula conta, até mesmo, com estudantes de várias regiões do Brasil em um lugar só, fato que ocasiona uma grande diversidade linguística. Embora esta diversidade linguística possa acarretar alguns impasses no entendimento, por parte dos educandos ouvintes, ela não o impede de aprender, diferentemente da diferença linguística do surdo: essa, na maior parte das vezes, sem a presença de um intérprete, se torna uma barreira para seu desenvolvimento acadêmico.

Vejamos o que a autora Silva (2005, p. 43) pensa:

[...] há um imenso abismo entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. Este cotidiano nos revela, ainda hoje, uma grande lacuna entre o que é realmente proposto em lei, o desenvolvimento do conhecimento produzido nas universidades e a realidade de nossas escolas no que se refere à educação de surdos. Diferentes práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas e aplicadas quanto à educação de surdos. No entanto, nota-se que um grande número de surdos, ao concluir sua escolarização básica, não é capaz de ler e escrever fluentemente ou de ter domínio sobre os conteúdos pertinentes a este nível de escolarização. Pode - se, aqui, inferir que esta lacuna esteja diretamente ligada a uma série de fatores que vêm acompanhando o processo educacional do surdo por gerações.

A citação acima deixa bem claro um problema que afeta os educandos com surdez do Brasil que estão matriculados no ensino regular: apesar de cursarem a educação básica inteira, saem da mesma sem saber ler e escrever, fato que impede seu desenvolvimento cognitivo e social. Devido a esses fatores, muitos estudiosos são a favor de uma escola bilíngue, onde o surdo tem suas necessidades atendidas, além de aprender a ler e escrever, habilidades básicas que é direito de todo homem.

Com o projeto *Reforço em Libras* sendo desenvolvido, podemos observar que, ao receberem o mesmo conteúdo ministrado em salas em sua língua materna²⁴, os alunos tiveram uma aprendizagem mais significativa, assim como melhoria nas notas. O autor Brito (1993)

²⁴ Língua Materna: Sua primeira língua oficial; no caso do surdo, é a Língua brasileira de sinais.

é um dos que defende a utilização da Libras como ferramenta indispensável para o desenvolvimento cognitivo do surdo, além de criticar os autores que acreditam que a mesma serve apenas como meio de comunicação, esquecendo da função desta na aquisição dos conteúdos curriculares: “(...) As Línguas de Sinais, por serem naturais e de fácil acesso para os surdos, são extremamente importantes para o preenchimento da função cognitiva e suporte do pensamento” (BRITO, 1993, p. 34). Vimos que, segundo ele, a Libras é um suporte para o desenvolvimento intelectual dos educandos com surdez, a qual é usada nas escolas bilíngues.

Do outro lado, temos os que defendem que somente por meio da inclusão em escolas regulares os educandos com algum tipo de deficiência, assim como a surdez, terão acesso à socialização, como o faz a Organização das Nações Unidas (UNESCO), a qual defende a inclusão em escolas regulares, como se somente por meio destas é possível que o indivíduo com alguma deficiência possa vir a ser parte de um meio social:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem receber e satisfazer as necessidades diversas de seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos. (UNESCO, 1994, p. 11).

Assim como a UNESCO, há demais autores que acreditam em uma educação inclusiva no ambiente da escola regular, também, que a mesma tem a capacidade de suprir as necessidades específicas de cada educando, respeitando os estilos e ritmos de aprendizagem destes. O autor Sasaki (1997) acreditava na inclusão escolar, que a mesma poderia levar os educandos a perceber que a educação é um direito de todos.

A educação inclusiva representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que o ‘pertencer’ é um direito, não um status

privilegiado que deva ser conquistado (KUNC, 1992 *apud* SASSAKI, 1997, p. 123).

O autor expõe sobre os princípios que deveriam ser considerados comuns nesta modalidade de educação pelos professores e membros da comunidade escolar, ao dizer que a mesma “(..) repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação dos indivíduos, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação” (SASSAKI, 1999, p. 42).

As instituições escolares, sendo elas públicas ou privadas, devem sempre estar preparadas para receber educandos especiais. Independente da necessidade do educando, a escola, juntamente com seu corpo docente, deve suprir todas as necessidades dos educandos visando formar seu educando por inteiro, formar o cidadão por completo, suprimindo as necessidades que eles possuem. Independente da escola ser regular ou bilíngue, se o educando com surdez estiver aí inserido, este deve obter o aprendizado de forma construtiva para sua vida, conforme a Resolução CNE/CEB Nº2 de 2001:

Art 2º: Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL 2001).

