

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

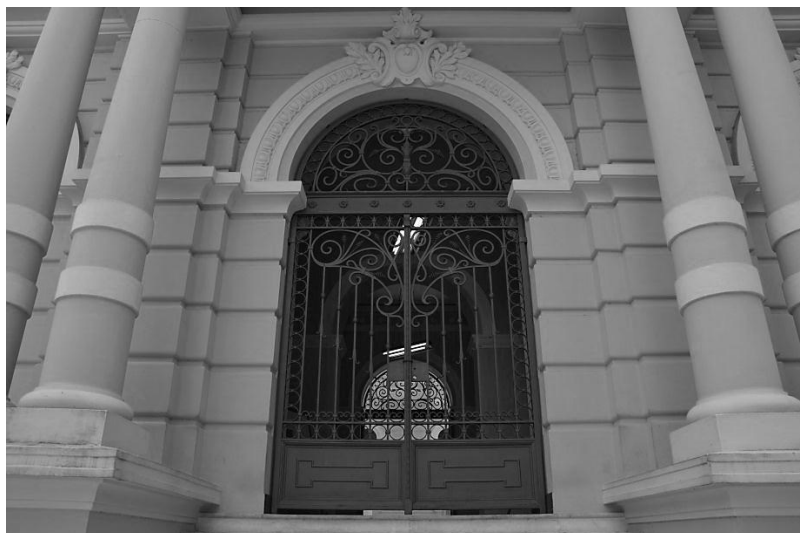
REVISTA

FORUM

BILÍNGUE | libras/português

Rio de Janeiro | Brasil | nº 35 | Jan-Jun 2017

REVISTA
FORUM



Instituto Nacional de
Educação de Surdos

DDHCT/INES
Departamento de Desenvolvimento
Humano, Científico e Tecnológico



Ministério da
Educação

**GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA**
Michel Temer

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
José Mendonça Bezerra Filho

**INSTITUTO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO DE SURDOS**
Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti

**DEPARTAMENTO DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO,
CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO**
Gilsilene Gonçalves de Moraes

**COORDENAÇÃO DE PROJETOS
EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS**
Ramon Santos de Almeida Linhares

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Ana Regina Campello

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

SECRETÁRIO
Jean Fuglino Paiva

COMISSÃO DE TRADUÇÃO
Alessandra Scarpin Moreira Delmar
Fabiola de Vasconcelos Saudan
Lenildo de Souza Lima

EDITORES FORUM
Ana Regina Campello
Aline Gomes
Tania Chalhub
Tiago Ribeiro

PRODUÇÃO EDITORIAL (REVISÃO)
Aline Xavier
Rossana Alves Rocha

COMISSÃO EDITORIAL FORUM
Aliny Lamoglia (UNIRIO)
Carlos Sánchez (U. *Politécnica Territorial de Mérida, Venezuela*)
Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO)
Emiliana Rosa Farias (UFRGS)
Flaviane Reis (UFU)
Gládis Perlin (UFSC)
Iran Scantbelruy (UFAM)
Larissa Silva Rebouças (UFS)
Leonardo Peluso (U. *República, Uruguai*)
Lodenir Becker Karnopp (UFRGS)
Marcelo Lucio Amorim (UFC)
Maria Cristina Pires Pereira (UFPeI)
Marianne Stumpf (UFSC)
Marisa Lima (UFU)
Nídia Regina Limeira de Sá (UFRJ)
Paulo Vaz de Carvalho (Inst. Jacob Rodrigues Pereira, Portugal)
Wilson Miranda (UFSM)

PROGRAMAÇÃO VISUAL E FINALIZAÇÃO
Ramon Santos de Almeida Linhares

FOTO DA CAPA
Renato Nunes

**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. – n. 35, (jan./jun.
2017) – Rio de Janeiro: INES, 2017–
v. : il. ; 21 cm.
Semestral
ISSN 1518-2509
1. Surdos – Educação. I. Instituto Nacional de Educação de Surdos
(Brasil)

CDD – 371.912

SUMÁRIO

- | 3 | **EDITORIAL** | editorial
 - Ana Regina Campello

- | 3 | **ENSAIO** | essay

- | 3 | **O QUE LEEM OS SURDOS?**
 - ¿Qué leen los sordos?
 - Carlos Sánchez

- | 3 | **ARTIGOS** | articles

- | 3 | **COMO AVALIAR A LÍNGUA DE SINAIS?**
 - ¿Cómo evaluar Lengua de Señas?
 - Patricio Levin Blanco

- | 3 | **ESTUDOS INICIAIS SOBRE A INCLUSÃO DE SURDOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)**
 - Initial studies about inclusion of deaf in undergraduate courses at the State University of Rio de Janeiro (UERJ)
 - Ana Carolina de Farias Miranda
 - Maria Dolores Martins da Cunha Coutinho

- | 3 | **A INFLUÊNCIA DA INSERÇÃO DA LIBRAS NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA**
 - La influencia de la inserción de Libras en el currículo de la formación en Pedagogía
 - Ivan-Íres de Sant'Ana Gonçalves
 - Patrícia Rocha Pordeus

| 4 | **REDES SOCIAIS, DISPOSITIVOS MÓVEIS E TECNOLOGIAS INCLUSIVAS: GRUPO DE SURDOS NO FACEBOOK QUE CRIA SINAIS PARA CURSOS DA ÁREA DE EXATAS**

Redes sociais, dispositivos móveis y tecnologías inclusivas. un grupo de sordos en el Facebook que crea señas para los cursos del área de las exactas

- José Timóteo Júnior
- André Luis Santos de Souza

| 4 | **A PRODUÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA DAS MENSAGENS ESCRITAS NA COMUNICAÇÃO DE SURDOS USUÁRIOS DA LIBRAS NO FACEBOOK: ERROS DE COESÃO OU "VARIANTE SURDA"?**

La producción textual y la comprensión lectora de los mensajes escritos en la comunicación de los sordos usuarios de la Libras en Facebook: errores de cohesión o "variante sorda"?

- Ronaldo Gonçalves de Oliveira
- Francisco Romão Ferreira
- Shirley Donizete do Prado

| 93 | **EXPERIÊNCIAS** | experiences

| 4 | **O ACESSO DO PÚBLICO SURDO AO MUSEU NACIONAL: AVANÇOS E DESAFIOS**

The access of the deaf public to the National Museum: progress and challenges

- Andréa F. Costa
- Patrícia Lameirão
- Sheila Villas Boas

| 117 | **NORMAS DE PUBLICAÇÃO** | publishing rules



EDITORIAL

editorial



Com o lançamento da Revista *Forum* em versão Libras e Língua Portuguesa escrita, com tradução em espanhol e vice versa, a Revista Forum sempre busca resgatar a trajetória histórica, literária, expressões, científicas, comunicações e tecnológicos da educação de surdos. Os artigos inéditos contribuirão a futuras gerações, os pensamentos construídos de cada artigo e que nesses exemplos de pesquisa e registrados mostrem em nome da promoção da cidadania de qualquer indivíduo, sem distinção de sexo, nacionalidade, cor de pele, faixa etária, classe social, opinião política, religião ou orientação sexual e de linguística. A Revista Fórum conta a participação de vários pesquisadores, pensadores, profissionais que envolvem na educação de surdos, em diversas áreas.

Tais avanços, porém construtivos, não seriam possíveis sem a atuação engajada pela educação bilíngue, sempre consciente em seu papel de oferecer subsídios e sensibilização às instituições públicas ou privadas, profissionais que desconhecem a educação de surdos e aprimoração dos profissionais surdos (alguns artigos são traduzidos em Libras) para as especificidades das questões ligadas a educação de alunos surdos. Os artigos selecionados foram fundamentais para os avanços conquistados até aqui, apesar dos inúmeros desafios que ainda precisam ser superados com reflexão.

¹ Leia a tradução em LIBRAS desse texto feita pela própria autora a cessando o canal da *Revista Forum* no *YouTube* pelo QR Code acima ou no link:
https://www.youtube.com/watch?v=Exb7ESxr16s&index=1&list=PL_aj1ISwgv8At-P8_2bLR28mKk-HyGRz6

O ensaio do Professor Carlos Sanchez, “O que leem os surdos?” destaca a importância de ambientes alfabetizadores e do convívio/relação com livros e a mediação de adultos leitores para a formação do leitor surdo.

O artigo do Professor Surdo Patricio Levin Blanco com o tema intitulado de Como avaliar a Língua de Sinais?, primeiro artigo desta revista totalmente em Libras mostra a identificação do domínio de níveis de conversação através de um instrumento formal de avaliação utilizada do “Kendall Demonstration Elementary School” da Gallaudet University, que é uma avaliação desenvolvida nos Estados Unidos, mas adaptada à realidade chilena e tem alcançado bons resultados.

As Professoras Ana Carolina Miranda e Maria Dolores Coutinho apresentam o estudo realizado com o tema “Estudos iniciais sobre a inclusão de surdos nos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)” que é um estudo de iniciativas inclusivas adotadas pela instituição: o Projeto UERJ Acessível e o Programa Rompendo Barreiras e concluíram que os cursos de Graduação da UERJ ainda não atendem às demandas por inclusão de surdos.

Como o/as alunos/as reagiram sobre a inclusão da disciplina Libras no currículo da formação de Pedagogia? É muito interessante analisar o resultado do tema: “A influência da inserção da Libras no currículo da formação em pedagogia” pelos autores Ivaníres de Sant’Ana Gonçalves e Patrícia Rocha Pordeus a respeito da receptividade dos/as alunos/as e resistência do corpo docente em algumas instituições de ensino. E finaliza sobre a importância da disciplina de Libras no curso de Pedagogia por proporcionar aos futuros pedagogos um novo conhecimento, e um olhar mais sensível aos direitos das pessoas surdas na sociedade.

Os autores José Timóteo Júnior e André Luis Santos de Souza apresentaram o artigo muito interessante intitulado de “Redes Sociais, dispositivos móveis e tecnologias inclusivas: grupo de surdos no Facebook que cria sinais para cursos da área de exatas” que

aborda a partir de experiência própria ao observar um grupo do Facebook cujos membros se uniram em prol do aprendizado, da criação de sinais e da quebra da barreira geográfica.

O artigo “A produção e compreensão leitora das mensagens escritas na comunicação de surdos usuários de libras no facebook: erros de coesão ou “variante surda”?” dos autores Ronaldo Gonçalves de Oliveira, Francisco Romão Ferreira e Shirley Donizete Prado trata de uma investigação qualitativa, que se propõe à discussão do tema. Entende-se neste estudo o espaço das redes sociais como espaço de normatividade linguística relativa e vê-se o surdo sinalizador, nesses espaços, livre para efetivar o processo de comunicação, via língua escrita, com relativa isenção da vigilância da variante normativa da língua portuguesa.

E finalmente o relato de Experiência com o tema “O acesso do público surdo ao museu nacional: avanços e desafios” elaborada pelas autoras Andréa F. Costa, Patrícia Lameirão e Sheila Villas Boas dá a importância da elaboração das atividades fundamentais da pessoa surda no museu, mas há entraves burocráticos que tornam verdadeiras amarras na construção de uma instituição mais igualitária e, talvez seja esse, o maior desafio a ser superado hoje.

E esperamos contar sempre com vocês, os leitores, a consciência da existência de pesquisas em consonância com o movimento social forte e engajado para impulsionar a educação e social dos Surdos a obter mais conquistas sociais e cidadanias. Que esta luta pela educação bilíngue siga adiante!

Ana Regina Campello

EDITORA





ENSAIO

essay

O QUE LEEM OS SURDOS?²

¿Qué leen los sordos?³

Carlos Sánchez⁴

RESUMO EM LIBRAS⁵



RESUMO

O presente texto tece reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita para pessoas surdas, destacando a especificidade e a diferença de tal processo em relação ao que ocorre com crianças ouvintes. Nesse sentido, realiza uma crítica ao ensino da linguagem escrita para surdos nos mesmos moldes que para pessoas ouvintes, à medida que isto significa negar a experiência surda e seu modo singular de produzir e se relacionar com o conhecimento, por meio de uma experiência visual. Destaca, também, a importância de ambientes alfabetizadores e do convívio/relação com livros e a mediação de adultos leitores para a formação do leitor surdo.

² Trabalho apresentado em espanhol no IX Congresso Internacional do INES – COINES 2016.

³ Tradução de Tiago Ribeiro. Professor do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Surdos (INES) e doutorando em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: trsunirio@gmail.com

⁴ Professor da Universidade de Mérida, Venezuela. E-mail: aldeamilla@gmail.com

⁵ Leia o resumo em LIBRAS acessando o canal da REVISTA FORUM no *YouTube* pelo QR Code acima ou no link: https://www.youtube.com/watch?v=9a5gVU12l-s&list=PL_aj1ISwgv8At-P8_2bLR28mKk-HyGRz6&index=2

Palavras-chave: Educação de Surdos. Formação do Leitor. Ensino da leitura. Ensino da escrita.

RESUMEN

El presente texto refleja el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura para las personas sordas, destacando la especificidad y la diferencia de tal proceso en relación a lo que ocurre con niños oyentes. En ese sentido, realiza una crítica a la enseñanza del lenguaje escrito para sordos en los mismos moldes que para personas oyentes, en la medida en que esto significa negar la experiencia sorda y su modo singular de producir y relacionarse con el conocimiento, a través de una experiencia visual. Destaca, también, la importancia de ambientes alfabetizadores y de la convivencia / relación con libros y la mediación de adultos lectores para la formación del lector sordo.

Palabras-clave: Educación de Sordos. Formación del Lector. Enseñanza de la lectura. Enseñanza de la escritura.

INTRODUÇÃO

O que se pode dizer, no limiar do 3º milênio, sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, sobre a aquisição do domínio da língua escrita no caso dos surdos? Seguem os ouvintes escrevendo para ouvintes sobre como deveriam ensinar os surdos a lerem. Por sua vez, estes não terminam de aprender a ler. E eu diria mais: nem sequer começam a aprender.

Nestas circunstâncias, o propósito destas considerações preliminares não é outro senão contribuir para esclarecer algumas coisas, em benefício de tantas crianças surdas que seguem lutando o desigual combate contra umas letras que nada lhes dizem e que nada lhes dirão enquanto essas coisas não forem esclarecidas. E em benefício de tantos pais e professores que em vão esperam – e na

espera se desesperam – o momento mágico pelo qual sabem que passam as crianças ouvintes quando, entre os cinco e os sete anos mostram, de repente, que “já sabem ler”.

É que este momento jamais vai acontecer no caso de uma criança surda. Por isso, tristemente, sem deixar de esperar, perde-se a esperança que, sem dúvida, não é a última que morre. Porque, apesar de todas as evidências ao contrário, o ensino não abandona a tenacidade com que [se] continua a perseguir a alfabetização quimérica através de planos, cópias e ditados, testes psicopedagógicos, exercícios de estimulação e de discriminação auditiva, exercícios para melhorar a atenção, a memória, habilidades motoras finas e grossas e o ritual diário de tarefa de escrita em sala de aula, um nome próprio, um lugar e uma data, projetada no horizonte enevado, nem mesmo vislumbrado, de uma escolaridade atemporal que todos sabemos não levar a nada. E como se tudo isso fosse pouco, a volta ao que acreditávamos se tratar de recursos falecidos: o “cued speech” e a chave de Fitzgerald.

Há razões para o pessimismo; mas o pessimismo não tem razão. Digo mais uma vez, sob o risco de não ser escutado de novo: os surdos poderão sim aprender a ler, os surdos chegarão a dominar a língua escrita tanto quanto os ouvintes competentes nessa língua (que nem todos são). Poderão fazê-lo sempre e quando mudem – vale dizer sempre: e quando nós, os ouvintes responsáveis pela educação de surdos, façamos com que mudem – as condições que hoje prevalecem na sua educação, que longe de favorecer, entorpecem irremediavelmente o desenvolvimento normal da linguagem. Herança do oralismo, poderão nos dizer, e é verdade. Mas não tão certo como o fato de o Congresso de Milão ter sido realizado há mais de um século, apesar de seus ecos estarem retornando a ressoar com força incomum. Para a nossa má consciência, devemos reconhecer que há males que duram mais de cem anos, e crer que há corpos que resistem. Já é hora dos surdos pararem de pagar as consequências!

Parecem ser necessários exemplos vivos de que os surdos podem, sim, aprender a ler – como durante os anos do predomínio oralista os educadores se empenharam em mostrar que os surdos, sim, podiam aprender a falar - e que é uma questão de encontrar o método para possam fazê-lo. Neste esforço passaram-se os últimos cem anos e mais, pretendendo que os surdos aprendessem a ler quando eles poderiam fazê-lo como os ouvintes. Contudo, quem pensa assim se equivoca duplamente: primeiro, por pensar que, para aprender a ler, os ouvintes aprendem primeiro a reconhecer as letras, então, aprendem a unir essas letras para reconhecer palavras, e, em seguida, aprendem a encadear as palavras para reconhecer orações; e, segundo, ao pensar que as pessoas surdas terão de percorrer este caminho, o qual acreditam ser uma condição *sine qua non* para a alfabetização. Aqueles que acreditam nisso não podem deixar de pensar que, de uma forma ou de outra, os surdos terão de chegar a conhecer o princípio fundamental de todo o sistema de escrita alfabético, saber que cada grafia representa um fonema e que cada fonema pode ser representado por uma ou mais grafias. E aqui, mais uma vez, nós caímos no terreno do absurdo: como poderia alguém que não ouve os sons, pareá-los com letras?

A ALFABETIZAÇÃO E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

No processo de alfabetização inicial, tal como foi descrito por Emília Ferreiro em crianças normalmente ouvintes, a consciência fonológica constitui um momento crucial. Entendemos a consciência fonológica como o conhecimento dos aspectos sonoros da fala, e é esse conhecimento que torna possível que crianças ouvintes, a partir de certo momento do processo de alfabetização inicial, possam relacionar as grafias da escrita com elementos sonoros da fala, como sílaba e fonema. Assim, a aquisição da consciência fonológica marca o limite entre as duas grandes etapas do referido pro-

cesso, sempre de acordo com a descrição do mesmo fez Emília Ferreira: a etapa pré-fonética e a etapa de fonetização da escrita.

No caso dos ouvintes, o conhecimento dos aspectos sonoros da fala está na base da alfabetização, a partir do momento em que dito conhecimento reflete-se no estabelecimento da correspondência grafo/fônica, que, como já dissemos, constitui o princípio fundamental do nosso sistema alfabético de escrita. E não é o caso aqui discutir se esse conhecimento é um pré-requisito para a alfabetização, se, pelo contrário, é consequência do contato significativo com materiais escritos em um ambiente de leitura, ou, finalmente, se é ambas as coisas ao mesmo tempo. Em todo caso, as crianças que adquirem esse conhecimento em idades precoces são ouvintes, em sua maioria entre quatro e sete anos de idade; e adquirem espontaneamente, mas não por acaso ou por uma maturidade indefinível, mas a partir de um contato significativo com textos escritos, pela mão de adultos leitores.

Então, dizemos mais uma vez, a única possibilidade que os surdos têm para acessar a linguagem escrita é pulando o processo de alfabetização. Ler e escrever as palavras em castelhano⁶ - e as frases e parágrafos - como se fosse um sistema não-alfabético, logográfico ou ideográfico. Mas por que insistir na alfabetização, se no caso dos ouvintes, é indubitável que o conhecimento da correspondência grafo/fônica não é uma condição suficiente para aceder ao domínio da linguagem escrita? Será, sem dúvida, a alfabetização uma condição necessária, embora não suficiente? Se assim for, os surdos estariam condenados: iletrados para sempre, abandonada toda a esperança...⁷

⁶ Nota do tradutor: Castelhana ou espanhol no caso da Venezuela. Podemos substituir por português, no caso do brasileiro.