Os docentes de alunos com surdez devem reformular sua didática para complementar as necessidades dos mesmos, fazendo com que todos os educandos, tendo ou não uma deficiência, possam obter um aprendizado de qualidade, possibilitando que estes tenham, no decorrer do ano escolar, desenvolvido plenamente sua aprendizagem de maneira satisfatória e significativa, pois, quando há significado no que é aprendido, este fica para sempre. O docente e o intérprete devem trabalhar com uma boa conexão para fornecer um melhor aprendizado aos seus alunos, pois muitas vezes os docentes não possuem a língua de sinais (Libras) e acabam não se preocupando em aprender, devido a terem o intérprete na sala. No entanto, é de fundamental importância o

mesmo ter esse vínculo com seu educando, para acompanhar de perto o desenvolvimento e aprendizado deste.

Segundo Kubaski e Moraes (2009, p. 14) “o importante é a interação entre as duas línguas, para que a criança cresça desenvolvendo suas capacidades cognitivas, linguísticas, afetivas e políticas independente do espaço escolar no qual está inserido”.

O docente é o mediador do conhecimento. Ele deve ter o vínculo com o seu educando e, para que esse vínculo se torne uma ferramenta de conhecimento, o docente deve desenvolver suas aulas usando a Libras. Isso faz com que sua aula fique mais atrativa e, com isso, seu educando tem um aprendizado com significado maior.

Conforme o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (Art. 3), “A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores” para que este esteja habilitado a trabalhar com educandos surdos. Se o docente explorar todas as habilidades e competências de seus educandos: cognitivo, físico e intelectual, ele entrará no mercado de trabalho com mais facilidade e confiança, desenvolvendo a função que lhe for adequada com mais autoestima e propriedade. Qualquer que seja a política educacional na qual o educando com deficiência esteja inserido, tratando-se de escola regular ou bilíngue, deve-se persistir na ideia e objetivo de desenvolvimento pleno do indivíduo capaz de expor suas ideias, refletir, ter opinião e conseguir se tornar um cidadão ativo em nossa sociedade.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O projeto Reforço em Libras visa trabalhar todas as disciplinas ministradas em sala de aula, mas em Língua Brasileira de Sinais. Além disso, auxilia nos estudos para semana de provas e trabalhos escolares apresentados em sala de aula.

Com o projeto sendo desenvolvido, obteve-se a oportunidade de observar e analisar os grandes avanços que os educandos surdos tiveram, por meio de aulas ministradas somente em libras e com a utiliza-

ção de recursos visuais e materiais concretos que auxiliaram a suprir suas necessidades específicas. Assim como também cita Lacerda Santos e Caetano (2011), esses recursos visuais são indispensáveis e extremamente importantes para o melhor desenvolvimento e aprendizado do educando surdo em sala de aula:

A escola pode colaborar para a exploração das várias nuances da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os “olhares” aos sujeitos surdos e à sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético (p. 108).

Afora isso, notou-se que, com o projeto em andamento, os educandos surdos tiveram maior interação com os alunos na sala de aula regular, pois os mesmos passaram a realizar as apresentações e trabalhos, assim como os demais educandos. Eles começaram a apresentar seus trabalhos na língua de sinais, e a docente traduzia simultaneamente para os demais colegas. Quando os colegas tinham questionamentos, a docente interpretava em Libras e os mesmos respondiam fato que antes não ocorria, pois estes eram inseridos em um grupo para realizar os trabalhos, mas, durante a apresentação em sala, os colegas apresentavam e estes ficavam apenas observando, sem interação, o que não proporcionava seu desenvolvimento cognitivo e social.

Após o início dos trabalhos, notou-se um grande avanço na aquisição de conhecimento, assim como um aumento nas notas. Os educandos demonstram satisfação em participar do reforço, assim como dedicação. É uma experiência única tanto para as professoras envolvidas no projeto quanto para os educandos que participam do mesmo. Até mesmo os colegas em sala de aula começaram a se envolver mais e querer aprender a língua de sinais para interagir com os estudantes surdos.

Os pais dos alunos estão comprometidos com o projeto zelando pela frequência dos educandos. Ele é realizado no contra turno e tem caráter voluntário. Conta com ajuda da escola com o fornecimento de uma sala de aula e recursos materiais e tecnológicos para o desenvolvimento das aulas, assim como lanche no intervalo. As professoras voluntárias contam com os professores da sala de aula regular, pois a matéria

preparada para o reforço é conforme as necessidades expostas pelos educadores regentes.

Pode-se concluir que foi de grande importância o Projeto Reforço em Libras para todos envolvidos. O mesmo continua sendo realizado e continuará no ano seguinte. Os resultados obtidos superaram as expectativas, principalmente nas áreas de exatas e linguagens. O mesmo foi um suporte para a pesquisa referente a qual a melhor modalidade de ensino para o educando surdo, bilíngue ou regular. Qual atende melhor à sua formação escolar, assim como às suas necessidades de interação social? Pode-se observar um cenário bem dividido entre os autores na área da Língua Brasileira de Sinais quanto a qual a melhor modalidade de ensino para o educando com surdez, mas os mesmos possuem, em comum, o interesse de que o educando tenha suas necessidades específicas atendidas, bem como pleno desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e sociais. É comum o desejo de que estes possam se tornar indivíduos ativos na meio social em que estão inseridos, e não apenas marionetes do sistema.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei Federal 10.436*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Presidência da República, 2002.

_____. *Decreto Nº 5.626* - 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, Presidência da República, 2005

BRITO, L. F. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CNE. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001.

FERNANDES, Florestan. *Comunidade e Sociedade: Leitura sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo. 1973

FRANCO, M. Currículo & emancipação. In SKLIAR, C. (org). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. *Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In Língua brasileira de sinais – Libras uma introdução.* UAB-UFSCar. São Paulo, p. 103-118, 2011.

LIMEIRA DE SÁ, N. R. *Cultura, poder e educação de surdos.* Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

MOURA, M. C. de. *O Surdo.* Rio de Janeiro: Revinter, 1999

SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.* Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.* 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, A. C. da. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, Eulália (org.). *Surdez e bilinguismo.* Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais.* nas áreas das necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, s/l, 1994.

KUBASKI, C; MORAES, V. P; O Bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas; IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE; III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia; PUCPR, Anais ... Curitiba: Editora Champagnat, 2009.

LEGENDANDO FILMES PARA ALUNOS SURDOS: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO NO DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPERIOR DO INES

Subtitling films for deaf students: an experience under construction
in Higher Education Department – INES

Maria Carmen Euler Torres²⁵

Ana Neri Cristino de Oliveira²⁶

Thaís Helena Marins Pereira

Angélica Cristina Rodrigues dos Santos

Dandara Cristina Conceição de Paula²⁷

Elizabeth de Souza Gomes²⁸

RESUMO

É cada vez mais frequente o debate sobre a questão da acessibilidade dos surdos aos conteúdos de filmes e vídeos nacionais. A literatura e uma grande parte da população surda preferem os filmes interpretados, pois não se perde tempo com a leitura das legendas, a história pode ser acompanhada mais rapidamente e aproveitam-se os aspectos visuais do filme. Os legendados, por sua vez, permitem que o surdo mantenha o contato com a língua portuguesa e com a escrita. As legendas servem de modelo para o letramento e ajudam na

ABSTRACT

Nowadays, it is more common the debate on accessibility for deaf people, concerning their contact with national movies. The literature and a large part of deaf people prefer watching movies with interpreters, because they don't lost time reading subtitles, and the story may be accompanied faster without losing visual aspects. On the other hand, movies with subtitles provide deaf people contact with Portuguese language. Subtitles serve as a model for literacy and help the students to develop writing skill.

²⁵ Doutora em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e coordenadora do Grupo de Extensão “Legendagem e acessibilidade”. Contato E-mail: legendagem.ines@gmail.com

²⁶ Alunas do curso de Pedagogia, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Contatos: ananeri.cristino@gmail.com; thaishelena361@gmail.com; angeldfj@hotmail.com

²⁷ Mestranda do programa de Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense (UFF). Contato:dandaraccp@gmail.com

²⁸ Pedagoga, Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). elizabethsouzasouza@gmail.com

alfabetização. A legendagem como recurso para surdos precisa levar em conta a cultura surda e técnicas linguísticas e rítmicas, como síntese e quantidade de palavras digitadas por segundo. É também importante conhecer o público alvo para passar as informações e para que não se percam detalhes importantes do enredo. Como professores e alunos do curso de pedagogia do INES, percebíamos a dificuldade em trabalharmos com vídeos nacionais em nossas aulas, pois poucos disponibilizam legenda ou janela de libras. Esse artigo se propõe a relatar nossa experiência no projeto de extensão "Legendagem e Acessibilidade" que tem como objetivo principal promover a acessibilidade dos alunos surdos aos conteúdos de material audiovisual.

Palavras-chave: Legendagem. Acessibilidade. Surdez.

Subtitles as a resource for deaf people need to take into account their culture, and their linguistic and rhythmic techniques such as synthesis and the number of words per second. Besides, it is also important to know the target public to convey information without lost important plot details. As pedagogy teachers and students from INES, we noticed the difficulty to work with national videos in our classes, due to the lack of subtitles and movies with interpretation support. This paper aims to discuss our experience with the project "Subtitling and accessibility" which aims to promote accessibility for deaf students to audiovisual material.

Keywords: Subtitling. Accessibility. Deafness.