⁷ É imprescindível esclarecer estas considerações, mediante as implicações mais recentes dos implantes cocleares. É óbvio que, na medida em que a prótese permite discriminar os sons da fala, abre-se a possibilidade de que os surdos possam estabelecer uma correspondência grafo/fônica. Entretanto, também é óbvio que isso não muda o nosso plano de fundo. A alfabetização não faz leitores.

A FORMAÇÃO DO LEITOR

Cabe então, sem desculpas e prescindindo da alfabetização como tal, determinar quais são as condições exigidas para alguém se torne um usuário competente da língua escrita. Para isso, não podemos senão indagar no caso dos ouvintes, porque salvo raríssimas - e em todo caso inexplicáveis - exceções⁸, os surdos não são leitores nem escritores competentes. Um bom leitor é formado desde a mais tenra infância, e é condição necessária e suficiente que esteja imerso, que faça parte, que interaja em um ambiente familiar que tem a presença de adultos leitores, o qual disponha de textos adequados ao alcance das crianças e no qual significativas atividades de leitura e escrita sejam realizados; significativas para as crianças, entenda-se. Este ambiente é o que temos chamado de "ambiente leitor." Nesse ambiente não faz falta nenhuma didática da língua escrita, nenhum método em particular ou nenhum professor especializado. Nesse ambiente, movido por um interesse intrínseco e guiado por um adulto leitor, a criança se incorpora sem esforço, naturalmente, espontaneamente, ao mundo da escrita.

O importante não é que criança aprenda a soletrar e a vocalizar as mensagens inefáveis das cartilhas escolares: "Mamãe me mima", "esse urso se limpa"⁹, "a mula sobe a colina" e outras sandices desse mesmo estilo. Não, o verdadeiramente importante é que a criança perceba que os livros abrem a porta para um mundo diferente, o mundo da escrita, um mundo que não é parte da vida cotidiana, mas da imaginação, da fantasia, um mundo ideal. Além disso, é importante que a criança perceba que não está sozinha neste mundo; pelo contrário [ele] é compartilhado por outros que, como ele, encontraram nos livros algo que transcende a realidade imediata. O importante é que o novo leitor sinta que se juntou a uma co-

⁸ Ver, a esse respeito, o artigo "El Síndrome de Hellen Keller", disponibilizado em janeiro de 2008 na página eletrônica "Cultura Sorda", dirigida, na Alemanha, pelo linguista venezuelano Alejandro Oviedo.

⁹ Nota do tradutor: O autor faz uma crítica às cartilhas de alfabetização e à sua prática, muito comum, de apresentar frases construídas em torno de famílias silábicas trabalhadas com as turmas. Em espanhol. A frase em questão é mais representativa do que no português: "Ese oso se aseá".

munidade de usuários da linguagem escrita. A leitura, como bem disse Jean Foucambert, é uma questão comunitária.¹⁰

A descoberta de que existe um mundo por trás das letras é o que permite que o novo leitor transite pelos caminhos de uma leitura reflexiva, de uma leitura formativa. Essa descoberta é o que permite que o novo leitor possa adotar uma postura "estética", para além de uma postura "eferente", tal como postula Louise Rosenblatt. E isso também é fundamental. No momento atual, ler para se informar, escrever para se comunicar são atividades que poderíamos catalogar como anacrônicas, havendo meios muito mais eficazes para transmitir a informação e agilizar a comunicação, como a televisão e o telefone. E, no entanto, a maioria da população alfabetizada em todo o mundo continua fazendo uso destas funções por assim dizer subalternas, e não faz uso da língua escrita em suas funções essenciais; os leitores e escritores competentes seguem sendo o mínimo.

Surpreendentemente, este é um dos argumentos de que lançam mão alguns quando lhes fazemos ver que os surdos não são leitores proficientes. Dizem-nos que os ouvintes, na sua maioria, tampouco o são. Mal de muitos, consolo de tolos... Mas do que se trata não é que os surdos aprendam a ler mal, mesmo que assim aprenda a maioria dos ouvintes, senão que possam aproveitar a língua escrita no que ela tem de original, de insubstituível, como meio privilegiado de conhecimento e enriquecimento do pensamento. Vigotsky dizia que a língua escrita está para a linguagem oral como a álgebra para a aritmética. Portanto, trata-se de utilizar a língua escrita não como um substituto para a língua falada, mas como uma língua particular, com funções específicas. Se entre os ouvintes, por razões que não é o caso discutir aqui, não mais do que 20 por cento da população é capaz de utilizar a língua escrita nesta

¹⁰ Essa conceptualização da língua escrita como a chave para ter acesso a um mundo distinto do mundo da cotidianidade, da oralidade, está amplamente sustentada a partir de começos do século passado, por numerosos autores, a partir de diferentes óticas. Entre eles, Lev Vigotsky, Jean Paul Sartre, Umberto Eco, Bruno Bettelheim, Francesco Tonucci, Louise Rosenblatt, Kack Goody, Walter Ong, Michael Halliday, Frank Smith, Jean Foucambert, Jorge Larrosa...

dimensão, o que queremos é que pelo menos 20 por cento dos surdos possam fazê-lo.

Os 80 por cento da população alfabetizada utilizam a língua escrita para receber informação ou para se comunicar e apenas parcial e esporadicamente para a reflexão e o enriquecimento do pensamento. Sobre isto não há divergência: em todo o mundo é deplorável o pobre domínio da língua escrita que mostram as gerações mais jovens, o desinteresse pela leitura, a escassa compreensão, os erros ortográficos e a má redação. Lamentavelmente, essas expressões de "deficiência" lectoescritural são interpretadas como causa e não como consequência de não saber ler. As pessoas que não leem, não leem porque não têm interesse (não sabem o que podem dizer-lhes os textos, não sabem interrogá-los, questioná-los, não ingressaram no mundo da escrita do qual falávamos acima), não leem porque não entendem o que leem e, claro, para entender o que se lê há que se saber ler, assim como para compreender o inglês faz falta saber inglês. Por sua vez, as pessoas que não escrevem não escrevem porque não sabem fazê-lo.

O problema deve ser colocado ao contrário: quem sabe ler, quem se tornou membro do "Clube da Língua Escrita"¹¹ (Clube da Alfabetização do qual fala Frank Smith) não enfrenta nenhuma dessas dificuldades. Sabem-se leitores e se reconhecem imediatamente uns aos outros, gostam de falar sobre o que leem, comentam e recomendam textos que podem ter a capacidade de formar e não apenas e informar, textos que os impactaram e que quiseram compartilhar. Estão capacitados como usuários da língua escrita e não são portadores da mencionada "deficiência" lectoescritural.

¹¹ Naturalmente, o "Clube da Alfabetização", cuja tradução mais precisa poderia ser "Clube dos usuários competentes da linguagem escrita" é um clube absolutamente virtual, sem qualquer existência formal. Mas, assim como os apaixonados por qualquer prática social (xadrez, colecionadores de borboletas, motoristas de carros rústicos, amantes da música, jogadores de golfe, etc.) tendem a se reconhecerem imediatamente, têm um tema de conversa e compartilham experiências, assim os leitores proficientes estabelecem uma corrente de empatia, falam sobre certos assuntos e não outros, comentam livros e se recomendam leituras mutuamente. É lamentável o fato de que alguns professores, aos quais falta essa intangível identidade de leitores, tenham entendido esta expressão de F. Smith como uma sugestão para formar "clubes de leitura" nas escolas, com fotografia e um cartão atestando a associação nos mesmos...

POR QUE OS SURDOS NÃO SÃO LEITORES

Quase 100 por cento dos surdos entram na categoria de não leitores - e não são leitores porque não sabem ler. Não podem saber ler, porque independentemente de que não estejam alfabetizados e de que nunca estarão, não tiveram a oportunidade de se incorporar ao mundo da escrita de maneira espontânea e significativa, pela mão de adultos leitores, como o fizeram os ouvintes usuários competentes da língua escrita. Vejamos uma por uma as condições que explicam por que as pessoas surdas não acessam o mundo da escrita, à leitura em sua dimensão reflexiva, formativa, e não simplesmente informativa, em sua dimensão estética e não exclusivamente eferente.

1. O PROBLEMA DA LINGUAGEM

Os surdos, exceto - talvez - os filhos de surdos, não têm um desenvolvimento normal da linguagem. Até onde sabemos, a atenção precoce aos bebês surdos - incluindo a nossa própria experiência de mais de duas décadas no Berçário para Bebês Surdos do Centro de Desenvolvimento Infantil de Mérida, na Venezuela - não foi capaz de normalizar o processo de aquisição da linguagem¹². Embora seja óbvio que os resultados têm sido e continuam sendo muito superiores aos obtidos quando imperava a proibição de sinais, ainda não é suficiente. É muito impressionante a escassez de estudos longitudinais na área da linguagem das crianças e jovens surdos filhos de pais ouvintes, a partir da implementação do modelo bilíngue e bicultural. Em nossa experiência, é mais do que evidente a diferença entre a "interação dialógica, narrativa e ficcional" que

¹² Este déficit no desenvolvimento da linguagem é evidenciado claramente nos jogos espontâneos. As crianças surdas não jogam como seus pares em idade pré-escolar. Imitam as ações dos adultos (cozinhar, lavar, cuidar de um bebê, ser professor, repreender os pequenos, dirigir um carro, etc.), mas não montam um cenário imaginário no qual "conduzem" personagens, como o fazem as crianças ouvintes com soldados ou com Barbies. Esses personagens, aos quais as crianças ouvintes atribuem traços de caráter e expectativas próprias, falam uns com os outros, discutem e atam de acordo com roteiros mais ou menos planejados de antemão.

mantem as crianças ouvintes em um ambiente de leitura com a que podem ter as crianças surdas com seus pais, sejam eles surdos ou ouvintes. Independentemente das enormes vantagens que para os bebês surdos representa ter pais surdos, estes tampouco são leitores proficientes para que possam “levar seus filhos pela mão”, adentrando com eles o mundo da escrita¹³.

2. O PROBLEMA DA LÍNGUA

Os adultos ouvintes que estão em contato com as crianças surdas no ambiente escolar, em sua grande maioria, não são usuários competentes da língua de sinais. Os professores, frequentemente, estabelecem com seus alunos surdos o que uma professora brasileira qualificou há tempo como um “pacto de não compreensão mútua”. A carreira de professor de surdos não contempla o domínio pleno da língua de sinais do país como condição *sine qua non* para exercer a profissão. Os programas dos institutos de formação de professores de surdos têm alguns semestres de “cursos” de língua de sinais, ministrados por surdos que nem sempre são usuários nativos desta língua, em situações demasiadamente artificiais. Uma vez incorporados às escolas, os professores não têm a oportunidade de enriquecer a sua competência na língua de sinais, dado o léxico reduzido (os temas sobre os quais falam os surdos na escola são poucos e sempre os mesmos). Por sua vez, os temas “acadêmicos” são abordados como uma mera formalidade, para não dizer uma farsa.

Dois pesquisadores do Pedagógico de Caracas¹⁴ oferecem um testemunho objetivo da situação a que estamos nos referindo. Apesar de dedicarem a sua atenção para aspectos técnicos-

¹³ Não apenas falando sobre pais biológicos ou aqueles que agem como pais, mas qualquer pessoa que esteja ligada afetivamente com a criança em tenra idade. Bons leitores filhos de pais analfabetos, que não são incomuns, tiveram a sorte de contar em seu entorno com um adulto usuário competente da língua escrita, o que lhes deu a chave para entrar no mundo dos livros.

¹⁴ Ver artigo de Yolanda Pérez e Lionel Tovar “Análisis de la interacción verbal mediada por una intérprete de LSV en una aula de clases bilingüe-bicultural para sordos”, na página *Cultura Sorda*, dirigida por Alejandro Oviedo.

linguísticos de interpretação, a realidade da aprendizagem em sala de aula é, para dizer o mínimo, deplorável. O professor ouvinte falava do desmembramento do império de Carlos Magno a um grupo de jovens surdos que não tinham a menor ideia sobre os romanos nem sobre os bárbaros, tampouco de Idades ou de séculos. O professor ia tentando simplificar a exposição para torná-la mais compreensível, até que cai na palavra "imperador". Tenta várias definições que caem no vazio e termina perguntando aos alunos se eles sabem o que faz a diretora da escola: mandar. Nessa base, conclui que Carlos Magno era como a diretora da escola. Qualquer semelhança com a escola do professor Girafales não é mera coincidência, mas estes não são apenas personagens cômicos, entretanto estudantes de carne e osso, submetidos a um ritual vergonhoso.

3. A NATUREZA METAFÓRICA DA LÍNGUA ESCRITA

A diferença entre aritmética e álgebra é que a primeira é concreta, pode ser ensinada com pedrinhas, botões ou outros objetos, enquanto a segunda é abstrata, entende-se apenas com base na imaginação. A língua escrita pode ser utilizada em uma dimensão concreta, meramente informativa, a partir de uma postura "eferente"; mas em sua essência constitui um segundo nível de representação da linguagem. Então, para fazer uso da língua escrita em sua forma "estética", reflexiva, formativa, é essencial transcender a mera função informativa e introduzir-se em um plano mais abstrato, metafórico. Desse modo, o bom leitor compreende não só o que está escrito, mas - e isso é muito mais importante - o que não está escrito, o significado que subjaz e desliza sob os significantes, o sentido que ocultam e revelam as palavras. Os surdos, em sua grande maioria, têm carências notáveis em seu pensamento abstrato, pelo que dissemos sobre sua linguagem e sua língua; carências das quais é diretamente responsável a educação que recebem.

Nessas condições, os surdos não entendem, não conseguem entender as metáforas nas quais se baseia não só a apreciação lite-

rária, mas também o conhecimento científico. E isso é tão válido para os surdos profundos e severos como para os hipoacústicos, uma vez que estes últimos, apesar de terem um melhor desempenho no uso da linguagem oral, não alcançam uma competência leitora adequada. É lamentável comprovar como profissionais da área da surdez, tanto quanto leigos e opinadores espontâneos, pretendem negar isto que é uma realidade inocultável. Basta-nos assinalar a inexistência de surdos filósofos, romancistas e cientistas em qualquer campo.

Em um estudo em curso, propusemos a dois jovens bachareis surdos a leitura de um texto simples, a fábula do coelho que, perseguido por dois cães, se detem para discutir com um compadre se os perseguidores são Galgos ou os Podengos. (Para facilitar a leitura, em vez de raças colocamos cores, pretos ou cinzas). Enquanto eles discutem, chegam os cachorros ... Em seguida, pediu-se que narrassem a fábula pensando em uma platéia de crianças surdas pequenas. Posteriormente, pedimos suas opiniões e comentamos sobre a fábula. Para assegurar uma análise objetiva da linguagem em sua forma e seu conteúdo, filmamos as narrações e comentários. Ambos os jovens narraram como um coelho era perseguido por dois cães, como ele se encontrou um amigo e como discutiram acaloradamente sobre a cor dos cães. Em nenhum momento assinalaram que os coelhos foram capturados e não estabeleceram nenhuma ligação entre a discussão e o fato de os cachorros capturarem sua presa. Para ambos a fábula pareceu muito simples e de interesse apenas para crianças muito pequenas. Esta interpretação nos parece lógica, a partir do momento em que o "conto" precisa de argumento para eles e apenas se limita a descrever as ações: o coelho que foge, cães que perseguem, coelhos que discutem... Algo semelhante aconteceu com a fábula da raposa, que moveu a pata para mostrar ao coelho que estava morta. Os surdos assinalaram que era mentira, que as raposas não movem a pata quando estão mortas, mas não compreenderam a astúcia do coelho nem o fato de que

esta astúcia foi o que lhe permitiu escapar a tempo da caverna da raposa...

4. A LEITURA E A ESCRITA NA ESCOLA DE SURDOS

O ensino da leitura e da escrita é o problema central que tenta resolver a escola para surdos, tem sido e é, se não a única, a mais unânime e importante preocupação dos professores desde que o ensino da fala se tornou uma matéria acessória, quando não prescindível. Lembremo-nos de que, no início, o modelo bilíngue e bicultural, pelo menos na América Latina, prometeu um uso equilibrado da língua de sinais e do espanhol (ou do português, no caso do Brasil), escrito... Era impensável - e segue sendo - que os surdos constituíssem uma comunidade ágrafa e que, para seus membros, a língua escrita não tivesse em absoluto um significado semelhante ao que tem para as nossas comunidades letradas. A velha ideologia médico-reabilitadora parece ter encontrado um refúgio na língua escrita: a superação da surdez, a "hominização" do surdo através da língua utilizada pela maioria, ainda que na sua versão escrita. Os surdos deviam aprender a ler e a escrever, e nisso a escola colocava a alma. Mas cuidado: não para entrar no mundo da escrita para aproveitá-la no que ela tem de insubstituível, não para se tornarem leitores competentes, mas simplesmente para se comunicarem com a comunidade ouvinte!

É que, seguindo o modelo da escola para ouvintes, a escola para surdos nunca se prestou a ensinar os surdos a lerem, assim como a escola para ouvintes nunca se prestou a ensinar os seus alunos a lerem, apenas a alfabetizá-los. Bons leitores não são formados na sala de aula, mas em seus lares, em ambientes de leitura. E não se formam, em primeiro lugar, por uma razão histórica: a escola que conhecemos (pública, laica e obrigatória) foi criada na Europa em meados do século XIX para "injetar" as primeiras letras nos filhos de camponeses que migraram em massa para as cidades para se juntar às filas do proletariado industrial, para que pudes-

sem compreender as informações necessárias para o seu trabalho e cumprir as ordens da empresa, de nenhuma forma para se formarem leitores, cidadãos críticos e participativos¹⁵. E em segundo lugar, porque um grande número de professores dos anos iniciais do ensino fundamental não são usuários competentes da linguagem escrita e não podem ensinar o que não sabem. Eles sabem o alfabeto, é claro, e podem conhecer os inumeráveis métodos para ensiná-lo, mas não sabem ler e muito menos ensinar a ler.

Mas há uma diferença invariavelmente óbvia: enquanto a escola para ouvintes, muitas vezes com mais dor do que glória, conseguiu alfabetizar uma boa proporção da população que foi para a sala de aula, precisamente porque são ouvintes, a escola para surdos, pelo que vimos, não pôde nem poderá fazê-lo. E, no entanto, continua tentando, apesar dos resultados claramente insatisfatórios. Como não há nada de novo para tentar, muitos especialistas voltaram a reivindicar a soletração digital já preconizada por Ponce de Leon, no século XVI, ou o "cued speech", como se fosse uma inovação recentemente descoberta, ou a chave da senhorita Fitzgerald, que desde 1927 ocupou o topo dos quadros das salas de aula oralistas, marcando, como se fossem gados ariscos, os verbos, sujeitos e predicados, e que hoje volta à moda, com a desculpa de que - como nunca antes - seria útil para a leitura e a escrita...

A SITUAÇÃO ATUAL

Mas os tempos mudam. No alvorecer do século XXI, os surdos se apropriaram da língua escrita para se comunicarem uns com os outros, e ainda que em princípio não parecem fazê-lo para se comunicarem com os ouvintes, não têm nenhum constrangimento em fazê-lo quando há necessidade. As trocas de informação são

¹⁵ Ver, a esse respeito, Carlos D. Sánchez: "El maestro, la escuela y la lectura", en la revista *Educere*, 2008. Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente. Facultad de Humanidades, Universidad dos Andes, Mérida, Venezuela.

múltiplas e variadas, e é justo se dizer que na comunidade surda se tem implementado uma rede de comunicação altamente eficaz. As mensagens vêm e vão o tempo todo, porque praticamente todos os surdos estão armados com o dispositivo que permite essa troca: o telefone celular. Atualmente, a comunidade surda descobriu a utilidade da função de comunicação que lhes dá a escrita, na forma como é utilizada em telefones celulares... E foi essa descoberta que permitiu à comunidade surda, e não a um surdo em particular, incorporar-se à prática social da leitura. Aqui se compreende em toda a sua dimensão a tão reiterada afirmação de Jean Foucambert, de que a leitura é um assunto comunitário. E tudo isso aconteceu à revelia da escola que persiste, com uma obstinação digna de melhor causa, tentando alfabetizar seus alunos surdos.