INTRODUÇÃO

O trabalho com estudantes surdos de todos os níveis de ensino exige do professor habilidades específicas e o uso de recursos didáticos que possibilitem o acesso dos alunos aos conteúdos trabalhados de modo a criar condições para uma aprendizagem eficaz. Segundo Campello (2008) reunindo vasta bibliografia em sua tese de doutorado, os surdos se apoiam em imagens e se constituem subjetivamente a partir de uma visualidade ou do que ela chama de uma cultura visual.

Cultura Visual é um novo campo de estudo que inclui alguns elementos de estudos culturais e, como no caso de Estudos Surdos, enfocando aspectos da cultura, língua e signos visuais que apoiam em imagens visuais e sua percepção. Isto se sobrepõe frequentemente á filmologia, vídeo, internet, e qualquer outro meio que possua um componente visual. (CAMPELLO, 2008 p.127)

Por essa abordagem entende-se a realidade como culturalmente significativa a partir da experiência visual e no que tange às estratégias pedagógicas, a visualidade se torna o foco das ações de professores e pesquisadores da área da surdez. Campello (2008) afirma ainda que relacionada à língua de sinais- um dos recursos viso gestual e espacial dos surdos, onde se insere a sua cultura ao mesmo tempo em que a produz e a reafirma - há a necessidade de se desenvolver materiais educacionais específicos para que o processo de ensinar e aprender se realize satisfatoriamente.

A experiência docente no curso de pedagogia bilíngue no departamento de Ensino Superior do INES nos motivava a procurar recursos que nos aproximassem do universo dos surdos, fazendo-nos refletir sobre que procedimentos e estratégias melhor se adequariam ao processo de ensino aprendizagem condizente com uma cultura visual.

Neste sentido, a utilização de imagens significativas, filmes e vídeos em nossas aulas passaram a ser um recurso possível e eficaz nesse processo. Entretanto, logo de início, muitos obstáculos começaram a surgir, entre eles a escassez de materiais didáticos voltados para os estudantes surdos. Dentre esses materiais, descobrimos que os vídeos e filmes em língua portuguesa raramente possuíam legendas ou janelas de libras que os tornassem acessíveis aos alunos surdos.

O desejo de incluir em nossos planejamentos o recurso visual dos vídeos e filmes em português foi o grande motivador da criação do grupo de extensão intitulado “Legendagem e Acessibilidade”, uma vez que acreditávamos que, coletivamente, com a participação de professores e alunos do Departamento de Ensino Superior (DESU), essa iniciativa poderia empreender um trabalho mais amplo, duradouro e com melhores resultados.

Começamos o projeto em dezembro de 2015, cheios de perguntas e sabendo dos desafios que enfrentaríamos, mas também muito empolgados com a inovação do projeto e com as possibilidades que teríamos pela frente. Traçamos desde o início, os seguintes objetivos: I - reconhecer a necessidade do uso das legendas como uma das formas de acesso dos surdos aos conteúdos audiovisuais em Língua Portuguesa,

II - Promover o acesso de pessoas surdas aos filmes e vídeos nacionais e
III - capacitar os alunos e professores em aplicativo de legendagem para vídeos nacionais.

Para atingirmos os primeiros objetivos precisávamos começar pelo terceiro e esse foi o primeiro passo que demos como membros do grupo de extensão. Aprendemos a mexer no aplicativo *Subtitle Edit* e partimos para as legendagens piloto.

A primeira experiência foi a legendagem do longa “Pro dia nascer feliz” de João Jardim. Sem ainda termos feito leituras e pesquisas a respeito das habilidades de um legendador e de como esse processo deveria ser feito, cometemos muitos erros, tais como: transcrever *ipsis litteris* o que estava sendo dito, colocar um período grande demais para o tempo de exibição da legenda, usar termos, por vezes, inadequados à cultura surda, entre outros equívocos.

Fomos levantando bibliografia, estudando, debatendo e construindo coletivamente nossa metodologia de trabalho. Todo o processo – que dura um ano - tem nos feito aprender muito sobre o universo dos surdos, suas formas singulares de ver o mundo, de aprender e as possibilidades de aproximação com sua cultura. Também temos descoberto a cada dia a relevância deste projeto junto à comunidade surda, qual seja a ampliação do acesso dos surdos à cultura mais ampla, ao capital cultural que nossa sociedade produz e que, na maioria das vezes, os deixa à margem.

Este artigo, que se propõe a ser um relato de experiência, abordará os principais pontos destacados em nosso aporte teórico e prático: as habilidades de um legendador, as características e formas de utilização do aplicativo de legendagem e as dificuldades e conquistas que temos vivenciado.

Mas, acima de tudo, o texto convida o leitor a pensar sobre os desafios e possibilidades que os surdos têm no que trata da acessibilidade, ou a falta dela, aos conteúdos de vídeos e filmes nacionais.

DESENVOLVIMENTO

COMPREENDENDO O APLICATIVO *SUBTITLE EDIT*

O grupo de extensão Legendagem e Acessibilidade, que surgiu da necessidade de legendarmos vídeos e filmes em Língua Portuguesa para as nossas aulas do DESU, é formado por professores, alunos bolsistas e colaboradores, iniciou seus trabalhos com oficinas para o aprendizado de aplicativos de legendagem. O primeiro passo foi o de compreendermos a parte técnica relativa ao uso do aplicativo e começarmos a utilizá-lo em projetos piloto de legendagem. Cada componente do grupo escolheu um vídeo para fazer a legenda, pois entendíamos que só assim seria possível descobrirmos as dificuldades e possibilidades que o projeto teria.

Para a realização da legendagem dos vídeos e filmes em língua portuguesa, foi utilizado o aplicativo *Subtitle Edit 3.4.11* que é de fácil acesso na internet, estando disponível para download. Para iniciar o processo de legenda, primeiramente é necessário fazer o download desse aplicativo, do filme ou vídeo, ambos em mp4, a ser legendado e também de outro aplicativo, o *VLC Media Player 2.2.2*, para a captação do áudio. Feito esses procedimentos, podemos dar início então, ao trabalho de legendagem seguindo os seguintes passos.

Primeiro abrimos o aplicativo *Subtitle Edit*, logo após o arquivo de vídeo que será utilizado, a seguir captamos o áudio através do VLC Media Player e o aplicativo está pronto para ser utilizado pelo legendador.

Começamos nossa atuação realizando algumas legendagens que chamamos de legendagens-piloto, através das quais, cada componente do grupo escolheu um vídeo para treinar, após nossas oficinas de capacitação. Entendíamos que antes de iniciarmos os trabalhos oferecendo essa atividade ao grupo de professores do DESU, precisávamos estar mais seguros no uso do aplicativo bem como na compreensão e quais seriam as habilidades necessárias para um legendador, mesmo que não profissional.

Não foram poucas as barreiras a serem ultrapassadas, inicialmente foi muito dificultoso o trabalho para equipe, uma vez que não se tinha experiência em legendar vídeos e filmes e nem na utilização com o próprio aplicativo *Subtitle Edit*, e ainda a falta de domínio na área da informática, sendo necessário esse período de formação a fim de capacitar tanto as alunas, como os professores para a produção de filmes e vídeos legendados.

Logo percebemos a necessidade de um aporte teórico que pudesse nos orientar e nos ajudar a respondermos algumas perguntas que começavam a surgir. Deveríamos fazer a transcrição literal da versão oral do vídeo? Poderíamos usar termos coloquiais ao escrever a legenda ou deveríamos fazer uma adaptação para a norma culta? Seria correto usar regionalismos, colocando a palavra entre aspas para que o surdo pudesse compreender essa variação da língua portuguesa oral? Muitas eram as dúvidas que tínhamos, o que nos impulsionou para a pesquisa teórica sobre o tema.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS COMPETÊNCIAS DO LEGENDADOR

Começamos a ler artigos sobre o tema e entendemos que, as habilidades de um legendador vão muito além de uma simples tradução, pois a legendagem se difere da tradução textual (MARTINEZ, 2007). Há outros canais (signos) envolvidos na comunicação, que tanto podem dificultá-la quando facilitá-la. Sabemos que a legendagem é a mudança do código oral para o código escrito, portanto, esse processo requer uma redução substancial do diálogo original. As legendas são regidas por restrições espaciais e temporais (espaço na tela e o tempo/duração da fala/velocidade entre a língua falada e a velocidade da leitura), por isso há casos em que até 50% do texto original precisa ser excluído da tradução. Uma transcrição completa do roteiro original nunca é possível na legendagem, pois as limitações físicas de espaço na tela e o ritmo da palavra falada exigem uma redução considerável do texto, até porque acompanhamos o áudio original. Se legendarmos tudo o que está sendo falado, ocorreria um equívoco igual ao que aconteceu no primeiro filme que legendamos.

A competência de sintetizar é uma das mais importantes a ser desenvolvida, a habilidade de traduzir de uma forma resumida é necessária para que o tradutor ganhe agilidade e também ajuda o espectador a entender melhor o que está sendo passado, pois o esforço cognitivo que o indivíduo faz é bem maior. Além de ler as legendas, tem de assimilar os outros componentes, tais como a simbologia visual apresentada e ações que estão sendo passadas no filme. Devemos também considerar a cultura do nosso público alvo, o nível de escolaridade, a capacidade desenvolvida em ler o texto em Língua Portuguesa, também deve ser levado em consideração. Sabemos que, através de

experiências em sala de aula muitas vezes, é preciso sintetizar, resumir, passar a ideia do mais está acontecendo, ajudando assim, a entenderem de maneira rápida e proveitosa os vídeos em questão.