Isto é o que teoricamente pretendia fazer a escola para surdos ensinando a ler como não deveria fazer. Mas é muito surpreendente que especialistas da área da surdez não tenham saudado essa conquista dos surdos, uma conquista alcançada fora da escola, é verdade, mas uma grande conquista afinal. Este passo, no meu entender transcendental, que deram os surdos, aproxima-os de uma série de atividades que ocorrem tanto na comunidade surda como na macrocomunidade dos ouvintes e abre uma brecha de importância excepcional para romper com barreiras no sentido de uma integração verdadeira. Assim, já podemos dizer que os surdos leem e escrevem, utilizando-se da língua escrita em uma dimensão informativa, eferente. A escola, então, não tem por que ensiná-los o que á aprenderam sem a sua intervenção, reconhecendo este fato com humildade. É hora da escola, com a intermediação de seus professores e com a participação ativa de adultos surdos, assumir uma tarefa muito mais difícil, mesmo que possível: abrir aos seus educandos o acesso ao mundo da escrita, ao domínio de uma leitura estética, reflexiva, formativa. Para isso, deveria começar por onde se deve começar: contar com professores que são usuários competentes de duas línguas: a língua de sinais e a língua escrita. Como se pode ver, uma tarefa nada fácil.

Considero necessário fazer um par de apontamentos finais neste texto. Em primeiro lugar, é preciso ficar claro que ninguém passa de uma leitura informativa a uma leitura formativa. Em outras palavras, a leitura informativa não é um degrau para se chegar à leitura formativa: "Pau que nasce torto nunca se indireita." Trata-se, então, de desaprender o aprendido para reaprender algo totalmente novo, no caso dos adultos ouvintes e surdos. No caso das crianças, trata-se de orientá-las para o mundo dos livros, mostrando-lhes, acima de tudo, o que podem encontrar nesse mundo e ensinando-as como fazer. Obviamente, isso só pode ser feito por um leitor adulto, o qual possa se comunicar com as crianças em uma linguagem compartilhada; neste caso, através da língua de sinais.

Em segundo lugar, é bom esclarecer que a escrita dos celulares não pertence propriamente ao mundo da escrita, mas se situa mais no mundo da oralidade, da vida cotidiana. As mensagens que as pessoas escrevem em telefones celulares são informações pontuais ou palavras que são quase gestos, sorrisos, cumplicidades, saudações, etc. Ou são comentários mais ou menos pessoais, quando não quase íntimos. Estas mensagens são escritas com uma ortografia própria, que se choca com a ortografia convencional da língua escrita. Não importa. Não há por que se preocupar. Como já dissemos, não se trata de escrita propriamente dita, e quem faz uso dessa nova ortografia, não convencional, geralmente jovens, fazem-no porque acham muito mais cômodo e rápido. Eles zombam daqueles que, como nós, não dominam essa ortografia e perdem tempo e até clareza transportando a escrita formal para o celular.



ARTIGOS

articles

COMO AVALIAR A LÍNGUA DE SINAIS?

¿Cómo evaluar Lengua de Señas?

Patricio Levin Blanco¹⁶

RESUMO

Esta pesquisa aborda o aprendizado da Língua Chilena de Sinais (LSCh), reconhecendo-a como a língua natural das pessoas surdas e respeitando-a como parte da sua própria cultura. O desenvolvimento desta pesquisa foi efetuado na Escuela Básica Especial de Sordos n. 1712 "Santiago Apóstol". Com o objetivo de identificar o domínio de níveis de conversação foi utilizado um instrumento formal, denominado "Kendall", avaliação desenvolvida nos Estados Unidos, mas adaptada à realidade chilena. A pergunta de investigação que norteou o trabalho foi: "Qual o impacto no aprendizado dos níveis de conversação em estudantes surdos, após cursarem a L1 da LSCh?". Através do material coletado, se observou que os estudantes surdos da escola estudada atingiram níveis de conversação avançados na LSCh, dado que melhoraram seu aprendizado e ampliaram sua fluidez. Estas observações incluem o aumento de vocabulário, elemento requerido para a conseguirem conversar em LSCh com seus companheiros e professores. Através destas conquistas, os estudantes podem formular perguntas e entabular diálogos que facilitam a incorporação à comunicação, eixo fundamental no centro educativo estudado.

Palavras-chave: Avaliação. Conversações. Língua de Sinais Chilena.

RESUMEN

Esta indagación, fue abordada desde el aprendizaje de la Lengua de Señas Chilena, reconociéndola como la lengua natural de las personas Sordas y respetándola como parte de su propia cultura. El desarrollo de indagación se lleva a cabo en la Escuela Básica Especial de Sordos N°1712 "Santiago Apóstol". Con el objetivo de identificar el dominio de los niveles conversaciona-

¹⁶ Docente Surdo da Educação Geral Básica, Santiago do Chile. E-mail: plevinblanco@gmail.com

les, se utilizara un instrumento formal, denominado "Kendall", evaluación diseñada en Estados Unidos, pero adaptada a la realidad chilena. La pregunta de investigación que guio el trabajo fue la siguiente ¿Cuál el impacto en los aprendizajes de los niveles conversacionales, en estudiantes Sordos, después de haber cursado la asignatura de L1 (Lengua de Señas)? A través de lo recogido en este trabajo, se observó que los estudiantes Sordos de nuestra Escuela, lograron un nivel avanzado de los niveles conversacionales de la Lengua de Señas Chilena, dado que se mejoran sus aprendizajes, se amplía la fluidez, incluido el aumento de vocabulario, elemento requerido para lograr conversar en LSCh entre sus compañeros y profesores, a través de estos logros, los estudiantes pueden formular preguntas y desarrollar diálogos que facilitan la incorporación de la comunicación, eje fundamental en el centro educativo.

Palabras claves: Evaluación. Conversacionales. Lengua de Señas Chilena.

**LER O RESUMO
E O ARTIGO
COMPLETO
EM LIBRAS**



ESTUDOS INICIAIS SOBRE A INCLUSÃO DE SURDOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)

Initial studies about inclusion of deaf in undergraduate courses at the State University of Rio de Janeiro (UERJ)

Ana Carolina de Farias Miranda¹⁷

Maria Dolores Martins da Cunha Coutinho¹⁸

RESUMO EM LIBRAS¹⁹



RESUMO

Este trabalho tem por objetivo realizar um breve panorama da inclusão de surdos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Para isso, pesquisou-se o contexto macro vinculado aos paradigmas que norteiam a educação de surdos no Brasil, recorrendo também a quatro dispositivos legais que versam sobre o referido tema: Lei 10.436, que reconhece a LIBRAS como

¹⁷ Especialista em Educação Especial: Deficiência Auditiva/Surdez, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pedagoga na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: acfariasmiranda@gmail.com

¹⁸ Doutora em Educação, UNICAMP. Professora do Departamento de Ensino Superior, Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES).

E-mail: mado1958@gmail.com

¹⁹ Leia o resumo em LIBRAS acessando o canal da REVISTA FORUM no *YouTube* pelo QR Code acima ou no link: https://www.youtube.com/watch?v=sP0JW5bFb8Q&index=4&list=PL_aj1ISwgv8At-P8_2bLR28mKk-HyGRz6

uma das línguas oficiais do Brasil; o Decreto 5.626, que regulamenta a lei citada anteriormente; o Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo; a Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), entre outras providências. Além dos aportes teóricos mencionados, buscaram-se referências sobre a inclusão de surdos no ensino superior e, especificamente sobre a UERJ, obteve-se o depoimento de uma egressa surda, bem como foi realizado estudo de iniciativas inclusivas adotadas pela instituição: o Projeto UERJ Acessível e o Programa Rompendo Barreiras. Concluiu-se que os cursos de Graduação da UERJ ainda não atendem às demandas por inclusão de surdos.

Palavras-chave: Surdez. Inclusão. Ensino Superior.

ABSTRACT

This work aims to carry out a brief overview of the inclusion of deaf at the State University of Rio de Janeiro (UERJ). For that, researched the macro context linked to the paradigms that guide the deaf education in Brazil, using also four legal provisions that deal with the said topic: Law 10.436, which recognizes Brazilian Sign Language (LIBRAS) as an official language of Brazil; Decree 5626, which regulates the law cited above; Decree 6949 of August 25, 2009, which promulgates the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol; Law 13.005 of June 25, 2014, approving the National Education Plan (PNE), among other measures. Besides the mentioned theoretical framework, we also search to references to the inclusion of deaf in higher education and specifically on the UERJ, we obtained the testimony of a deaf egress and studied inclusive initiatives taken by the institution: the UERJ Project "UERJ Acessível" and "Rompendo Barreiras" Program. It was concluded that the undergraduate courses of UERJ still do not meet the demands for inclusion of deaf.

Keywords: Deafness. Inclusion. Higher Education.

INTRODUÇÃO

Atualmente, verifica-se que a produção acadêmica sobre a inclusão no ensino superior não é tão ampla quanto à voltada para o ensino fundamental e em se tratando do público surdo esta porção se torna ainda menor. Em nossa pesquisa bibliográfica encontramos, até o momento, apenas um livro dedicado ao estudo da inclusão de surdos neste nível educacional. Outro dado que merece destaque, é a constatação de que todos os artigos a que tivemos acesso utilizam-se da metodologia de pesquisa participante, pesquisa esta na qual o pesquisador atua diretamente no objeto/faz parte do grupo a ser pesquisado, ou seja, estas pesquisas retratam o estudo de uma demanda específica sobre um grupo específico no qual o pesquisador está incluído (FERNANDES, 2007).

Elucubrando sobre estes dados, percebemos que a inclusão de surdos remonta a casos deveras particulares, parecendo que apenas o estudo detido destes casos pode fornecer concepções de âmbito mais geral na graduação. Neste sentido, a pesquisa sobre inclusão de surdos na UERJ pode contribuir, tanto para a reflexão das políticas institucionais adotadas pela mesma quanto, em um nível mais amplo, para o debate em torno da inclusão dos surdos na esfera universitária do município do Rio de Janeiro.

O público alvo da pesquisa são sujeitos surdos. Optou-se por este público alvo pela constatação de uma demanda inicial por comunicação que precisa ser suprida a fim de que as necessidades educativas sejam atendidas. Verificamos, ainda, que embora a comunidade surda tenha obtido ganhos no terreno da legislação, conforme exposição a seguir, muitas vezes estes ganhos não se traduzem em práticas sociais. Ao reconhecer a Universidade enquanto uma dessas esferas sociais se faz imprescindível estudar as relações que nela se constroem. Nesse sentido, de acordo com Moreira (2004, apud ANSAY, 2010):

A universidade inclusiva não aparece de um momento para o outro. Não surge por decreto

nem se configura por meio de uma única gestão administrativa. Pelo contrário, desenvolve-se ao longo de um processo de mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes que, muitas vezes camufladas pelo silêncio, parecem não existir. É um processo que nunca está finalizado, mas que coletivamente precisa ser enfrentado. Uma universidade com atitude inclusiva é um grande desafio: sugere a desestabilização do instituído e o reconhecimento de que nossa sociedade é matizada pela diversidade, pela diferença, que o ser humano é pluralidade e não uniformidade. (p.127)

Assim sendo, este trabalho tem como objetivo traçar um breve panorama da inclusão de surdos nos cursos de graduação da UERJ, a partir da indagação: Que adaptações são oferecidas por esta Instituição aos estudantes surdos no sentido de favorecer seu ingresso nos cursos de graduação, bem como garantir sua permanência até a conclusão do curso?

Para isso, recorreremos aos dispositivos legais e aos paradigmas que norteiam a educação de surdos, além do estudo das iniciativas institucionais adotadas no sentido de garantir o acesso e permanência do discente surdo na UERJ.

Paradigmas e legislação na educação de surdos no Brasil

Ao longo da história da educação de surdos, diferentes formas de representar os surdos e a surdez podem ser observadas no cenário educacional compondo as duas principais abordagens na área: clínica e socioantropológica. Apesar de, atualmente, haver uma hegemonia do discurso a favor da visão socioantropológica da surdez, podemos ainda observar marcas da visão clínica nas práticas e projetos educacionais nessa área.

A abordagem clínica baseia-se na concepção de que a surdez é uma deficiência e a educação visa à reabilitação, a tornar o surdo o mais próximo possível do padrão de normalidade ouvinte

(CAPOVILLA, 2000). Já a abordagem socioantropológica compreende a surdez enquanto uma diferença cultural e linguística, que singulariza um grupo. A surdez deixa de ser tratada para ser vivida, problematizada, politizada e construída diariamente a partir da relação dos surdos com seus pares e dos outros grupos sociais dos quais estes fazem parte. Esta abordagem apresenta, como opção pedagógica, a educação bilíngue, segundo a qual o surdo, por meio da relação com seus pares (colegas e professores surdos), irá adquirir a língua de sinais, e toda a cultura que lhe é própria, naturalmente. Sendo assim, a LIBRAS é a primeira língua (L1) e deve ser a língua de instrução e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, é a segunda língua (L2). Já para os ouvintes, inseridos em um contexto bilíngue, a Língua Portuguesa, em suas modalidades oral e escrita, é a L1 e a LIBRAS é a L2 (CAPOVILLA, 2000).

Há, nesta abordagem, um avanço significativo em relação à comunicação total, método no qual o professor sinalizava e falava ao mesmo tempo. Sobre o método da comunicação total, Capovilla (2000) apresenta uma experiência interessante na qual professoras que utilizavam esta metodologia tiveram suas aulas filmadas e depois assistiram os vídeos dessas aulas sem o áudio. Após a exibição do vídeo, as professoras relataram que não conseguiram entender o que elas próprias estavam sinalizando.

Ainda com relação à educação bilíngue, ela está sendo construída a partir das lutas de movimentos sociais de surdos e do desenvolvimento de pesquisas e estudos nas áreas da linguística, cultura e educação. Uma de suas vitórias mais importantes foi o reconhecimento da LIBRAS como língua oficial do Brasil em abril de 2002 e neste ponto nos voltamos para os dispositivos legais que permeiam esta discussão.

Cronologicamente temos a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a LIBRAS como uma das línguas oficiais do Brasil; o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei citada anteriormente; o Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direi-

tos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo; e a Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), entre outras providências. Destacamos estes quatro dispositivos por verificarmos que os mesmos embasam a política educacional para surdos no Brasil.

A Lei 10.436 (conhecida como lei da LIBRAS) é importantíssima para a discussão que trazemos aqui, porque além de reconhecer a LIBRAS como “meio legal de comunicação e expressão”, reconhece também a gramática que lhe é própria, seu caráter visual e as implicações deste reconhecimento nos serviços públicos, na saúde e na educação.

A referida lei foi regulamentada três anos depois a partir do Decreto 5.626, no qual se estabelece a diferença entre pessoa surda e deficiente auditivo:

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

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

O Decreto 5.626 regulamentou a lei de LIBRAS tendo, como um dos desdobramentos, a inserção da disciplina de LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, de nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, e como disciplina optativa nos demais cursos de educação superior e de cunho profissionalizante, ocasionando, com esta obrigatoriedade, uma demanda por professores de LIBRAS no país. O prazo definido para que as instituições dispusessem de professor de LIBRAS foi de um ano após a publicação do Decreto (§ 2º, Art. 7º). Também foram dispostos no Art. 9º os prazos para que a disciplina LIBRAS

fosse incluída como disciplina obrigatória, artigo este que reproduzimos abaixo:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Em seu capítulo III são estabelecidas as normas para a formação de professores de LIBRAS. É expresso que para atuar no segundo segmento do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior o docente realize esta formação no nível superior, por meio de curso de graduação de licenciatura plena em Letras/LIBRAS ou em Letras/ LIBRAS e Língua portuguesa como segunda língua. Já para atuar na educação infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental é necessário que o docente curse Pedagogia ou Normal Superior, em que tanto a LIBRAS quanto a Língua Portuguesa escrita tenham sido línguas utilizadas na instrução.

Tivemos aí um primeiro ponto de tensão, pois a formação de mão de obra qualificada para o ensino da LIBRAS e de reformas curriculares que insiram a LIBRAS como disciplina obrigatória em todos os cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia demanda muito tempo. Além disso, temos outro ponto de tensão quanto aos recursos humanos e materiais das instituições de ensino superior a fim de criar cursos e reformar as grades curriculares existentes de forma rápida e eficaz.

Para suprir essa demanda foi criado o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS). Esse exame oferece duas opções de certificação, obtidas através de avalia-

ções diferenciadas: docência em Libras e tradução/interpretação em Libras. Esses últimos podem atuar em eventos, hospitais, salas de aula, e demais espaços nos quais seja necessária a tradução ou a interpretação da língua portuguesa para LIBRAS e vice-versa. O PROLIBRAS foi realizado de 2006 a 2010 pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A partir de 2011, a realização do PROLIBRAS tornou-se responsabilidade do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)²⁰.

No ano seguinte à publicação do Decreto, ou seja, em 2006, foi criado pela Universidade Federal de Santa Catarina o primeiro curso de Letras/LIBRAS no Brasil, na modalidade a distância. A turma de 2006 possuía nove polos de apoio presencial: Amazonas (UFAM), Ceará (UFC), Bahia (UFBA), Brasília (UNB), Goiás (CEFET-GO), Rio de Janeiro (INES), São Paulo (USP), Rio Grande do Sul (UFSM) e Santa Catarina (UFSC), somando 500 alunos matriculados, dos quais 389 concluíram o curso oferecido através destes polos de apoio presencial²¹.

No ano de 2008, o curso foi oferecido em 15 pólos: Pará (UEPA), Ceará (UFC), Rio Grande do Norte (IF-RN), Pernambuco (UFPE), Bahia (UFBA), Goiás (IFG), Brasília (UNB), Mato Grosso do Sul (UFGD), Espírito Santo (UFES), Rio de Janeiro (INES), Minas Gerais (CEFET), São Paulo (UNICAMP), Paraná (UFPR), Rio Grande do Sul (UFRGS) e Santa Catarina (UFSC). Ingressaram 450 alunos para a habilitação de bacharelado e 450 para a licenciatura, totalizando 900 inscritos, dos quais 378 em bacharelado e 312 em licenciatura, um total de 690 concluintes. A UFSC disponibilizou, a partir de 2009, o curso de Letras/LIBRAS presencialmente e não

²⁰ De acordo com informações disponíveis no site: <http://portal.inep.gov.br/prolibras1> Acesso em 2016.

²¹ Conforme informações disponíveis no site da instituição: <http://libras2016.ufsc.br/informacoes-sobre-o-curso/> Acesso em 2016.

foi oferecido no ano de 2015 o curso de Letras/LIBRAS a distância, porém foi realizado novo processo seletivo em 2016²².

Em 2005, foi autorizada a abertura do curso Normal Superior no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) que teve seu início em maio de 2006, ano em que se transformou no curso de Pedagogia Bilíngue, oferecido regularmente pelo INES, de acordo com Art. 11 da Resolução CNE/CP nº01/2006, onde ficou estabelecido que as instituições que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e optarem por transformá-los em cursos de Pedagogia poderão fazê-lo desde que seja elaborado novo projeto pedagógico.