Enfim, não basta só legendar, escrevendo o que está sendo dito, mas é preciso de certa forma, traduzir o conteúdo, pois se apenas legendarmos fazendo uma transcrição nem sempre alcançaremos o nosso objetivo que é dar acesso, incluir de maneira satisfatória os sujeitos surdos. Eles precisam entender o sentido assim como nós, ouvintes, entendemos. É importante que as legendas reproduzam palavras facilmente identificáveis pelos telespectadores da língua-meta ou seja, da língua que será atingida.

No Brasil trabalha-se com a figuração básica de 15 caracteres por segundo. Segundo Martinez (2007) um dos maiores problemas atuais enfrentados pelas produtoras é a dificuldade de convencer os legendadores a respeitarem o limite de caracteres por segundo.

A tradução do código oral para o escrito requer atenção, uma vez que o código oral é muito mais livre e o código escrito muito mais rígido. Devemos tomar cuidado para não nos afastarmos muito da estrutura do texto original para não causar problemas de compreensão por parte do telespectador.

Carroll (2004) (apud MARTINEZ, 2007), o legendador geralmente traduz e elabora legendas levando em consideração três ritmos: a) o ritmo visual do filme, definido pelos cortes; b) o ritmo das falas dos atores; c) o ritmo de leitura do público; e assim ganha em agilidade, pois na hora de sincronizar as legendas elaboradas, não precisará fazer tantas adaptações para que elas caibam no tempo disponível.

[...] a tradução não é uma operação meramente linguística, mas também política, ideológica e cultural. As ideias deixam de estar dadas no texto e prontas para serem resgatadas pelo tradutor; o significado é visto como produto de uma construção, e o contexto em que se produz a tradução passa a ser valorizado. Inserido em seu contexto histórico, influenciado por seu meio social, sua ideologia e seu inconsciente, o tradutor invariavelmente recria, interfere, transforma. (MARTINEZ, 2007, p.15)

Devemos ter prudência também na escolha da estratégia tradutória para lidar com referências culturais para não suscitar problemas. A competência cultural para a autora é, sem dúvida, a mais difícil de ser desenvolvida. Sabemos que os conteúdos audiovisuais são repletos de significados, de men-

sagens implícitas, e cabe ao legendador reconhecer essas mensagens e decidir o que deve ou não ser exposto para seu público-alvo.

Sabemos que o filme é composto por falas, músicas e ruídos, que são os efeitos sonoros. E, como o nosso público é formado por indivíduos surdos, precisamos indicar esses efeitos (quando esses são relevantes) para que se faça a ligação entre o enredo e a significação do som, pois este muitas vezes representa uma parte importante, com significado pretendido pelo diretor.

Neves, (apud NASCIMENTO, 2015) diz que

[...] O tradutor deverá ser um leitor proficiente de textos intersemióticos, além de reformular tanto os elementos acústicos verbais e não verbais e encontrar meio de expressá-los através de palavras escritas, mesmo que possam ser de natureza diferentes. Quando se legenda para esse público específico, cabe ao tradutor transformar em códigos visuais tanto os diálogos que são ouvidos quanto os efeitos sonoros que são percebidos de maneira a serem integrados com o filme da forma mais natural possível. (p.382)

Percebemos que a tradução de efeitos sonoros faz-se necessária quando esses colaboram para a construção de sentido, e que sem essa tradução o texto audiovisual perde um dos elementos significadores. Então entendemos que não precisamos legendar todos os sons que se passam no filme, e que precisamos discernir a importância de cada som, se é necessário legendar, se complementa, colabora na construção do enredo. Para uma produção fílmica original e de qualidade, é preciso fazer com que o público consiga integrar som e imagem como um todo sem diferenciação (HUNTER, apud NASCIMENTO, 2015)

Em relação à legenda de músicas, por exemplo, Cintas e Remael (apud NASCIMENTO, 2015) entendem que quando a letra da música não é relevante para a trama, não há necessidade de ser traduzida. Outra informação relevante é que, quando a ação do filme for visível e compreendida através da imagem, não é preciso traduzir.