Em 2014 (quase 10 anos após a publicação do Decreto), foram criados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) os cursos presenciais de Bacharelado em Letras/LIBRAS: Tradução e Interpretação e de Licenciatura em Letras/LIBRAS, com oferta de 20 vagas cada e uma turma especial com 50 vagas voltadas para professores das redes públicas estadual e municipal de ensino.²³

Desta forma, constatamos que a demanda por formação de profissionais qualificados persiste, na medida em que o PRO-LIBRAS fornece apenas a certificação e no Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, há apenas um curso de Letras/LIBRAS oferecido por instituição pública (UFRJ).

Ainda sobre o Decreto 5.626, em seu Capítulo IV, que versa especificamente sobre o acesso das pessoas surdas à educação, é conferida, às instituições federais de ensino, a responsabilidade de garantir o acesso nas atividades e conteúdos desenvolvidos em todos os níveis de ensino, especificando de que forma esse acesso deve ser garantido. As especificações incluem uma proposta de ensino bilíngue, visto que é ressaltada constantemente o ofereci-

²² Idem.

²³ De acordo com informações do site da UFRJ: <https://ufrj.br/noticia/2015/10/22/ufrj-cria-primeira-gradua-o-presencial-em-libras-do-rio-de-janeiro> Acesso em 2016.

mento da LIBRAS e da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos.

A proposta de ensino bilíngue também é reforçada no que concerne à avaliação, quando no artigo 14, inciso VI, é dito que as instituições de ensino federais devem

adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.

Outro ponto do Decreto que repercute na educação de surdos é a obrigatoriedade de proporcionar aos alunos surdos o serviço de tradutor e intérprete de LIBRAS e os requisitos para formação deste profissional, ponto este que também consideraremos ao discutir os dados obtidos nesta pesquisa.

Destacamos, neste momento, o Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, no qual é reconhecido que a deficiência não é um conceito absoluto e sim “em evolução”, posto que, no referido decreto, o conceito de deficiente

resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Sendo assim, o conceito de deficiente auditivo é construído social e historicamente a partir das interações deste com um ambiente que é desenvolvido e mantido para o público ouvinte.

Em seu Artigo 24, o Decreto 6.949 versa especificamente sobre a educação e muito do que o Decreto 5.626 instituiu é reafirmado, como a inclusão em todos os níveis de ensino, a “facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda”.

No que concerne à Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, verificamos que as metas 12 e 13, que tratam do ensino superior, têm por objetivo garantir o acesso e a conclusão de todos a este nível educacional, no entanto esta lei não delinea as formas/métodos a serem empregados para isso, ou seja, estas metas incorrem mais na reafirmação do que já está disponível em termos de legislação do que na criação de estratégias para que o que está posto de fato seja efetivado, conforme reproduzimos a seguir:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. Estratégias:

(...)

12.15) institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;

(...)

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%

(setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Estratégias: (...)

13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das re-

des de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência; (grifos das autoras).

Os dispositivos legais analisados demonstram que, apesar de avanços como o reconhecimento da LIBRAS como uma língua e de uma série de medidas que favoreceram a formação de professores para o ensino de Libras a partir de uma proposta bilíngue, ainda podemos perceber deslizes quanto às representações dos surdos como parte de uma minoria linguística e cultural.

METODOLOGIA E CONTEXTO

Conforme mencionado, essa pesquisa objetiva traçar um breve panorama da inclusão de surdos nos cursos de graduação da UERJ, a fim de analisar como é realizado o ingresso do surdo nesta instituição e quais as condições para que o mesmo possa diplomarse.

É uma pesquisa de campo que envolveu um estudo, através de pesquisa documental, de iniciativas inclusivas adotadas pela UERJ quanto ao processo seletivo que rege a entrada de alunos nas graduações desta instituição, observando a existência de adaptações para os candidatos surdos no certame, bem como a análise das medidas institucionais adotadas, ao longo do ano de 2014, pela Sub-Reitoria de Graduação e pela Faculdade de Educação com vistas ao atendimento das necessidades educativas destes discentes (projeto UERJ Acessível e Programa Rompendo Barreiras). Contou também com a análise de um questionário enviado para duas egressas surdas da Universidade do Estado do Rio de

Janeiro, por meio de uma rede social, em meio eletrônico e respondido por apenas uma delas. O questionário continha dezesseis questões elaboradas com o objetivo de adquirir um breve relato da experiência dos egressos surdos na UERJ.

Quanto ao local onde foi realizada a pesquisa, destacamos que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi fundada em 1950 por meio da Lei municipal 547 com o nome inicial de Universidade do Distrito Federal (UDF). A nomenclatura da referida Universidade foi alterada em 1958 para Universidade do Rio de Janeiro (URJ) e em 1961 para Universidade da Guanabara (UEG). Sua nomenclatura atual foi definida em 1975, após 25 anos de fundação²⁴.

A UERJ foi a primeira universidade a adotar o sistema de cotas em seu processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação. Atualmente, o ingresso na UERJ se dá por vestibular próprio, dividido em duas fases: exame de qualificação, no qual os candidatos respondem questões objetivas referentes a conteúdos do Ensino Médio; e exame discursivo, onde o candidato realiza três provas no mesmo dia e local, sendo essas provas definidas de acordo com a opção de curso do candidato.

Em edital próprio do exame discursivo²⁵, verificamos que o candidato com deficiência poderá requerer condições especiais para realização das provas, de acordo com o item 2.16 do referido edital. No entanto, no que concerne à acessibilidade do edital, verificamos que o mesmo só se encontra disponível em Língua Portuguesa, não sendo especificada no site qualquer possibilidade de torná-lo acessível aos cegos e surdos, embora, conforme mencionado, a UERJ tenha sido a pioneira na adoção do sistema de cotas,

²⁴ De acordo com dados presentes no site da instituição: <http://www.uerj.br/institucional/> Acesso em 2016.

²⁵ Disponível em http://www.vestibular.uerj.br/porta1_vestibular_uerj/index_portal.php Acesso em 2016.

que disponibiliza 5% das vagas oferecidas para pessoas com deficiência²⁶.

OUVINDO A SURDEZ: REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO DE SURDOS NA UERJ

O aluno que ingressa no Ensino Superior, segundo Ansay (2010, p,126)

(...) é um sujeito que superou barreiras de comunicação, atitudinais, econômicas e sociais. É um sujeito que ao longo de sua escolaridade construiu e apropriou-se de saberes que foram construídos historicamente possibilitando desta forma avanços em sua escolaridade. Ingressar, permanecer e concluir um curso no Ensino Superior é um grande desafio sobretudo para alunos surdos.

Por isso, uma vez matriculados e transpostas as barreiras do acesso, pesquisamos o que a UERJ oferece a seus alunos surdos em termos de adaptações tanto no espaço físico quanto pelo viés pedagógico e acadêmico-administrativo. Dentre as iniciativas institucionais verificadas, localizamos o Projeto Rompendo Barreiras e o Programa UERJ Acessível, sobre os quais realizaremos breve exposição.

O Projeto Rompendo Barreiras foi criado em 05 de abril de 1988, como um grupo de trabalho, posteriormente como movimento, projeto de extensão e finalmente Programa. O Programa tem por objetivo oferecer apoio acadêmico aos estudantes com deficiência na UERJ e de outras instituições de ensino superior, não se restringindo à graduação. Atualmente o Programa conta com dez projetos ativos, dos quais foram destacados, em entrevista conce-

²⁶ Em conformidade com a Lei Estadual nº 5346/2008, disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/1b96527e90c0548083257520005c15df?OpenDocument> Acesso em 2016.

dida pela pedagoga responsável pela coordenação pedagógica do referido Programa, Prof^a Valeria de Oliveira, ao periódico Proiniciar Comunica²⁷: Audioteca, constituída por conteúdos acadêmicos gravados em áudio, digitalizados ou transcritos a partir de arquivos de áudio, de grande utilidade para estudantes surdos que possuem proficiência na Língua Portuguesa; manutenção de blog e outras redes na internet²⁸; “inclusão digital para pessoas com deficiência, uso de Braille e outros Recursos Pedagógicos voltado a professores do ensino básico e aos estudantes da UERJ dos cursos de Licenciatura e Pedagogia”; oferecimento de cursos de extensão gratuitos de Braille, de Espanhol para pessoas com deficiência visual e surdas e Português para estudantes surdos como Língua Instrumental. O Programa também conta com a participação de estagiários.

Durante todo o desenvolvimento de nosso trabalho, buscamos obter relatos de surdos egressos de cursos de graduação da UERJ e obtivemos apenas um relato após diversas tentativas de contato com egressos surdos, ressaltando uma das dificuldades informadas em relatórios do Projeto UERJ Acessível, ou seja, a dificuldade de “mapeamento” dos estudantes com necessidades educativas especiais e, conseqüentemente, de intervenções capazes de propiciar a inclusão dos mesmos.

O Projeto UERJ Acessível foi criado em abril de 2013, pela Coordenadoria de Avaliação, Projetos Especiais e Inovação (COPEI), subordinada à Sub-Reitoria de Graduação (SR1), e tem por objetivo mapear os alunos com deficiência na UERJ, detalhar as necessidades educativas dos mesmos, com posterior envio ao Programa Rompendo Barreiras, fornecendo, desta forma, o suporte necessário para a inclusão do discente mapeado.

²⁷ Disponível em: http://www.caiac.uerj.br/proiniciarcomunica/Proiniciar_Comunica_11.pdf Acesso em 2016.

²⁸ <http://uerjrompendobarreiras.blogspot.com.br/> e <https://www.facebook.com/programarompendobarreiras?fref=ts> Acesso em 2016.

A metodologia utilizada para mapear os estudantes com necessidades educativas especiais consistiu na criação de um questionário com três questões: sobre ser deficiente ou não, e em caso afirmativo qual deficiência possui; e a última questão que versa sobre a necessidade de recursos, tecnologias assistivas e/ou ajudas técnicas necessárias para o desempenho acadêmico na UERJ. O questionário foi desenvolvido no GOOGLE DOCS e o link para o mesmo foi inserido no sistema “Aluno Online”, sistema esse no qual os alunos realizam inscrição em disciplinas, acompanham os requisitos necessários à formação entre outras funcionalidades.

No último relatório disponibilizado pelo Projeto, que data de outubro de 2014, apontou-se que 872 alunos dos cursos de graduação da UERJ responderam o questionário. Destes, trinta e oito declararam ter algum tipo de deficiência, dos quais doze relataram comprometimento auditivo. Sobre a necessidade de algum tipo de recurso, tecnologia assistiva e/ou ajuda técnica necessária para o desempenho acadêmico na UERJ, dois estudantes solicitaram intérprete de LIBRAS. O curso com maior número de estudantes que se autodeclararam com comprometimento auditivo é o de Direito, com cinco estudantes.

Apesar de apresentar estes dados, que nos fornecem indicadores sobre a inclusão de surdos na UERJ, está presente no próprio relatório uma crítica quanto aos reais impactos do Projeto:

Uma vez que continuamos observando respostas contraditórias ao questionário e que as mesmas podem comprometer a veracidade das análises feitas e apresentadas em relatório, é importante rever a metodologia utilizada para que a mesma aproxime os resultados o máximo possível da realidade estudada. Assim, se faz pertinente refletir sobre a possibilidade de uso de outro instrumento de coleta de dados que possa trazer mais fidedignidade para os resultados que são apresentados.

O Projeto UERJ ACESSÍVEL, iniciado em abril/2013, não obteve êxito na implementação da acessibilidade demandada pelos graduan-

dos com deficiência da UERJ. Apesar dos relatórios feitos, não se conseguiu que os mesmos fossem absorvidos pela UERJ e nem que os graduandos com deficiência tivessem suas necessidades acadêmicas atendidas pela instituição.

Verificamos assim, que apesar das auto declarações, faz-se necessário a utilização de outro mecanismo de coleta de dados a fim de que os estudantes possam ser incluídos e não obtivemos informações quanto ao atendimento das demandas expostas, por exemplo, o intérprete de LIBRAS.

Refletindo sobre as condições de permanência e sucesso dos estudantes surdos, trago aqui a contribuição valiosíssima da respondente do questionário. A respondente é do sexo feminino, faixa etária entre 31 e 41 anos, cursou Comunicação Social/Jornalismo e, durante a graduação, não era usuária da LIBRAS. Ela ingressou na UERJ, no ano de 2005, na faixa etária de 20 até 30 anos e cursou Pedagogia no INES após graduar-se pela UERJ. Ao ser questionada sobre a atuação dos professores ministrando as aulas obtivemos o seguinte relato:

Em nenhum momento nenhum professor se importou com o fato de haver uma surda na sala, e ministravam as aulas como se eu não estivesse lá. Por mais que eu pedisse para não falarem tão rápido, não adiantava. Falavam de costas. Uma professora do departamento de História queria me reprovar por não entender os debates em sala, um outro de Direito disse que eu era obrigada a entender tudo de todos os ângulos fazendo leitura labial...

Temos, neste relato, o retrato de um dos entraves para a inclusão do surdo na universidade, ou seja, a relação professor ouvinte X estudante surdo e a dificuldade em conviver com o diferente que essa relação faz emergir. Vemos, pela postura dos docentes, uma tentativa de subjugação do surdo, na qual a realidade está

posta e cabe ao surdo adequar-se a ela (“entender tudo de todos os ângulos fazendo leitura labial”).

Bisol (2010) realizou coleta de dados sobre a vivência universitária dos estudantes surdos e, citando Foster, Long e Snell (1999), pontuou dificuldades enfrentadas pelos mesmos, tais como:

(...) demora no recebimento das informações (tempo entre o que é falado e a tradução); quebra de contato visual enquanto o professor escreve no quadro, caminha pela sala ou lê um documento, o que impede a leitura labial; perda de informação quando é preciso escolher entre olhar para o intérprete ou observar o professor enquanto este manuseia um objeto em laboratório ou trabalha com imagens.

Um termo que surge de um dos entrevistados por Bisol (2010) é “sobrevivência”, no sentido de reconhecer a existência de dois grupos: surdos e ouvintes e deste discente surdo estar inserido num espaço culturalmente ouvinte, demandando, do mesmo, um esforço maior para além dos conteúdos apresentados a fim de permanecer na universidade. Para Bisol (2010, p.157), “esse é um aspecto muito importante, porque o esforço de um estudante universitário deveria estar situado na aprendizagem e não em uma sobrevivência.” Outra preocupação da autora liga-se à construção das identidades e de uma “segregação”, surdo X ouvinte e ouvinte X surdo, reforçada pela construção do espaço universitário atual.

Sobre a relação surdo X ouvinte e ouvinte X surdo, questionamos a respondente quanto ao relacionamento da mesma com os colegas ouvintes, ao que recebemos:

A turma era muito pequena, dividida em duas panelinhas que competiam entre si. Eu pertencia a uma das panelinhas e tínhamos uma boa amizade até chegar o momento de começar a estagiar, quando ficou mais claro que a minha situação era bem mais precária do que todos pensavam, pois eu não conseguia estágio nem

mesmo dentro da própria Uerj, apesar das ótimas notas. Ai as “amigas” começaram a se afastar...

Diante deste relato temos novamente a demonstração de que o preconceito em relação à atuação do surdo no mercado de trabalho ainda se faz presente, inclusive na própria faculdade em que a discente estava incluída. Também questionamos sobre o enfrentamento de barreiras para inserir-se no mercado de trabalho após a conclusão da graduação e obtivemos a seguinte resposta:

Durante muito tempo fiquei desempregada. Pedia ajuda aos professores da Uerj que são jornalistas, mas ninguém nunca ajudou. As vagas para deficientes são para quem não tem qualificação, tipo faxineira, auxiliar administrativo... Uma única vez consegui um emprego em uma multinacional (...) a vaga era para deficiente, na área de Comunicação Social, entrei. Fiquei muito deprimida, pois não me davam trabalho, e me colocavam para arrumar os armários da empresa. Era só para constar que eles empregaram um deficiente, não queriam que eu trabalhasse. Com o tempo vago, me envolvi em um projeto internacional da empresa, um projeto de ideias, quando a minha chefe ficou sabendo, fui demitida. E foi assim até eu passar em um concurso público.

Este depoimento nos remete a outra questão: a empregabilidade do surdo, pois uma vez formado, ele precisa ingressar no mercado de trabalho de acordo com sua qualificação, como qualquer profissional. Carvalho (2010, p.45) afirma que há um dispositivo legal (Lei 8.213, de 24.07.1991, conhecida como Lei de Cotas) que obriga as empresas a contratarem pessoas com deficiência, no entanto esta contratação, assim como o ingresso nas universidades, precisa avançar para uma real inclusão, com respeito à diversidade, em oposição ao discurso de integração/normalização, no qual a pessoa com necessidades especiais é quem precisa adaptar-se ao

ambiente em que está inserida, ou seja, em uma concepção de caráter inclusivo, o ambiente educacional se adequará às necessidades do indivíduo.

Valentini (2012) nos faz retomar a discussão em torno do termo deficiente ao apresentar perspectivas distintas entre surdos e deficientes auditivos. Para a autora, surdo é o sujeito que utiliza a língua de sinais de seu país de origem e deficiente auditivo é o indivíduo que possui perda auditiva, mas não utiliza a língua de sinais para comunicar-se, desta forma:

O surdo não passa despercebido em uma sala de aula, pois utiliza as mãos para se expressar em uma língua gestual-visual e participa da aula com a presença chamativa do intérprete da língua de sinais. A situação do estudante deficiente auditivo é o oposto disso. É relativamente comum que o aluno deficiente auditivo faça todo o esforço possível para que os outros não percebam suas dificuldades. Em alguns casos, nos quais as estratégias compensatórias são utilizadas com muita eficácia, pode ocorrer de o professor nem perceber que as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por determinado aluno podem ser ocasionadas por uma perda auditiva. (OLIVEIRA; CASTRO; RIBEIRO, 2002).

No caso da nossa respondente, ela é surda, porém ainda não havia tido contato com a LIBRAS, aprendendo-a após concluir a graduação, sendo assim, percebemos que tal distinção surdo X deficiente auditivo não é tão simples. Há uma diversidade de trajetórias no terreno da surdez. Ainda sobre Valentini (2012), destacamos que a mesma ressalta o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) enquanto língua natural do surdo brasileiro, conforme dispõem a Lei nº 10.436 e o Decreto nº 5.626, que a regulamenta, já citados em nosso trabalho. O reconhecimento da LIBRAS, segundo a autora, traz implicações na relação professor

X aluno, visto que, neste contexto, surge a figura do intérprete da LIBRAS em sala de aula enquanto mediador do contexto bilíngue.

Valentini (2012) recomenda o diálogo constante do professor com o intérprete, na medida em que o intérprete é conhecedor da LIBRAS e do Português, o que não implica que o mesmo saiba todos os conteúdos que serão tratados em sala. O diálogo entre intérprete e professor auxiliará na interpretação de forma mais fidedigna possível através do conhecimento prévio do que será ministrado em sala, evitando a datilologia (soletração do alfabeto manual) e a possível perda de informações do estudante surdo, caso o intérprete desconheça sinais específicos da área de conhecimento tratada.

Devemos ressaltar a multiplicidade de identidades surdas, visto que a respondente do questionário não se beneficiaria com o intérprete, por não saber LIBRAS e a mesma afirma que "(...) Nem todos os surdos sabem [LIBRAS], mas acredito que não é só colocar um intérprete de Libras, precisa haver uma conscientização por parte dos professores e funcionários". Conscientização de uma cultura distinta, de uma apreensão do mundo visual e não auditiva. Outro aspecto citado por Valentini (2012) remete às relações aluno X aluno, que podem possuir uma gama de desdobramentos de acordo com a história de cada indivíduo envolvido e ressalta-se um caráter assistencialista do aluno surdo enquanto necessitado da "ajuda" dos colegas de classe para desenvolver suas atividades. Consideramos que esta postura de "cuidador" do aluno ouvinte para com o aluno surdo não se sustenta em longo prazo, na medida em que o aluno surdo precisa ter suas demandas atendidas institucionalmente e não pelos colegas de classe em caráter experimental e embasado pela "boa vontade" dos mesmos. O aluno surdo precisa receber da instituição toda a estrutura necessária para ser autônomo academicamente. A permanência deste discurso assistencialista ocasiona a reprodução em sala de aula da marginalização do surdo.