Legendadores devem [...] ser capazes de trabalhar pressionados por prazos muito curto e lidar com o estresse; têm de desenvolver a competência especial de escrever para a mídia (ter noção de timing e ritmo); têm de ser competentes em análise, paráfrase, síntese e pós-edição (respeitando coerções temporais e espaciais) [...] têm de se adaptar a novas tecnologias e, por fim, têm de ter uma grande capacidade de se auto-avaliar para tomar decisões

rápidas e assumir a responsabilidade pela qualidade de seu trabalho.” (GAMBIER, apud MARTINEZ, 2007, p. 51)

Uma das dúvidas que tínhamos era de como legendar, em relação do grau de formalidade que se deve adotar, se é uma linguagem-padrão, formal, culta ou uma linguagem mais próxima da oralidade, uma linguagem informal. Segundo Ivarsson e Carrol (1998) (apud MARTINEZ, 2007) “a linguagem das legendas deve ser gramaticalmente “correta”, uma vez que servem de modelo para o letramento”. (p.52)

Caberia ao legendador, portanto, analisar o conteúdo para então julgar qual linguagem será utilizada (uma linguagem mais sofisticada ou uma linguagem mais popular), sem abusar das marcas da oralidade nem utilizar construções cuja formalidade excessiva cause estranhamento por parte do público alvo. Devemos também nos atentar para a legendagem dos sons de maneira significativa; não se preocupar com a tradução dos efeitos sonoros, mas sim com a função desses efeitos dentro do enredo é assim decidir se legendará ou não.

A norma linguística adotada no mercado de legendagem brasileiro é o uso do discurso semiformal, ou seja, adota algumas marcas da oralidade, mas sem desprezar as regras do português padrão.

NOSSAS AÇÕES

Considerando o presente artigo como um relato de experiência, cabe lembrar as ações desenvolvidas no âmbito deste projeto de Extensão. Durante o ano de 2016, participamos de dois fóruns, sendo um realizado no INES e outro do Museu Histórico Nacional/RJ, ambos em julho. Planejamos e executamos uma oficina com duração de 12 horas no Congresso do INES e ainda apresentamos um pôster no III Encontro de Diversidade e Inclusão da UFF. Essa produção acadêmica tem se somado às ações de legendagem de filmes solicitados pelos professores do DESU.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs a fazer um breve relato da experiência do grupo de pesquisa e extensão “Legendagem e acessibilidade” que tem se dedicado a promover o acesso dos alunos surdos aos conteúdos de material audiovisual. A

acessibilidade é um fator de extrema importância para o exercício da cidadania, inclusão e integração nos espaços sociais para o surdo. Como um grupo que pertence às minorias, a comunidade surda tem se deparado ao longo de suas vidas com desafios no que tange o acesso a comunicação. Fazer parte de uma minoria linguística em uma sociedade que de fato ainda não reconhece a língua de sinais brasileira e não dissemina a informação como deveria, ainda se configura como um entrave à participação efetiva na sociedade. Sabemos que a língua de sinais é reconhecida desde 2002 como a língua oficial dos surdos e a segunda língua oficial do país. Decretos como o 5296/2004 – regulamenta a Lei 10.048/2000 para a promoção de acessibilidade também aos meios de comunicação e informação e o 5626/2005- regulamenta a Lei de Libras 10436/2002 e esclarece sobre a importância dos surdos terem acesso às informações enquanto sujeitos participantes desta sociedade. Contudo, muito ainda precisa ser colocado em prática de modo que as leis e decretos que, após muita luta e resistência da comunidade surda, venham a legitimar seus direitos.

Tendo em vista que, os surdos estão inseridos dentro de um contexto universal e a sociedade não está preparada para atender as suas especificidades para uma comunicação satisfatória, a comunidade acadêmica deve ser uma forte aliada neste processo de luta e resistência política. Portanto, principalmente por sermos parte de uma instituição centenária e reconhecida como referência no trabalho com a surdez, temos o papel de desenvolver materiais para integração dos surdos no acesso às informações, ao conhecimento e comunicação uma vez que as Tecnologias da Informação e Comunicação estão sendo utilizados proporcionando seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O grupo de extensão Legendagem e Acessibilidade mostra a importância de formar profissionais que acreditem que a legenda é um meio de acesso às informações e comunicações de estudantes surdos dentro de uma sociedade majoritária dominada por ouvintes. Sabemos que é preciso investir mais na formação desses legendadores, dentro e fora do espaço acadêmico, e quem sabe, possamos futuramente ampliar nossas ações como um núcleo de formação de legendadores e multiplicadores desta iniciativa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua de Sinais – Libras e dá outras providências*. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm
- BRASIL, Decreto 5296/2004 *regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos*. 2008. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- MARTINEZ, Sabrina Lopes. *Tradução para legendas: uma proposta para formação de profissionais*. Dissertação (Mestrado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC, 2007.
- NASCIMENTO, Ana K. P. *Análise das legendas de efeitos sonoros do filme Nosso Lar*. *Trad Term*, São Paulo, v. 26, p. 377-396, 2015.
-

Agradecimento: Agradecemos ao técnico em informática Fabiano Souza da Silva que foi o responsável por nos ensinar o manejo do aplicativo *Subtitle* participando ativamente das primeiras reuniões de formação e também das oficinas desenvolvidas nos Fóruns e Congressos.