Diante de tantas práticas, discussões e reflexões, constatamos que se faz cada vez mais necessário o desenvolvimento de

pesquisas nesta área para que possamos avançar quanto ao acesso e permanência do surdo no Ensino Superior e garantir que o direito à educação seja de fato exercido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui desenvolvido teve por objetivo traçar um breve panorama da inclusão de surdos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Por isso, consideramos fundamental a discussão dos paradigmas que norteiam a educação de surdos e a legislação que a ampara no Brasil, apresentadas aqui. Verificamos que, embora a concepção socioantropológica da surdez seja hegemônica no campo educacional, ainda há marcas da concepção clínica quando se trata das representações dos surdos e da surdez e, no que diz respeito à educação no nível superior, constataram-se duas demandas. A primeira, por informação dos ouvintes presentes na instituição, já a segunda, parte dos surdos com vistas à reivindicação da estrutura necessária para que os mesmos possam de fato ser incluídos, por exemplo, a presença de intérprete de LIBRAS.

Diante do que foi exposto, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir sobremaneira para que a referida Universidade possa refletir sobre suas práticas e iniciativas. Consideramos que o trabalho pode contribuir também para o estudo e a reflexão dos paradigmas que norteiam a educação de surdos não só na educação básica como no ensino superior.

Dentre as limitações deste trabalho destacamos a dificuldade em obter relatos de alunos e egressos surdos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, dificuldade esta já apontada pelo projeto UERJ Acessível. Diante desta dificuldade de “mapeamento” do estudante surdo, bem como de outros estudantes com necessidades especiais, sugerimos que ao ingressar na UERJ, na ocasião da matrícula, haja campos disponíveis no formulário de matrícula para que o estudante possa informar se possui deficiência, de

que tipo e quais as adaptações que o mesmo julga necessário, repassando esses dados ao Programa Rompendo Barreiras e aos Departamentos das Unidades Acadêmicas em que o aluno está matriculado.

Sugerimos também que sejam realizados cursos de extensão e palestras para professores, funcionários e alunos com vistas à disseminação de informações e à desconstrução do terreno de conceitos que levam à exclusão e marginalização no qual a UERJ permanece baseada.

Assim sendo, concluímos este trabalho, sem, no entanto, encerrar o debate nele contido, utilizando, para tanto, as palavras de Luckesi (2010, p.38-39):

Na expectativa, enfim, de criar um clima de reflexão, de esperança, luta e transformação na história da universidade, pela qual somos corresponsáveis, é que lançamos os olhos sobre a universidade que temos e a denunciemos, enquanto abrimos os olhos para a universidade que almejamos e nos propomos a conquistar, construir.

REFERÊNCIAS

ANSAY, Noemi Nascimento. A inclusão de alunos surdos no ensino superior. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*, Curitiba, v.1, p.120-136, 2010.

BISOL, Cláudia Alquati et al. Estudantes surdos no Ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf> Acesso em 2016.

BRASIL. *Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 2016.

BRASIL. *Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 2016.

BRASIL. *Lei 10.436*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm Acesso em 2016.

BRASIL. *Lei 13.005*. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, Edição Extra, 26/6/2014, p.1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em 2016.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1/2006*. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em 2016.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.6, n.1, 2000. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art06.pdf Acesso em 2016.

CARVALHO, Karina M. de. Os desafios da inclusão da pessoa com deficiência no ambiente de trabalho in: FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho; MARQUES, Antônio Luiz (Org.). *O trabalho e as pessoas com deficiência*. pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico. Curitiba, PR: Juruá, 2010.

FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. *Metodologia Científica*. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos et. al. *Fazer Universidade*. Uma proposta metodológica. São Paulo, SP: Cortez: 2010.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Sub-Reitoria de Graduação. Departamento de Seleção Acadêmica (DSEA). *Manual do candidato – vestibular estadual 2016 – exame discursivo – 2ª fase*. Disponível em: http://www.vestibular.uerj.br/portal_vestibular_uerj/arquivos/arquivos2016/ed_2016/Manual_2fase_2016_anexo3.pdf. Acesso em 2016

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). *Programa Rompendo Barreiras*. Histórico e informações sobre o Programa. Disponível em <http://uerjrompendobarreiras.blogspot.com.br/> e <https://www.facebook.com/programarompendobarreiras?fref=ts>. Acesso em 2016.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Sub-Reitoria de Graduação. CAIAC. PROINICIAR. *Programa Rompendo Barreiras: 25 anos e Nossos Alunos contam sua história*. Proiniciar Comunica. Dezembro de 2013, Ano 11, p. 2-3.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Sub-Reitoria de Graduação. Coordenadoria de Projetos Especiais e Inovação (COPEI). *UERJ Acessível, relatório 2 – Mapeamento das demandas de alunos com deficiência na UERJ*. Abril de 2014.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Sub-Reitoria de Graduação. Coordenadoria de Projetos Especiais e Inovação (COPEI). *UERJ Acessível, relatório 3 – Mapeamento das demandas de alunos com deficiência na UERJ*. Outubro de 2014.

VALENTINI, Carla Beatris. *Inclusão no ensino superior: especificidades da prática docente com estudantes surdos*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2012.

A INFLUÊNCIA DA INSERÇÃO DA LIBRAS NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

La influencia de la inserción de Libras en el currículo de la formación en Pedagogía

Ivan-Íres de Sant'Ana Gonçalves²⁹
Patrícia Rocha Pordeus³⁰

RESUMO EM LIBRAS³¹



RESUMO

O reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais foi feito pela Lei 10.436 de 22 de dezembro de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. O decreto, ao ser promulgado, determinou a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores do magistério do curso de Fonoaudiologia e nas licenciaturas, incluindo o curso de Pedagogia. Neste trabalho tivemos como objetivo analisar a

29 Graduada em Pedagogia. Professora da Faculdade Joaquim Nabuco.

E-mail: ivanires2015@gmail.com

30 Especialista em Libras, Professora da Faculdade Joaquim Nabuco. E-mail: pati.pordeus@gmail.com

³¹ Leia o resumo em LIBRAS acessando o canal da REVISTA FORUM no *YouTube* pelo QR Code acima ou no link: https://www.youtube.com/watch?v=DLVI2EtjnRo&list=PL_aj1ISwgv8At-P8_2bLR28mKk-HyGRz6&index=5

inserção da Libras no curso de Pedagogia, através de publicações, no período de 2005 a 2015. Para isso, utilizamos a pesquisa bibliográfica para selecionar artigos relacionados à inserção desta disciplina nos currículos de Pedagogia. Segundo as publicações analisadas, a carga horária destinada à disciplina é insuficiente para a formação bilingue prevista no decreto, além de não haver diretrizes sobre o conteúdo a ser trabalhado. Como resultado, foi encontrada também uma boa receptividade por parte dos alunos e resistência do corpo docente em algumas instituições de ensino. É incontestável a importância da disciplina de Libras no curso de Pedagogia por proporcionar aos futuros pedagogos um novo conhecimento, e um olhar mais sensível aos direitos das pessoas surdas na sociedade.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais. Pedagogia. Currículo.

RESUMEN

El reconocimiento legal de la Lengua de Señas Brasileña ha sido por la Ley 10.436 en 22 de diciembre de 2002, reglamentada por el Decreto 5626, de 22 de diciembre de 2005. El decreto determinó la obligación de la disciplina de Libras en los cursos de formación del profesorado en la fonoaudiología y en las Licenciaturas, incluyendo el grado de Pedagogía. El presente trabajo tuvo como objetivo analizar la inserción de la Libras en el curso de Pedagogía, a través de publicaciones entre 2005 y 2015. Para tanto, se utilizó la pesquisa bibliográfica para elegir artículos relacionados a inclusión de esa disciplina en los currículos de Pedagogía. Según las publicaciones, la carga horaria destinada a la disciplina es insuficiente para la formación bilingüe prevista en el decreto, y no hay directrices sobre el contenido que se ha de trabajar. Como resultado, se encontró también una buena receptividad por parte de los estudiantes, y una resistencia por los profesores, en algunas instituciones de enseñanza. Es incontestable la importancia de la cátedra de Libras en la Facultad de Educación, para proporcionar a los futuros maestros nuevos conocimientos, además de una mirada más sensible a los derechos de las personas sordas en la sociedad.

Palabras clave: Lengua de Señas Brasileira. Pedagogía. Currículo.

INTRODUÇÃO

Há mais de uma década, a Língua Brasileira de Sinais, Libras, foi reconhecida como língua oficial no Brasil pela Lei Federal Nº 10.436/2002 e com ela fica garantido o direito dos surdos se expressarem através desta língua. O acesso das pessoas surdas sinalizantes à educação se dá através da Libras, que faz parte de seu cotidiano em que, por ela, a criança tem que receber a informação do mundo (BRASIL, 2005).

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) refere-se ao direito ao aprendizado da Língua de Sinais pelos surdos e a importância de professores aprenderem esta língua. A inserção da Libras no currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia proporcionou a abertura para o conhecimento do novo, possibilitando e ampliando o direito à participação social, pois os alunos começam a reconhecer as pessoas surdas como participantes reais da sociedade, com suas limitações, como qualquer outra pessoa (MACHADO; LIRÍO, 2011), contribuindo assim para a formação de uma sociedade mais inclusiva.

Esta pesquisa é fruto de inquietações surgidas durante a graduação em Pedagogia, após cursar a disciplina de Libras, e perceber a importância desta disciplina para a nossa formação. Com esta disciplina, o curso de Pedagogia ficou mais rico em conhecimento, proporcionando maior suporte para trabalhar em sala de aula, pois, para um professor em formação, compreender a heterogeneidade de uma turma e respeitar suas singularidades é essencial. Daí o interesse em pesquisar sobre a inserção da Libras em outros cursos pelo Brasil.

A inserção da Libras nos cursos de Licenciatura como disciplina é obrigatória, pela lei 10.436/2002 e do decreto nº 5626/2005, possibilitando assim a inclusão dos surdos no espaço escolar, em que o aluno tem que ter a permanência.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a inserção da Libras no curso de Pedagogia através de publicações no período de 2005 a 2015. Buscando compreender como se deu a implementação desta disciplina nos anos posteriores à publicação do Decreto Nº 5.626/2005.

Como objetivos específicos, diagnosticar pontos positivos e negativos da inserção da Libras no curso de Pedagogia, bem como indicar elementos que possam otimizar os modelos já existentes.

A importância de conhecer a Libras no curso de Pedagogia é de levar aos futuros professores, gestores, pesquisadores e pedagogos a um novo conhecimento, em que poderão participar ativamente dos direitos na sociedade juntamente com os surdos. O conhecimento da Libras é uma forma de buscar explicação para facilitar o trabalho do professor possibilitando uma melhor interação com o aluno surdo.

Os professores tornam-se bilíngues ao trabalhar com as duas línguas, no caso, a Língua Portuguesa e a Libras. O pedagogo precisa ter autonomia na Língua de Sinais, para que possa trabalhar com a criança surda de forma clara e com bom entendimento. Como afirmam Machado e Lírío (2011):

Com a abertura para o novo conhecimento, o contato com Libras no aprendizado e na construção da formação dos professores em Pedagogia, torna-se um ponto de partida para a propagação de mudanças que vêm a ocorrer nessa área, já que esses espaços são o início para o desenvolvimento das práticas bilíngues.

Na história, a pessoa surda tem percorrido um longo caminho na luta por seus direitos individuais e sociais. No Brasil, foi somente com o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/02 que reconheceu oficialmente a Libras como língua no Brasil. A partir desse decreto, a Libras tornou-se disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores em nível médio e superior, incluindo o curso de Pedagogia (MERCADO, 2012).

Este decreto traz a disciplina de Libras no processo de formação de professores e diz que é por meio do curso de Pedagogia ou Curso Normal Superior que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ter formação em Libras para poder trabalhar com a criança surda:

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

Na formação de professores é necessário levar as experiências e dificuldades vivenciadas pelos sujeitos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem para a construção ou reconstrução, inclusive para a inserção da disciplina de Libras no currículo do curso de Pedagogia visando a suprir as necessidades existentes (MACHADO; LÍRIO, 2011).

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem assim sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais (TARDIF, 2012, p. 23).

O futuro pedagogo não pode esperar que sua formação, inicie na pós-graduação, quando já houver uma prática docente, diante da necessidade de alfabetizar uma criança surda. A formação do professor é contínua, sempre em busca do novo, não se conformando com o que já aprendeu e querendo aprender cada vez mais.

A presente pesquisa está dividida em cinco capítulos. O primeiro, a Introdução, em que trazemos um panorama da realidade em que a pesquisa está inserida, seus objetivos e justificativa. O segundo, Referencial Teórico, em que abordamos algumas considerações importantes como base de pesquisa bem como servir de incentivo às discussões posteriores, tecendo um diálogo entre o referencial teórico e o levantamento de dados pesquisados nas fontes analisadas. Desse modo, apresenta-se a seguinte organização do referencial teórico:

Item 2.1, intitulado “Um breve histórico sobre o sujeito surdo”, fala brevemente sobre a história de lutas pela conquista de direitos das pessoas surdas no Brasil e no mundo.

No item 2.2. “O papel do professor diante de uma criança surda”. O professor atua como um intermediador, ele pode ajudar o aluno a identificar seus limites e resolver suas dificuldades fazendo com que o mesmo passe a confiar no educador e que crie meios de trabalhar com esse aluno.

O item 2.3, “Formação do professor”, traz que o pedagogo é um profissional que se qualifica para atuar em várias áreas nos campos educativos para atender projetos socioeducativos de tipo formal e não formal e informal (LIBÂNEO, 2010). O pedagogo é um profissional para atuar em qualquer área no ensino da educação, tendo assim conhecimentos diversos.

O capítulo 3 traça a metodologia utilizada, explanando sobre a pesquisa bibliográfica, os procedimentos de análise e coleta de dados e demais detalhes da organização da pesquisa. No capítulo 4, Análise e discussão, trazemos o diálogo entre os achados dos artigos alvo do nosso estudo. No quinto e último capítulo, discorremos sobre as principais conclusões trazidas pelos artigos analisados e sugestões para futuros estudos.

REFERENCIAL TEÓRICO

1. O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DA CRIANÇA SURDA

Segundo Falcão, na sala de aula o aluno surdo não é um fantoche, não é uma marionete e seu processo de aprendizagem não pode ser um faz-de-conta. Ele quis dizer que uma pessoa surda é como outra qualquer, podendo assim aprender como os outros. Mas para que isso aconteça, o educador inclusivo, com diz Falcão (2015), “deve adequar o ambiente escolar para atender às necessidades dos alunos” (p. 346).

O professor é um intermediador entre a sala de aula e o aluno, espera-se que ele possa ajudar o aluno a identificar seus limites e resolver suas dificuldades fazendo com que o mesmo passe a confiar no educador e que crie meios de trabalhar esse aluno. Entretanto para que isso aconteça são necessários “tolerância, esforço, dedicação persistência” (FALCÃO, 2015, p. 346).

Em relação à formação do professor para trabalhar com crianças surdas, deixa muito desejar, pois as instituições não estão preparadas para a formação desses profissionais. Ainda segundo Falcão (2015), as faculdades ensinam apenas aspectos históricos da trajetória educacional dos surdos, dando pouca ênfase aos sinais da Libras.

Entretanto o pedagogo tem que estar preparado para lidar com questões práticas relacionadas à aprendizagem da criança, e também saber diferenciar o ensino de uma criança ouvinte do ensino de uma criança surda, respeitando as singularidades destas últimas (FALCÃO, 2015).

Buscando suprir as lacunas na formação profissional, a inclusão da Libras como disciplina curricular é colocada a partir do Decreto nº 5.626, em 22 de Dezembro de 2005, que em seu artigo 3º afirma que:

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

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (BRASIL, 2005).

A Libras como disciplina no curso de Pedagogia é mais do que uma disciplina, é uma necessidade tanto para o professor como para o aluno, pois ambos começam a aprender a lidar com a inclusão na sociedade. A língua de sinais é complexa e expressiva, por isso, é preciso que o professor esteja qualificado para trabalhar com o aluno o conhecimento e a informação do mundo que o cerca.

2. FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Quando se fala de pedagogia diferenciada Perrenoud diz que: “o professor deve, como o animador contribuir para a construção de uma identidade do grupo [...] com a conscientização das diferenças e das desigualdades dos membros do grupo” (2001 p. 34). Para tanto, o professor deve saber lidar com as diferenças e desigualdades dos alunos em si ou dos grupos que estão sendo mediados.

Portanto o pedagogo é um profissional que se qualifica para atuar em várias áreas na educação de tipo formal e não formal e informal (LIBÂNEO, 2010). O pedagogo é um profissional para atuar em qualquer área no ensino da educação, tendo assim conheci-

mentos diversos. O pedagogo Jean Houssaye diz que: “a pedagogia busca unir a teoria e a pratica a partir de sua própria ação” (HOUS-SAYE, 1996 apud LIBÂNEO, 2010, p. 30).

Segundo Houssaye, o interessante é que a Pedagogia tem origem, se cria, se inventa e se renova (HOUSSAYE, 1996 apud LIBÂNEO, 2010, p. 30), no entanto a formação é continuada, na qual sempre se aprende. Isso significa também aprender a aprender. Sendo assim o campo da Pedagogia é um campo de conhecimento da educação de um ato educativo onde a sociedade está inserida como fator principal.

Para Libâneo a educação

é um conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sócias (2010, p. 30).

É preciso que toda escola tenha pedagogos para poder facilitar o ensino e a realidade escolar podendo assim melhorar o processo de ensino-aprendizagem para o aluno.

O pedagogo atua nos momentos mais críticos, ou seja, naquela situação em que o aluno está com dificuldade de aprendizagem, este profissional irá auxiliá-lo, buscando soluções para o problema, diagnosticado e identificado. A escola precisa de profissionais capacitados para atender às necessidades do aluno e porque não dizer da comunidade em si. Pimenta diz que a escola

requer o curso de vários profissionais [...]. Compreender a natureza do trabalho coletivo na escola [...] aponta para a necessidade de que a nova organização escolar se dê a partir da constatação de que o trabalho de educação escolar assenta-se numa pratica social coletiva de vários profissionais que possuem diferentes especialidades [...]. (PIMENTA, 1988, p. 67 apud LIBÂNEO, 2010, p. 63).

A capacitação destes profissionais na graduação tem grande impacto na sua prática. Perrenoud (2000) diferencia os tipos de currículos, pois para ele existe o currículo real de formação e o currículo prescrito. Ao falar do currículo real ele diz que o currículo real de formação é aquele que se define como a sequência das situações e das experiências formadoras efetivamente vivenciadas pelo estudante. Assim sendo, este currículo de formação é diferente do currículo prescrito, em que só se descrevem as informações que os alunos precisam saber.

Para a formação de professores, requer levar as experiências e dificuldades vivenciadas pelos sujeitos no decorrer do processo de aprendizagem para a construção ou reconstrução do projeto, a inserção da disciplina de Libras no currículo do curso de pedagogia para superar as necessidades existentes. O pedagogo escolar é muito importante para auxiliar os professores em suas dificuldades, pois como Libanêo (2010) fala, é imprescindível a ajuda de um profissional da Pedagogia na realização das atividades e no desempenho do professor em sala de aula. Este profissional pode ajudar tanto na parte teórica, como na parte prática. O profissional tem que ser capacitado para pensar, planejar e executar diversas atividades. Para que isso aconteça, o pedagogo deve estar em constante formação e comprometido com seu trabalho, para assim poder levar e incluir seus conhecimentos no ambiente onde está trabalhando (LIBANÊO, 2010, p.62).

Segundo Machado (2011), com abertura para o novo conhecimento o contato com Libras no aprendizado e na construção da formação dos professores em Pedagogia, torna-se um ponto de partida para a propagação de mudanças que venham a ocorrer nesta área, já que esses espaços são um início para o desenvolvimento das práticas bilíngues.

A inserção da Libras no currículo do curso de Pedagogia e das licenciaturas proporcionou a abertura para o conhecimento do novo dando o direito à participação social, ampliando a visão que se

tem da pessoa surda. Os alunos começam a reconhecer os surdos como participantes reais da sociedade.

Machado (2008) afirma que, como toda e nova profissão, a formação inicial desses profissionais fica na dependência de ser construída, mesmo que a emergência de sua atuação nos espaços escolares seja dificultada. O professor não pode ter apenas o domínio dos conteúdos e de algumas técnicas. É preciso ir além buscando o novo e a cada dia se renovando.

Quando se fala da inserção da Libras no curso de Licenciatura em Pedagogia, se fala do professor que não tinha nenhum conhecimento em línguas de sinais, e com a obrigatoriedade trazida pelo decreto, passou a ter acesso nos cursos superiores à disciplina de Libras. Podendo, assim, entender um pouco sobre como trabalhar com a criança surda. Machado (2008) defende que, com o decreto, tende-se a dissociar gradativamente a surdez da expectativa da deficiência o que refletirá de modo significativo no processo em que a inclusão do surdo é obrigatória no ensino regular.

O que chama a atenção é que antes do referido decreto, os que faziam graduação não tinham nenhum conhecimento em línguas de sinais, pois foi a partir da inserção da Libras no curso de Licenciatura em Pedagogia que o pedagogo passou vivenciar uma realidade que ele nem sabia que existia e que precisava ser trabalhada.

A disciplina de Libras abre oportunidades para que o professor trabalhe com a criança surda, assim mostrando que existem várias maneiras de se trabalhar e incluir um aluno surdo, que pode aprender igualmente ao ouvinte, não existe dificuldade de aprender, o que existe é falta de preparação da parte do professor.

METODOLOGIA

Realizamos este trabalho através de uma pesquisa bibliográfica, tendo sempre em mente que uma pesquisa é um trabalho que requer disciplina e muita atenção, pois,

É um movimento incansável de apreensão dos objetivos de observação das etapas, muita leitura, questionamento, crítica com o material bibliográfico que permite, por sua vez um leque possibilitando as múltiplas questões que envolvem objetivo de estudo (LIMA; MIOTO, 2007, p. 37).

Quando se fala em pesquisa bibliográfica, tende-se a concluir que é algo muito simples de ser trabalhada, mas a pesquisa bibliográfica vai muito além. A pesquisa bibliográfica ou de fonte secundária como Marconi e Lakatos (2014) dizem: “É um trabalho do interesse bibliográfico. Tratando-se de um levantamento de toda bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita” (MARCONI; LAKATOS, 2014, p. 43-44).

A pesquisa bibliográfica faz com que o pesquisador disponibilize dados que lhe ajudarão a construir um caminho para chegar até o fim de sua pesquisa, onde o objetivo de estudo será suficientemente delimitado. Assim fazendo com que o pesquisador procure soluções que possam ser resolvidas usando uma metodologia clara e simples:

A pesquisa bibliografia como o procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas poucos explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outra pesquisa (LIMA; MIOTO, 2007, p. 43).

Para a realização deste estudo, foi utilizado o método bibliográfico de pesquisa em publicações acadêmicas. A busca desses artigos foi realizada a partir das seguintes palavras-chave “Libras

na formação de professores” e “Libras na pedagogia”, em artigos científicos publicados no período de 2005 a 2015.

Ou seja, se buscou a bibliografia relacionada à inserção da Libras como disciplina nos cursos de Pedagogia, em artigos publicados nos últimos dez anos, 2005 a 2015. Iniciando em 2005, que foi o marco da implantação da disciplina de Libras, através do Decreto Nº 5.626. E terminando em 2015, prazo final, segundo o decreto, para cem por cento dos cursos em que o decreto torna a inserção obrigatória, terem Libras na grade curricular.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

[...]

IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição. (BRASIL, 2005).

A partir daí, foram encontrados 60 artigos, dos quais, após uma seleção prévia, por meio dos resumos apresentados, foram selecionados 18 artigos.

A avaliação se deu por aspectos referentes à implantação da disciplina de Libras no curso de Pedagogia, relatados nos artigos. Dos artigos selecionados, 18 estavam em consonância com os objetivos deste trabalho, possibilitando, assim a realização de uma análise do que já foi publicado sobre este assunto. Após as leituras, foi realizada a análise dos dados, apresentada no capítulo a seguir, a partir dos objetivos propostos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

No período escolhido, foram encontrados oito (8) artigos relacionados diretamente à inserção da Libras nos cursos de Pedagogia (quadro 1).

Quadro 1: Artigos sobre a inserção da Libras nas Licenciaturas em Pedagogia, 2005-2015.

Artigo	Autor(es)	Ano
A implantação da disciplina língua brasileira de sinais na universidade de Sergipe	Valéria Simplício da Silva	2015
Desafios Metodológicos para o Desenvolvimento da Disciplina de Libras no Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina	Fabíola Ferreira Sucupira Sell, Bruna Crescêncio Neves	2015
A disciplina de Libras na graduação de pedagogia: contribuição para a formação do professor	Simone das Graças Nogueira Feltrin	2013
Caminhos e descaminhos da formação docente do professor de Libras no ensino superior	Adriana Cristina de Castro Custódio, Márcia de Melo Villas Boas, Paulo Sérgio de Jesus Oliveira	2012
A disciplina de Libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino segunda língua	Andréa Micheles Lemos, Ernando Pinheiro Chaves	2012
A disciplina de Libras e a formação inicial de pedagogos: Experiência dos graduados	Josiane Junia Facundo de Almeida, Célia Regina Vitaliano	2012

O significado de implantação da inserção de Libras na matriz curricular do curso de pedagogia	Edna Aparecida Mercado	2012
A disciplina de Libras e a formação inicial dos professores; Experiência dos alunos de graduação em pedagogia na universidade Federal do Espírito Santo	Lucyene Matos da Costa Vieira Machado, Laryssa Mendonça Lírio	2011

A análise refere-se aos resultados em artigos pesquisados que trataram diretamente da inserção da disciplina de Libras, nos cursos de licenciatura, em especial no curso de Pedagogia, conforme previsto no Decreto 5.626/2005.

Lemos e Chaves (2012) realizaram um estudo com seis Instituições de Ensino Superior (IES), em quatro regiões do Brasil (duas no Nordeste, uma no Norte, uma no Sul e uma no Sudeste). Nessas instituições, a disciplina de Libras era obrigatória em doze cursos, sendo eles nove licenciaturas, o curso de Fonoaudiologia, nos quais já existe a obrigatoriedade legal, e nos cursos de Biblioteconomia e Jornalismo. E como disciplina optativa, era oferecida nos cursos de Enfermagem, Terapia Ocupacional, Gerontologia, Psicologia e Engenharias. Na UNESC, instituição analisada por Feltrin (2013), respeita-se a obrigatoriedade no curso de Pedagogia e em todas as outras licenciaturas.

Na pesquisa de Silva (2015), tem-se o cenário da inserção da Libras no curso de Pedagogia e nas demais 19 licenciaturas da UFS. Sendo a primeira vez ofertada em 2008. Contrastando com instituições como a UDESC, em que a disciplina foi ofertada apenas no primeiro semestre de 2014, quase 10 anos após a publicação do decreto, e, conseqüentemente, ao fim do prazo proposto pelo mesmo.

Observou-se também uma instabilidade em relação a se aplicar a disciplina de Libras na grade curricular, sendo que cada

faculdade determinava o período que lhe convinha. Desta forma, foram encontrados registros da disciplina do 5º ao 8º semestre.

Em relação à presença da Libras nos períodos finais da formação, Mercado afirma:

Geralmente apresentada no sexto semestre ou, terceiro ano, quando o curso está sendo finalizado, essa disciplina não permite ao aluno de graduação realizar pesquisas extraclasse, como uma iniciação científica, por exemplo, sobre essa prática, uma vez que está tendo acesso a esse conteúdo pela primeira vez.

No entanto, como a disciplina de Libras não é ministrada no início do curso, fica mais difícil para o aluno absorver os fundamentos da disciplina desde os semestres iniciais, e desenvolver ao longo do curso uma visão mais desta temática com as outras disciplinas, podendo assim ter um olhar mais sensível à inclusão do aluno surdo.

Outro ponto importante a ser destacado, nos resultados dos artigos analisados, é a carga horária destinada à Libras, e os questionamentos derivados do tempo destinado a esta disciplina. Nas pesquisas que trouxeram registro sobre este ponto, a carga horária variou entre 20 e 72 horas/aula. Com esta reduzida carga horária para desenvolver um idioma e trabalhar práticas pedagógicas relacionadas ao ensino para pessoas surdas,

professores em formação possuem informações generalistas sobre a pessoa surda e a surdez, não lhes capacitando para o trabalho pedagógico de um professor de Ensino Fundamental I, que vai desenvolver o processo de alfabetização desta criança.

Lembrando que o Decreto 5.626 afirma em seu artigo 22, inciso I, que devem ser garantidas ao educando surdo “escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais

do ensino fundamental” (BRASIL, 2005). Baseados nesta obrigatoriedade, Sell e Neves (2015) questionam e concluem:

Qual o objetivo da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, bem como o que é possível aos alunos aprenderem em um semestre apenas sobre a Língua Brasileira de Sinais. A disciplina de Língua Brasileira de Sinais nos cursos de licenciatura não contempla todos os conhecimentos necessários para formar professores proficientes de modo a atuarem na educação de surdos.

As publicações pesquisadas mostram informações de que mesmo pelo regulamento do Decreto 5626/2005, as Instituições de Ensino Superior não estão preparadas para atender às necessidades dos futuros professores, pois um semestre é insuficiente para a aprendizagem de uma língua. No entanto, só é possível ensinar noções básicas. E, uma vez que o Decreto que regulamenta a Lei Nº 10.436/2002, não tem “objetivos muito claros para a inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, os conteúdos apareçam com diferentes enfoques nas universidades brasileiras” (ALMEIDA; VITALINO, 2012, p.11). Ou seja, “o ensino da Libras nas licenciaturas não tem exigência programática e pré-estabelecida como em outras disciplinas” (CUSTÓDIO; VILAS BOAS; OLIVEIRA, 2012, p. 09). Porém, esta formação não pode estar restrita à aprendizagem da Libras.

Para desenvolver adequadamente a educação da criança surda, o professor da escola regular, requer muito mais que conhecimento básico de sinais, para que ocorra a comunicação. Diante da singularidade linguística e de compreensão do mundo pelo surdo, o professor também necessita entender quem é o indivíduo surdo (MERCADO, 2015, p. 58)

Custódio, Villa Boas e Oliveira (2012, p. 8) trazem que: “É gritante a falta de profissionais devidamente preparados adequadamente para atuarem na docência superior no ensino de Libras”,

pois o tempo que se passa em uma sala de aula é muito pouco para se aprender uma nova língua. Consoante com o que afirma Mercado (2012, p. 72), “Sabemos que o tempo disponibilizado pela disciplina é insuficiente para abordar todas essas informações”. Dado corroborado pela pesquisa de Almeida e Vitaliano (2012), em que a carga horária reduzida é apontada pelos alunos entrevistados como um dos fatores de dificuldade na disciplina.

Custódio, Villa Boas e Oliveira (2012, p. 12) apontam que

Nesse sentido, as universidades deverão tomar providências para que o ensino dessa língua ocorra de forma responsável, no sentido de suprir a carência de forma geral de materiais, recursos visuais, metodologias adequadas e até mesmo docentes universitários especializados. Diante dessa situação podemos constatar que os futuros professores egressos das licenciaturas encontram-se, ainda, despreparados e com muitas dúvidas quanto ao seu papel diante desses alunos com surdez, embora ao se graduar esteja (sic) teoricamente habilitado a trabalhar com esses alunos.

Para Custódio, Villa Boas e Oliveira (2012), o ensino de Libras nos cursos superiores ainda é um assunto pouco discutido e que “ao consideramos que esse processo envolve instâncias múltiplas” (p. 8), e que uma educação baseada apenas na transmissão de conteúdos não contribui para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de Libras em qualquer contexto, principalmente

se essa atuação do futuro docente for pensada no sentido de tornar-se um professor de apoio, de professor bilíngue ou intérprete de Libras, concordamos que a formação inicial seria insuficiente, necessitando de uma formação mais específica” (ALMEIDA; VITALIANO, 2012, p. 13).

Formação esta que está longe da, atualmente, oferecida pela academia na graduação.

Este choque entre o perfil do egresso e o estabelecido pelo decreto pode ser percebido desde as ementas das disciplinas, que fazem referência maior a “aspectos sobre a história, cultura, identidade e estrutura da Libras [...], do que ao ensino da mesma” (LE-MOS; CHAVES, 2012, p. 13), dando pouco destaque para a Língua de Sinais em si.

O Decreto 5.626/05 diz que é preciso ter professores bilíngues para o ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contudo, os futuros pedagogos não estão preparados para tal função, pois os centros de ensino não estão aptos para oferecer tal formação, visto que “o trabalho com alunos surdos requer outros saberes, além do domínio da língua, especialmente aqueles relacionados a aspectos pedagógicos.” (ALMEIDA; VITALIANO, 2012, p. 14).

No entanto, existe uma deficiência da parte da instituição que só consegue trabalhar conteúdos superficiais com estes alunos, deixando muito a desejar na disciplina de Libras, que poderia ser mais proveitosa se aumentassem a carga horária, fazendo, assim, com que os graduandos em Pedagogia absorvessem melhor o que foi trabalhado, e fosse além de noções básicas, que são dadas em sala de aula.

Entre os autores pesquisados, é consenso que a academia irá formar profissionais com conhecimentos mínimos para lidar com o sujeito surdo no contexto escolar, pois, conforme o artigo 14 do Decreto nº 5.626/2005, o professor regente de classe precisa ter conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. [...] A disciplina de Libras nos cursos de licenciatura não será a responsável pelo o sucesso na educação dos surdos, mas poderá possibilitar que os professores conheçam as peculiaridades desses alunos e não reproduzam discursos preconceituosos, que por muito tempo marcaram a educação desses sujeitos (SELL; NEVES, 2015, p. 53-54).

Ainda, em relação à obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, Almeida e Vitaliano (2012) dizem que 97% dos alunos concordaram com a obrigatoriedade da disciplina. Já Silva (2015) ressalta que: “A questão da determinação foi vista pela a maioria dos departamentos da UFS como algo impositivo, uma vez que não houve discussão com as mesmas no sentido dessa língua se tornando ou não uma disciplina obrigatória.” (p. 7).

As opiniões se dividem entre a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, em que alunos que concluíram a disciplina acham que deve ter Libras nas faculdades, já alguns professores creem que é necessário entrar em um acordo, apresentando uma resistência à inserção da Libras nos cursos de licenciatura. Essa resistência se deve à falta de sensibilização e informação desses docentes, fato contornado após a realização de “reuniões com os departamentos para dar esclarecimentos acerca dessa realidade, no sentido, também, de facilitar a viabilização da inclusão da disciplina no currículo dos cursos.” (SILVA, 2015, p. 8).

Assim, fica claro que “a formação continuada em LIBRAS (sic) é uma proposta que deve acontecer para todos os professores em todas as modalidades de ensino” (FELTRIN, 2013, p. 46). Esta formação continuada em Libras deve acontecer para todos os professores, mesmo sabendo que são poucos os recursos encontrados nessa área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos atingidos os objetivos propostos para a pesquisa, com base na implementação da disciplina de Libras nas licenciaturas, principalmente em Pedagogia, por conta do Decreto N^o 5.626/05, que obriga as instituições a terem essa disciplina na grade curricular, percebemos a inserção da disciplina em todas as instituições estudadas nos artigos pesquisados.

Notou-se um padrão na oferta desta disciplina nos últimos períodos, quando poderia haver um aproveitamento maior caso fosse ofertada nos anos iniciais do curso, proporcionando aos alunos uma visão mais sensível ao educando surdo, em todas as outras disciplinas, contribuindo assim para uma efetiva formação bilíngue, como determina o referido decreto.

Outro ponto encontrado foi o relato de muitos graduandos em relação à carga horária insuficiente para o aprendizado de uma língua. Mas mesmo com essa deficiência, os registros confirmavam que a disciplina de Libras deve estar presente no currículo, pois futuramente estes professores terão que se deparar com crianças surdas em sala de aula.

Relacionado a isto, foi encontrado, nos artigos pesquisados, um contraponto: em algumas Instituições de Ensino Superior houve resistência à inserção da disciplina de Libras, por parte de alguns professores que, talvez, por não terem o conhecimento da importância da Língua de Sinais para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, desconsiderem a relevância da Libras; por outro lado, houve a boa aceitação por parte dos graduandos, que concordaram com a obrigatoriedade desta disciplina nas licenciaturas.

Porém, para que exista bom aproveitamento na formação é preciso que o professor seja partícipe de uma formação continuada em Libras, já que a formação institucional ainda deixa lacunas e mostra-se insuficiente.

A oferta de Libras para os cursos de Pedagogia já ocorre nas Instituições de Ensino Superior brasileiras, porém, há ainda muitas questões a serem resolvidas. A unificação e a expansão em relação à carga horária ainda são necessárias, bem como um debate mais aprofundado em relação aos conteúdos básicos relacionados a esta disciplina. Bem como a formação continuada dos professores graduandos.

Este estudo contribuiu para a compreensão que só a inserção da Libras como disciplina curricular não garante a formação

bilíngue. Outros estudos precisam ser focados na construção de um modelo curricular nacional que atenda, para além das necessidades linguísticas do educando surdo, sua verdadeira inclusão social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA J. J. F.; VITALINO, C. R. *A Disciplina de Libras na Formação Inicial de Pedagogos: experiências dos graduandos*. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/12_02_17_2429-7197-1-PB.pdf>. Acesso em: 19 mar 2016.
- BRASIL. *Decreto Nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 2005 Seção1, p.30. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 07 mar 2016.
- CUSTÓDIO A. C. C; VILLAS BOAS M. S. M; OLIVEIRA P. S. J. *Caminhos e descaminhos da formação docente do professor de Libras no Ensino Superior*. V Seminário Nacional de Educação Especial, 2012. Disponível em: <http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VSeminar/trabalhos/295_1_1.pdf>. Acesso em: 19 mar 2016.
- FALCÃO, L. A. B. *Educação de surdos: ensaios pedagógicos*. Recife: Ed. do Autor. 2012.
- FELTRIN S. G. N. *A Disciplina de Libras na Graduação de Pedagogia: contribuição para a formação do professor*. FERREIRA, R. B.; DIAS, A. T. B. B. (orgs.). I Coletânea de Experiências de Ensino/Aprendizagem dos Docentes dos Cursos de Graduação da UNESC. Criciúma: UNESC, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/index.php/ensinodegraduacao/article/viewFile/1293/1722#page43>>. Acesso em: 19 mar 2016
- LEMONS M. L.; CHAVES E. P. *A Disciplina de Libras no Ensino Superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012 Disponível em: <http://infoteca.in.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/uploadarquivos/acervo/docs/2190c.pdf>. Acesso em: 19 mar 2016.