INSTRUÇÕES AOS AUTORES

A revista *Fórum* publica, a partir de 2016, trabalhos em Libras e Português (Vídeos e Textos) em diferentes modalidades, a saber:

Artigo – entre 15 e 20 páginas ou até 30 minutos de gravação em Libras, resultantes de pesquisas empíricas ou teóricas ou de revisão bibliográfica, histórica e/ou documental sobre o campo da educação de surdos.

Relato de experiência – textos entre 5 e 15 páginas ou até 15 minutos de gravação em Libras, relatando experiências vividas no cotidiano da educação de surdos com fundamentação teórica.

Resenha – entre 3 e 6 páginas ou até 10 minutos de gravação em Libras, com resenhas que apresentem livros atuais (publicado no máximo há 5 anos) sobre temáticas referentes à educação de surdos, em suas múltiplas facetas.

SOBRE A FORMATAÇÃO

TEXTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Os textos deverão ser redigidos de acordo com as regras da língua padrão e digitados em processador de texto *Word for Windows* ou *equivalente*, obedecendo as normas da ABNT em casos não previstos. Pede-se fonte *Times New Roman*, tamanho 12, espaço 1,5, em folha de formato A4, com margens superior e esquerda 3 cm, margens inferior e direita 2,5 cm. As ilustrações, tabelas, notas precisam ter fonte tamanho 10 e as entradas de parágrafo com espaço 1,25 a partir da margem esquerda. O texto deve ser justificado, com exceção das referências, que devem ser alinhadas a esquerda, com espaço simples

entre elas. As páginas devem ser numeradas à margem inferior direita. Antes da submissão, os autores devem fazer revisão ortográfica e gramatical dos textos.

A apresentação dos textos deverá seguir as seguintes especificações:

1. O título escrito apenas com a primeira letra maiúscula, salvo nomes próprios. Centralizado e em negrito. Fonte Times New Roman, 14.
2. Após o título, o(s) nome(s) do(s) autor(es), alinhamento à direita, e, em nota de rodapé, a titulação, a filiação institucional e o e-mail.
3. Resumo, entre 100 e 200 palavras, em português, seguido de 3 a 5 palavras-chave, separadas por ponto.
4. Após o resumo deve constar o título, o resumo e as palavras-chave traduzidos para uma língua estrangeira (inglês ou espanhol).
5. *Os títulos de cada item do artigo (exemplo: **Introdução**) devem vir em negrito e os subitens com as iniciais maiúsculas e sem negrito.*
6. *As ilustrações (Tabela, Quadro, Gráfico, Figura) devem ser enviadas separadamente, em arquivos originais nome de cada arquivo deve corresponder ao nome da imagem (exemplo: Gráfico 1). O título de cada ilustração deve constar no local em que deve ser inserido no texto.*
7. Ao final do texto, devem vir as Referências, de acordo com as normas da ABNT NBR6023, de 30/08/2002. Apenas as obras citadas ao longo do texto devem estar listadas.
8. As notas de rodapé devem ser apresentadas no final de cada página, com fonte tamanho 10.
9. Citações no corpo do texto devem obedecer aos seguintes critérios:
 - a. citações textuais de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo, transcritas entre aspas e acompanhadas pelas seguintes informações entre parênteses: sobrenome do autor da citação, ano da publicação e número da página;
 - b. citações textuais de mais de três linhas devem estar em parágrafo isolado, com recuo de 4 cm na margem esquerda, espaço simples, tamanho 11 e sem aspas;

- c. caso não haja citação textual, mas apenas referência ao autor, o sobrenome deste deve ser indicado entre parênteses, em caixa alta, junto com o ano da publicação referida.

VÍDEOS EM LIBRAS

O material em vídeo deve ser apresentado conforme as normas da **Revista Brasileira de Vídeos Registros em Libras** da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), disponível em: <http://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/normas-de-publicacao/> ou do artigo publicado em:

http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_metodologias_traducao_marquesoliveira.pdf relacionado a:

1. Apresentação
2. Estrutura do artigo
3. Fundo de iluminação
4. Resumo
5. Imagem do sinalizante
6. Vestuário
7. Posição e Filmagem
8. Título Autor e Tradutor
9. Sinais principais
10. Introdução
11. Desenvolvimento
12. Conclusão
13. Rodapé
14. Tabelas e imagens
15. Referências
16. Soletração
17. Citações

O Vídeo deve ser acompanhado da tradução para a Língua Portuguesa do Resumo e das Palavras-chave.

Cada item e subitem do trabalho deve ter o título legendado, exemplo: Introdução.

A publicação está sujeita à aprovação de pareceristas que compõem o Conselho Editorial ou convidados *Ad hoc*.



**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
E-mail: revistaforum.ines@gmail.com