LIBÂNIO, C. J. *Pedagogia e pedagogos, para que?* 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. *Procedimentos Metodológicos na construção de conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. Revista Katal, Florianópolis v. 10, 2007, p. 37-45. Disponível em: <<http://www.scielo.ler/pdf/rk/v10nspe/a0410spe>>. Acesso em: 02 jun 2016.

MACHADO, L. M. C. V.; LÍRIO, L. M. A disciplina de Libras e a formação dos professores: experiência dos alunos de graduação em pedagogia na universidade Federal do Espírito Santo. *Revista FACEVV*. Vila Velha, n. 6. jan/jun. 2011, p.96-104. Disponível em: <<http://facevv.cneec.br/wp-content/uploads/sites/52/2015/10/A-DISCIPLINA-DE-LIBRAS-E-A-FORMA%C3%87%C3%83O-INICIAL-DOS-PROFESSORES.pdf>>. Acesso em: 07 mar 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: EDITORA ATLAS, 2014.

MERCADO, E. A. Libras em Estudo: ensino-aprendizagem. O Significado e Implantação da Inserção de Libras na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia. In: ALBRES, N. A. *Libras em Estudo: ensino-aprendizagem*. Disponível em: <http://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/95.pdf#page=57>. Acesso em: 07 mar 2016.

PERRENOUD, P. *A Pedagogia na Escola das diferenças*. fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ROCHA. S. *O INES e a Educação de Surdos no Brasil*. 2.ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SILVA V. S. A Implantação da Disciplina Língua Brasileira de Sinais na Universidade Federal de Sergipe. 9º Encontro Internacional de Formação de Professores. 2015. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1576/82>>. Acesso em: 19 mar 2016.

TARD
2012.

REDES SOCIAIS, DISPOSITIVOS MÓVEIS E TECNOLOGIAS INCLUSIVAS: GRUPO DE SURDOS NO FACEBOOK QUE CRIA SINAIS PARA CURSOS DA ÁREA DE EXATAS³²

Redes sociais, dispositivos móveis y tecnologías inclusivas: grupo de sordos en el Facebook que crea señas para cursos del área de las exactas

José Timóteo Júnior³³
André Luis Santos de Souza³⁴

RESUMO EM LIBRAS³⁵



RESUMO

Este trabalho tem como objetivo trazer informações a respeito da promoção e da socialização da identidade cultural e linguística dos surdos usuários da LIBRAS enquanto sujeitos atuantes inseridos no grupo de pessoas que se utilizam de recursos das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC). As possibilidades da comunicação à distância, com efeitos de cará-

³² Tema apresentado no Fórum Bilingue em 2016 organizado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, Brasil.

³³ Graduado em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Coordenador do setor de Produção Audiovisual na Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância – CEAD/UFV. E-mail: jtjcomufv@gmail.com

³⁴ Graduado em Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professor de Sociologia no ensino médio em rede privada de ensino. Professor de LIBRAS para ouvintes no Curso de Extensão em Língua Brasileira de Sinais (CELIB). E-mail: andreconatus@gmail.com

³⁵ Leia o resumo em LIBRAS acessando o canal da REVISTA FORUM no *YouTube* pelo QR Code acima ou no link: https://www.youtube.com/watch?v=n_6YJuV1_wE&list=PL_aj1ISwgv8At-P8_2bLR28mKk-HyGRz6&index=6

ter social e didático, serão abordadas a partir de nossa experiência ao observar um grupo do Facebook cujos membros se uniram em prol do aprendizado, da criação de sinais e da quebra da barreira geográfica. O texto parte do pressuposto de que a socialização de reflexões, pesquisas e ações referentes à experiência da surdez e da educação de surdos é muito importante, pois contribui para a desinvisibilização da pessoa surda como sujeito e produtora de cultura e conhecimento.

Palavras-chave: LIBRAS. Surdos. NTIC. Criação de sinais.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo traer informaciones acerca de la promoción y de la socialización de la identidad cultural y lingüística de los sordos usuarios de la LIBRAS como sujetos actuantes insertos en el grupo de personas que se utilizan de recursos de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC). Las posibilidades de la comunicación a distancia, con efectos de carácter social y didáctico, son abordadas a partir de nuestra experiencia al observar un grupo en Facebook cuyos miembros se unieron en pro del aprendizaje, de la creación de señas y de la quiebra de la barrera geográfica. El texto parte del supuesto de que la socialización de reflexiones, investigaciones y acciones referentes a la experiencia de la sordera y de la educación de sordos es muy importante, pues contribuye a la desinvisibilización de la persona sorda como sujeto y productora de cultura y conocimiento.

Palabras-clave: LIBRAS. Sordos. NTIC. Creación de señas.

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS foi reconhecida como língua oficial através da Lei nº 10.436 de 2002. Esta data é um marco para as comunidades surdas e usuários da LIBRAS, e colabora para o fortalecimento sua identidade cultural e linguística. Nesse sentido, esta lei traz em sua compreensão a LIBRAS como

a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora,

com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, art. 1).

Tal dispositivo legal ampara o uso e o aprendizado da língua, o que garante também a possibilidade de sua difusão. Assim sendo, os surdos se veem legalmente estimulados a ter contato e a desenvolver sua própria expressão comunicativa, usando a língua visual-espacial, uma vez que ela é parte fundamental de sua cultura.

Em meio a esse contexto o pretende trabalho busca refletir sobre o modo como a tecnologia está facilitando a sociabilidade dos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a criação de sinais para termos técnicos específicos de conteúdos acadêmicos das engenharias. Especificamente, usaremos por base o estudo realizado ao observar as postagens e interações entre membros surdos de um grupo do Facebook (www.facebook.com), que são, em sua maioria, estudantes de cursos de engenharia.

O artigo está dividido três tópicos. No primeiro discutiremos como os avanços tecnológicos transformaram as interações e relações sociais nas sociedades capitalistas contemporâneas; o segundo tópico discute como as novas tecnologias são incorporadas no cotidiano das pessoas surdas usuárias da LIBRAS, especialmente o uso de computadores, internet e dispositivos móveis; e no terceiro tópico mobilizamos dados de campo a partir da observação, entrevistas e análise do ambiente virtual do grupo “Glossário Engenharia (LIBRAS)” no Facebook. Em seguida apresentaremos algumas considerações sinais.

AVANÇOS TECNOLÓGICOS

Sabemos que o ser humano necessita da comunicação para melhor se adaptar ao meio ambiente e à sociedade, assim como se utiliza de instrumentos que facilitam sua sobrevivência. É possível

observar, na atualidade, o aperfeiçoamento das tecnologias criadas para se comunicar. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) estão cada vez mais agregadas à sociedade, ainda mais quando pensamos na expansão do acesso e recursos ligados à internet.

Tal fenômeno possibilitou a realização de uma “ação social à distância” alterando a cognição e a relação espaço-tempo. O impacto disso gerou certa mudança cognitiva que passou a se expressar no consciente coletivo e no modo como os acontecimentos distantes passaram a afetar o local. Para Manuel Castells (2000) a revolução das tecnologias da informação e comunicação representa um evento histórico da mesma magnitude que foi a revolução industrial no século XVIII. Contudo, o surgimento da “sociedade em rede” é resultado da interação entre forças relativamente autônomas: o desenvolvimento das novas tecnologias e a incorporação e transformação na realidade cotidiana das pessoas (p. 57-68).

A “cultura da virtualidade real” se institui nas sociedades capitalistas contemporâneas, e essa nova configuração das interações e relações sociais apresenta um sistema baseado em redes de computadores e suas comunidades virtuais. Ou seja, quando o computador e a internet possibilitaram a compactação de todos os tipos de mensagens (incluindo sons e imagens) surgiu na sociedade uma rede capaz de comunicar símbolos sem a necessidade de centros de controles, como acontece no caso da televisão (CASTELLS, 2000, p.353).

Essa atual realidade permitiu novas formas de comunicação e expressão de linguagem, como é o caso da Língua Brasileira de Sinais, utilizada por muitos surdos no Brasil. As novas tecnologias permitiram aos surdos sair de um isolamento linguístico, podendo agora interagir com outros surdos através de mensagens de vídeos, único recurso para a comunicação em língua de sinais, por ser de modalidade linguística visual-espacial (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Nesse sentido, *smartphones*, *tablets* e a *internet* tem sido importantes ferramentas para a comunicação e sociabilidade de surdos em redes sociais, pois estes podem contar agora com:

serviços on-line de acesso grátis por meio dos quais se podem criar redes de contato para o intercâmbio de mensagens e conteúdos multi-mídia. Essas redes acabam por funcionar como plataformas sociais, dada a facilidade de intercomunicação dos usuários por meio dos recursos proporcionados por tais serviços. (SANTA-ELLA, 2013, p. 315)

Desse modo, a possibilidade dos surdos trocarem informações e produzirem conhecimento por meio da LIBRAS e das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) tem estimulado o surgimento de comunidades virtuais de surdos. Nestas comunidades eles compartilham inúmeras informações, como por exemplo, a criação de sinais para expressar conceitos e termos técnicos utilizados nos conteúdos acadêmicos voltados para os cursos de engenharias. Contudo, partimos em busca de analisar se o uso de dispositivos móveis e redes sociais, como o *Facebook*, pode funcionar como estratégia dos surdos para compreensão de sentidos. Além disso, buscamos compreender se o *Facebook* é capaz de gerar um sentimento de pertencimento, ajudando a fortalecer a identidade cultural e linguística de surdos usuários da LIBRAS.

O USO DAS TECNOLOGIAS

O fato de gravar a própria imagem em vídeo e enviar o mesmo via dispositivos tecnológicos, como celulares *smartphones* e *webcams*, cria possibilidades linguísticas interessantes aos surdos, que agora podem se comunicar entre si, ainda que estejam em localidades distantes. Nota-se que “do ponto de vista dos surdos o uso do computador e da Internet inaugurou uma nova dimensão às

suas possibilidades de comunicação, pois são tecnologias acessíveis visualmente” (STUMPF, 2010, p. 1). Essas comunidades e grupos virtuais, amparados pela tecnologia, que permitem a geração e transmissão de imagens, vem a colaborar para o uso da LIBRAS por parte dos surdos que se utilizam desses recursos. Nesse sentido, os surdos podem integrar-se a redes de compartilhamentos de ensino e aprendizagem por meio de sua língua nativa, como é o caso aqui analisado.

Tal característica vem de encontro ao que Ronice Quadros (2005) diz sobre os surdos valorizarem o aprendizado realizado entre si:

O significado disso vai além da questão puramente linguística. Situa-se, sim, no campo político. Os surdos estão se afirmando enquanto grupo social com base nas relações de diferença. Enquanto diferentes daqueles que se consideram iguais, ou seja, os ouvintes, os surdos buscam estratégias de resistência e de autoafirmação. São eles que sabem sobre a língua de sinais, são eles que sabem ensinar os surdos, são eles que são visuais-espaciais. (QUADROS, 2005, p. 30)

Com base nisso, despertou-se o interesse por este estudo, buscando analisar as interações dos membros de um grupo de surdos criado na rede social Facebook, onde eles se comunicam e propõem sinais específicos para termos e conceitos próprios das áreas das engenharias/exatas.

Desse modo, buscou-se explicitar com nossa investigação as estratégias encontradas pelos surdos matriculados em cursos de engenharias no ensino superior. A hipótese era a de que tal estratégia surge por conta das tecnologias e da problemática que estes surdos têm que lidar no cotidiano da sala de aula nas universidades – da transposição linguística dos conceitos e termos mobilizados nos conteúdos de disciplinas desses cursos.

Diante desse problema de pesquisa, buscou-se desenvolver uma investigação com base nos recursos e técnicas disponíveis nos fundamentos metodológicos de pesquisa qualitativa (MINAYO, 2012). Foram realizadas entrevistas com alguns membros do mesmo grupo, com a finalidade de saber como esses surdos entendem esse espaço virtual, como se dá sua utilização em consonância com o uso de dispositivos móveis, e quais estratégias são usadas para a comunicação e proposição de novos sinais.

Além disso, foi realizada uma análise dos conteúdos postados e visualizados pelos surdos participantes do grupo virtual no Facebook “Glossário Engenharia (LIBRAS)”. A partir disto, fizemos uso da técnica de observação participante, para entendermos a significação e as estratégias criadas pelos surdos participantes do grupo. Aproximamo-nos dos sentidos e utilização dados ao recurso tecnológico e a LIBRAS por parte de um representante do grupo e estudante matriculado no curso de Engenharia Civil, na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Foram realizadas com ele conversas informais e entrevistas semiestruturadas.

O GRUPO VIRTUAL “GLOSSÁRIO ENGENHARIA (LIBRAS)”

No decorrer de dois meses colhemos informações acerca do processo de interação, socialização e criação de sinais por parte dos membros desse grupo. Fomos aceitos para participar do grupo pelo estudante surdo que conhecemos na UFV. Descobriu-se que grupo foi criado com o objetivo de ser um espaço para estimular a comunicação em LIBRAS, o que fica evidente no texto de descrição do grupo, que assegura que “a língua oficial do grupo é a Libras”. Ainda, sugere que os participantes enviem “vídeos com suas ideias, apresentações, temas para metodologia de engenharia, conceitos de engenharia (...)”. O grupo é composto, em sua maioria, por sur-

dos de cursos diferentes como Engenharia Civil, Engenharia Química, Arquitetura, e outros.

Assim que acessamos os conteúdos e interação desenvolvida a partir deste grupo virtual, constatamos a importância dada pelos surdos a LIBRAS. Ficou evidente nos enunciados desses surdos a importância da comunicação ser realizada por meio da língua de sinais, sua língua materna (QUADROS; KARNOPP, 2004; WITKOSKI, 2009; STROBEL, 2009).

Observamos que os integrantes do grupo se utilizam do português escrito em alguns momentos, como por exemplo, para escrever comentários nas publicações de outros usuários, ou quando enviam arquivos específicos para leitura (eles fazem uso de arquivos .pdf). Vários componentes do grupo fazem uso de vídeo, em que, ao se filmarem pela câmera do celular ou do próprio computador, aparecem se expressando em LIBRAS. Temas próprios das engenharias como “Mecânica dos Sólidos”, “Resistência dos Materiais”, “Termodinâmica”, “Óptica” e outros são abordados, tanto para sugestões de sinais que ainda não existem para esses termos, quanto para tirar dúvidas específicas acerca da definição conceitual. Outro recurso visual percebido são os vídeos didáticos, usados com o objetivo de promover o conhecimento sobre algum dos temas tratados em seus cursos.

Feita uma análise dos enunciados postados no ambiente virtual, o segundo momento foi convidar alguns dos participantes para uma entrevista semiestruturada. Contatamos cinco surdos, escolhidos conforme os critérios: Quantidade de postagem no grupo, relevância dos assuntos abordados nas postagens e o papel do membro no grupo (se fundador ou coordenador). Dos cinco membros escolhidos, três se propuseram a colaborar com as entrevistas. Organizamos um roteiro de questões:

- 01.** Quando e como você teve contato com Facebook pela primeira vez?
- 02.** Qual recurso (ou quais recursos) você usa para se filmar e assim poder se expressar em LIBRAS?
- 03.** Como foi seu primeiro contato com esse tipo de tecnologia?
- 04.** Como você entende e o que você acha da possibilidade de conversar em LIBRAS com pessoas que estão longe de você usando a câmera do celular, o Whatsapp, o facebook?
- 05.** O Grupo "Glossário Engenharia (LIBRAS)" tem entre seus objetivos propor a criação de sinais para termos que não existem em cursos de exatas. Qual a importância de se criar sinais para termos próprios desses cursos?
- 06.** Como você percebe o modo como a tecnologia pode ajudar os surdos a se comunicar? Você acha que os surdos estão conseguindo usar essas tecnologias para aprender mais e se comunicar melhor?

Com base nessas perguntas traçamos um cruzamento de dados entre o conteúdo das respostas das entrevistas com os analisados no ambiente virtual do Facebook. Os surdos sinalizaram que o motivo da criação do grupo e o uso dado às novas tecnologias (como o computador, internet, smartphones e as câmeras de vídeos) possibilitaram um encontro com outros surdos e a comunicação através da língua de sinais. Relataram que é importante terem um grupo para proposição de sinais para os conteúdos da graduação e sanar dúvidas sobre definições de termos e conceitos surgidas por conta de alguns obstáculos encontrados na sala de aula. Muitas vezes o estudante surdo se depara com a dificuldade de compreender determinado termo ou conceito apenas com a ajuda do intérprete, ou da utilização da datilologia, na falta de um sinal específico.

O estudante surdo matriculado na UFV nos disse que teve contato, em 2012, com o Facebook, e desde então consegue se comunicar com amigos surdos através de postagens por chamada de vídeo. Além disso, relatou a importância de socializarem sinais criados pelos próprios estudantes e através do grupo divulgar e difundir o sinal. Entretanto, nos conta que não concorda com muitos dos sinais criados pelos amigos, mas reconhece que é um processo de negociação. Acredita também que o grupo do Facebook tem ajudado no ensino e aprendizagem dos surdos, além de promover o contato entre eles e fortalecer a cultura e identidade surda através do uso e difusão da LIBRAS.

Através da observação do grupo, das postagens, com seus textos e vídeos, percebemos que as novas tecnologias da informação e comunicação oferecem recursos que facilitam a comunicação das pessoas surdas, antes restringidas pelo espaço geográfico.

Todos os entrevistados afirmaram que o primeiro contato com a rede social Facebook se deu através do contato com amigos e conhecidos que já utilizavam a plataforma. Dois deles afirmam que fazem uso de smartphones para se filmarem e assim enviar vídeos pelo Facebook para amigos, além de também fazerem uso dos recursos para se comunicarem através de chamada de vídeo em tempo real. Um dos entrevistados não possui smartphone, mas usa a câmera do computador para fazer esse tipo de comunicação. Eles citaram ainda Whatsapp, o Skype e o recurso Facetime (dos celulares iPhone) como outras possibilidades de comunicação em vídeo que utilizam.

Ao serem indagados acerca dos objetivos do grupo “Glossário Engenharia (LIBRAS)”, reforçaram o caráter da proposição de sinais para termos das disciplinas de diversos cursos da área de engenharia. Com base neste dado outras questões foram suscitadas: todos afirmaram que a facilidade de compreensão é maior quando os termos já têm sinais estabelecidos. Um dos entrevistados disse que o tradutor intérprete “sofre” quando, na falta de sinais para palavras e termos específicos, precisa recorrer ao uso da

datilologia (soletração em linguagem de sinais), pois o professor fala de maneira contínua, mas o intérprete precisa sinalizar letra a letra, nesses casos específicos.

De forma unânime, eles citaram que a tecnologia ajuda a comunicação, facilita o planejamento de encontros presenciais e o aprendizado. Segundo eles, os surdos estão conseguindo, com grande facilidade, se adaptar a tais recursos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo virtual, os surdos podem quebrar a barreira da distância e se posicionar enquanto membros de uma comunidade que partilha dos mesmos elementos culturais. Sendo parte fundamental da cultura surda, a LIBRAS é amplamente usada e repensada nos espaços virtuais, como o *Facebook*. No caso pesquisado, percebeu-se que a preocupação de se criar sinais para termos específicos de disciplinas das engenharias dá lugar à prática quando esse grupo se articula para propor sinais para tais termos.

Com isso percebemos e reforçamos a importância das novas tecnologias da informação e comunicação para a interação de surdos através do espaço visual, usando recursos em vídeo. Tais ferramentas possibilitam uma maior mobilização em prol da língua e cultura surda, permitindo a saída de um isolamento linguístico experimentado por essas pessoas ao longo de muitos anos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, *Lei nº10.436*, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm> Acesso em 01 ago. 2016.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.

FERREIRA, Luciana Gomes. Jovens, uso das tecnologias da informação e comunicação e desenvolvimento cognitivo na cibercultura. In: REGIS, Fátima; ORTIZ, Anderson; AFFONSO, Luis Carlos; TIMPONI, Raquel. *Tecnologias de comunicação e cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MINAYO, M. C. de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*: Vozes, Rio de Janeiro, 2012.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilingüismo na educação de surdos. In: *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre : Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir. *Língua de Sinais Brasileira : estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTAELLA, Lucia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-moderno. *Revista Famecos*, Porto Alegre, p. 23-32, 2003.

STUMPF, M. R. *Educação de Surdos e Novas Tecnologias*. Florianópolis: UFSC, 2010.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2.ed. ver. Ed.: UFSC, Florianópolis, 2009. 133p.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. *Revista Brasileira de Educação*. V.14, n.42, Curitiba, 2009.

A PRODUÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA DAS MENSAGENS ESCRITAS NA COMUNICAÇÃO DE SURDOS USUÁRIOS DE LIBRAS NO *FACEBOOK*: ERROS DE COESÃO OU "VARIANTE SURDA"?

La producción textual y la comprensión lectora de los mensajes escritos en la comunicación de los sordos usuarios de la Libras, en la red social Facebook: errores de cohesión o "variante sorda"?

Ronaldo Gonçalves de Oliveira³⁶
Francisco Romão Ferreira³⁷
Shirley Donizete Prado³⁸

RESUMO EM LIBRAS³⁹



³⁶ Doutorando do PPGANS/ UERJ. Professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E-mail: ronaldo9078@gmail.com

³⁷ Doutor, Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Professor, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: chico.romao@yahoo.com.br

³⁸ Doutora em Saúde Coletiva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora, Universidade do Estado do Rio de Janeiro PPGANS/UERJ.

E-mail: shirley.donizete.prado@gmail.com

³⁹ Leia o resumo em LIBRAS acessando o canal da REVISTA FORUM no *YouTube* pelo QR Code acima ou no link: https://www.youtube.com/watch?v=7jxOOTI9rbl&list=PL_aj1ISwgv8At-P8_2bLR28mKk-HyGRz6&index=7

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo verter um olhar diferenciado às postagens codificadas e decodificadas por surdos sinalizadores na rede social *Facebook*, considerando a possibilidade de existência de uma variante linguística naturalmente construída a partir do movimento antropossocial da comunicação. Trata-se de uma investigação qualitativa, que se propõe à discussão do tema. Entende-se neste estudo o espaço das redes sociais como espaço de normatividade linguística relativa e vê-se o surdo sinalizador, nesses espaços, livre para efetivar o processo de comunicação, via língua escrita, com relativa isenção da vigilância da variante normativa da língua portuguesa. Apresentam-se duas postagens realizadas por surdos sinalizadores no *Facebook*, bem como as interações ocorridas a partir de suas publicações. Usam-se ditas postagens para exemplificação da proposição realizada no estudo: há uma variante linguística própria da interação comunicativa escrita em língua portuguesa entre surdos sinalizadores nas redes sociais.

Palavras-chave: Surdo Sinalizador. Redes Sociais. Interação Comunicativa. Variante surda Escrita

RESUMEN

En este artículo se pretende aportar una mirada diferente a los mensajes codificados y decodificados por los sordos signantes en la red social Facebook, teniendo en cuenta la posibilidad de una variante lingüística, naturalmente, construída a partir del movimiento antropossocial de la comunicación. Se trata de una investigación cualitativa, que propone el tema de la discusión. Se entiende en este estudio el espacio de las redes sociales como espacio de normatividad lingüística relativa y se ve al sordo signante, en esos espacios, libre para llevar a cabo el proceso de la comunicación a través del lenguaje escrito, sin la vigilancia de la variante normativa de la lengua portuguesa. Se presenta dos posts redigidos por sordos signantes en Facebook, así como las interacciones que se producen a partir de ellos. Se utilizan a dichos posts como ejemplificación de la propuesta hecha en el estudio: hay una variante lingüística propia de la interacción comunicativa escrita en lengua portuguesa entre los sordos signantes en las redes sociales.

Palabras clave: Sordo Signante. Redes Sociales. Interacción Comunicativa. Variante sorda Escritura

INTRODUÇÃO

Os dados estatísticos relacionados ao surdo brasileiro, divulgados pelo IBGE, por ocasião do Censo 2010, considerando a população brasileira de 204.431.506 habitantes, apontam para o seguinte número: 2.087.066 surdos estão excluídos do sistema escolar regular. Do total de pessoas surdas, classificadas na categoria *Grande dificuldade*, 164.597 estão no Rio de Janeiro, onde se localiza um centro de referência na área da surdez, o Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES, que matricula em seu Colégio de Aplicação, cerca de 600 alunos, adotando a Educação de Surdos, modalidade da Educação Especial, sob a orientação linguístico-pedagógica do Bilinguismo⁴⁰. Os alunos são divididos em três turnos (manhã, tarde e noite) e distribuídos por séries (anos) dos Ensinos Fundamental e Médio. Considerando esse número, observa-se que a maioria dos surdos fluminenses não participa do processo de escolarização.

A situação apresentada acima traz à baila a discussão de inúmeras necessidades para que efetivamente se estabeleça um processo real de inclusão, que atenda às questões qualitativa e quantitativa na complexidade do indivíduo surdo e a sua escolarização.

O Brasil vem caminhando a passos lentos nesse sentido, entretanto, uma conquista de peso das comunidades surdas brasileiras é a legitimidade da Libras, Língua Brasileira de Sinais, com a promulgação da Lei 10.436/02. A partir dessa conquista, é possível

⁴⁰ Resumidamente, trata-se de modalidade pedagógica da Educação de Surdos que prevê o ensino de duas línguas, com a devida hierarquia, considerando a língua brasileira de sinais, como língua natural em todos os casos de pessoa surda brasileira e como língua materna para os surdos filhos de pais surdos sinalizadores brasileiros. Para este caso, classificamos a língua brasileira de sinais como convergente, posto que a aptidão para a aquisição converge com a temporalidade dessa aquisição. A língua portuguesa, em sua modalidade escrita, classifica-se como segunda língua, pelo distanciamento do conceito que atribuímos às línguas naturais e por sua consequente fase secundária no processo de aquisição.

perceber a mudança de paradigma no estigma da surdez, que passa a ser vista a partir de outras perspectivas, que não a da patologia.

O indivíduo surdo tem que ser considerado como sujeito detentor de saberes, construções e identidades que o fazem um indivíduo complexo e não deficiente. Nessa perspectiva, o surdo possui as identidades, a língua sinalizada, a história, as tradições, os valores e traços culturais, enfim, todo arcabouço que faz dele um povo, uma nação. (SKLIAR, 1999).

Dentre as tantas complexidades na temática da surdez, a Lei da Libras estabelece que a língua de sinais brasileira é a língua das comunidades de surdos brasileiros, porém, garante que nenhum registro linguístico substituirá a língua portuguesa como língua oficial do Brasil. Nessa perspectiva, a Libras, que não apresenta registro escrito, dada a sua constituição visual-motora, conta com o registro escrito da língua portuguesa, como ferramenta para a comunicação no âmbito da língua escrita.

A dificuldade na conquista da proficiência do registro escrito da língua portuguesa é uma constante no cotidiano escolar da pessoa surda sinalizadora. Como se trata de um movimento relativamente recente – a lei 10.436 só foi publicada em 2002 –, as pesquisas relacionadas à comunicação do surdo, bem como à sua inserção social pelas estratégias comunicacionais, tateiam em todos os níveis. Acredita-se que somente uma iniciativa dialógica, interdisciplinar, poderá dar conta de questão tão complexa. Somente a intercomunicação entre as ciências poderá situar o indivíduo surdo com maior segurança no espaço simbólico-discursivo e vê-lo em ações reais ligadas à sua cultura. Segundo Charaudeau (1983), a significação discursiva é uma resultante de um componente linguístico e um componente situacional. O componente situacional está ligado a um contrato de comunicação firmado entre os participantes da cena enunciativa. Por isso, constata-se a necessidade de que as diversas disciplinas científicas se comuniquem: a Linguística, a

Filosofia, a Pedagogia e a Sociologia devem guiar as discussões acerca das dimensões de linguagem e educação da pessoa surda.

Embora seja bastante perceptível a dificuldade da pessoa surda em relação ao registro escrito da língua portuguesa – afirmação que parte de nossa vivência como professores de surdos na disciplina de Português – não é raro observar em espaços isentos de normatividade, como as redes sociais, por exemplo, surdos se comunicando, com plena interação, sem a presença de ruídos sintático-semânticos, que normalmente interferem nas comunicações de surdos e ouvintes. Nas interações entre surdos sinalizadores, a comunicação flui, independentemente, das “distorções” sintático-semânticas que possam ser percebidas. Mais adiante, exemplificaremos essa fluidez no processo de leitura das mensagens postadas.

Este estudo pretende analisar a interação comunicativa, promovida na rede social *Facebook*, a partir das postagens escritas e respondidas por surdos sinalizadores. Percebe-se certa fluidez na compreensão – tanto para postar como para ler – dessas mensagens, embora sejam registradas num código diferente do que se espera para a escrita da língua portuguesa. A sintaxe do português é alterada ao sabor da construção do pensamento, atendendo à estrutura dada à língua brasileira de sinais pelo indivíduo surdo. Se tomarmos por base a lógica coesiva da língua portuguesa, é forçoso inferir que se trata de uma pessoa alfabetizada, mas não letrada. O processo de letramento para a aquisição da organização linguística do português e a conseqüente produção de sentido são comprometidos a partir de organizações textuais muito diferenciadas das que um falante de português como língua natural organizaria. Entretanto, questionamos neste estudo o conceito de letramento. Propomos, sob a perspectiva da diferença entre surdos e ouvintes, a ampliação desse conceito.

É possível perceber que há um estranhamento que ocorre a partir da perspectiva do ouvinte que, provavelmente, não consegue estabelecer relações sintático-semânticas para a produção do sentido na escrita elaborada pelo surdo. Porém, as mensagens tomam

outras dimensões se os atores da cena comunicativa são surdos sinalizadores. Nas postagens, veem-se respostas naturalmente dialógicas de indivíduos surdos, que, em princípio, não se afetam pela “desorganização” do texto na produção do discurso; pelo contrário, agem tão naturalmente na interação comunicativa que não se sabe se estão se dando conta dessa “desorganização” ou se estão reorganizando a partir de outra lógica cognitiva.

Parece relevante que se direcionem as atenções a essas estruturas linguísticas exibidas nas redes sociais, por algumas razões, dentre elas, destacamos duas:

1. As redes sociais são espaços livres da normatividade linguística disseminada pela escola. O indivíduo se sente à vontade para trocar com seus pares. É um espaço social de interação sociolinguística em que não há crivos, pelo menos os coercitivos, da ordem da normatização da linguagem.
2. Possível que, a partir da ferramenta língua escrita, o surdo sinalizador construa frases e textos legíveis e inteligíveis para uma compreensão interna em seu grupo cultural, impregnados da sintaxe da língua de sinais, que, por sua vez, mantém uma organização, completamente diferenciada, com relação à língua escrita.

Utilizar-se-á o método da análise do discurso para a compreensão das estruturas frasais exibidas nas postagens públicas dos surdos no *Facebook*. A seleção do *corpus* foi aleatória e delimitada a duas postagens completas, com interação de diferentes pessoas surdas. Pensa-se que, embora duas postagens não representem um número significativo do ponto de vista quantitativo, o objetivo deste estudo é apontar para possibilidades existentes num campo cujos objetos estão ainda por explorar. Assim, é justificável que se escolham aleatoriamente as postagens que serão analisadas, bem como a delimitação a que se pretenda proceder, pela via de uma abordagem qualitativa, descompromissada com as questões estatísticas, próprias de um estudo quantitativo.

Na primeira parte, enfatizar-se-á a aquisição do português como segunda língua, considerando o objeto de estudo desta análise. Uma segunda parte apresentará tabelas com os recortes do *corpus*, bem como os textos analíticos que deverão seguir às respectivas tabelas. Finalmente, a última parte se comporá das considerações finais e dos indicadores apontados pela pesquisa, no intuito de que se vertam novos olhares para questões, hoje, pouco estudadas.

A COMPLEXIDADE LINGUÍSTICA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA AO SURDO SINALIZADOR

A pessoa surda, embora viva imersa numa sociedade cujos indivíduos vivem e compartilham a cultura majoritária estabelecida, torna-se marginal a partir da falta de compreensão do culturalmente estabelecido. O surdo é um ser bilíngue-bicultural. Bilíngue porque, teoricamente, se comunica pela língua natural, língua de sinais, e pelo registro escrito da língua portuguesa (referimo-nos a surdos sinalizadores). Bicultural, porque compartilha a cultura dos ouvintes pela língua portuguesa e a cultura surda, pela língua de sinais e pelos movimentos e associações de surdos brasileiros. Entretanto, esse bilinguismo permanece ainda no campo da teoria, muito incipiente, pois o fato de um indivíduo ser alfabetizado, ou seja, aprender a juntar letras e formar palavras, não significa que seja um indivíduo letrado, ou melhor, proficiente em determinada língua.

A complexidade linguística vivida pela pessoa surda deve ser considerada ao analisarem-se as relações socioculturais desenvolvidas por essa pessoa. O surdo, com todas as questões linguístico-identitário-culturais ainda por resolver, é passível de viver situações graves de exclusão social, já que a impossibilidade do elemento desencadeador das trocas languageiras, a língua, produtora de subjetividade e de compartilhamento cultural, está ausente. Dessa maneira, o processo de exclusão social não se dá apenas pela

privação da frequência a determinados espaços sociais, mas, acima de tudo, pela constatação do próprio sujeito de que aquele espaço não lhe pertence; é o não pertencimento, talvez a forma mais grave da exclusão, posto que compromete a autossignificação do sujeito em sua relação com o outro e com a sociedade em que se insere. Todo esse processo acarreta comprometimentos psicossociais que limitam esse indivíduo surdo e o conduzem à autoexclusão simbólica, pela ausência das vivências culturais compartilhadas. Então, este estudo justifica-se pela importância de que se façam intervenções na realidade, lançando-se novos olhares a essa problemática e propondo-se novos paradigmas que alterem ou ajustem os que vigem atualmente.

É objetivo deste estudo analisar a produção e compreensão leitora por surdos sinalizadores no *Facebook*, para entender a possibilidade de interação confortável entre surdos, a partir de registros escritos da língua portuguesa que alteram as relações sintático-semânticas dessa língua. Temos três pontos estabelecidos como norteadores desta investigação:

1. Compreender o universo simbólico do jovem surdo, a partir de suas práticas sociais externadas pelas interações comunicativas praticadas na rede social *Facebook*;
2. Considerar a relação entre sujeito, língua, identidade e comunicação, visando ao fomento de investigações que se debrucem sobre a comunicação pela língua escrita, em espaço não vigiado pela normatividade linguística;
3. Analisar a composição e compreensão do texto livre produzido por surdos nas redes sociais, pretendendo novas perspectivas nos espaços de troca linguageira.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A base teórica deste estudo centra-se em alguns teóricos de campos distintos do saber: Bakhtin, no campo da linguagem e Vigotsky, no campo da psicologia cognitiva, mais especificamente na aquisição de linguagem. Este contribui com esta análise, norteando-a sob a perspectiva do conceito de fala interior, desenvolvido em suas pesquisas de aquisição da linguagem com crianças. Contribui ainda com o conceito de vias superiores, mostrado em seu *Fundamentos da Defectologia* (1983). Aquele contribui com as reflexões sobre o desenvolvimento da linguagem na elaboração do discurso, com a consideração do outro no processo dialógico. Tal conceito de dialogismo traz a essa análise a possibilidade de que se compreenda a interação entre os interlocutores, levando-se em conta os sujeitos envolvidos e o discurso elaborado.

Ainda uma teoria de base para o desenvolvimento deste artigo é o conceito de contrato, mostrado por Charaudeau (1983), que deve nortear as percepções da análise, pois é através desse contrato que se confirmam ou se negam expectativas no processo comunicacional. Os embates e dificuldades vividas pela pessoa surda serão analisados a partir dessas expectativas: suas confirmações ou negações, segundo o conceito em questão.

Traremos à discussão os conceitos de Análise do Discurso, organizados por Orlandi (2012), que vê o indivíduo como um sujeito afetado por sentidos sociais, políticos, históricos e psicológicos intrínsecos às formas de comunicação. Para Orlandi, ao se comunicar, o sujeito constitui um sentido e constitui-se a si próprio, em um processo de formação da identidade na relação com a língua, formadora da cultura compartilhada. Para tanto, necessário se faz compreender como as trocas linguageiras acontecem nos espaços das redes sociais.

Faz-se importante, ainda, perceber a imagem construída nas trocas analisadas, a partir da noção de *ethos* discursivo e pré-discursivo trazida por Maingueneau (1989) e revista por Amossy (2005). Quando o surdo, de alguma maneira, tenta estabelecer o contato através de um

código qualquer que lhe pareça viável ao momento, compõe o seu real *ethos* (imagem) a partir de seu discurso; quebra-se, então, o *ethos* pré-construído por seus interlocutores. O *ethos*, ressignificado por Main-gueneau, a partir da Retórica aristotélica, interessa-nos como compreensão às diversas formações de imagens que se constroem, se reconstróem ou se destroem nas cenas enunciativas.

Parece-nos importante um aporte trazido por Jouve (2001), sob o processo de leitura. Quais os mecanismos imbricados nesse processo? O que deve ser considerado para que se estabeleça uma relação de sentidos num espaço comunicacional livre, como é o *Facebook*? Os interlocutores se constituem como agentes num processo dialógico pelo sentido linguístico ou por um processo social? Assim, a contribuição do entendimento do processo da leitura auxilia a compreensão dessas relações entre surdos pela língua escrita em espaço de rede social.

A LEITURA

A proposta nesta parte do artigo é refletir sobre a leitura e seus respectivos processos, bem como as teorias que se propõem a dar conta de como se dão os mecanismos do processo de leitura. Para Jouve (2002), a análise do processo de leitura deve considerar um olhar interdisciplinar – Linguística e Psicanálise – posto que essas ciências dialogam na construção das estratégias de recepção.

Jouve (2002) acredita que seja infrutífera uma abordagem estruturalista da leitura, pois a sua impossibilidade de dar conta da complexidade do processo, haja vista que dita abordagem desconsidera a figura do leitor com todos os seus processos ligados à recepção, centra-se exatamente nessa desconsideração do leitor como parte integrante do processo de ler. É preciso que se considerem as suas relações, deflagradas a partir da interação leitor-texto.

Para Gilles Thérien (1990 *Apud* JOUVE, 2002, p.17), a leitura é um processo com cinco dimensões: neurofisiológica, que apon-

ta para questões ligadas ao biológico; cognitiva, ligada à compreensão, à produção de sentido, às relações sócio-históricas; afetiva, ligada ao envolvimento emocional com o que se lê, a uma vulnerabilidade emocional-afetiva; argumentativa, ligada à organização do texto que pretende, propositalmente, agir sobre o leitor; simbólica, ligada àquilo que se representa a partir do que se lê, às relações cujo símbolo é deflagrado pelo mecanismo da cognição.

Para a pessoa surda, essas teorias se complexificam à medida que a sua relação com a leitura está intrinsecamente ligada ao seu processo de cognição e aquisição de língua. Muitos estudos sobre o processo de leitura do surdo já foram realizados. Esses estudos, quase em sua totalidade, apontam para iniciativas de insucesso e, logicamente, todos têm justificativas para esses insucessos. Evans (1987, *apud* ALMEIDA, 1998) aponta para uma necessidade também vista em Vigotsky (2008) que diz respeito à fase humana em que a criança surda adquire a língua de sinais. Tal aquisição teria a ver com o desenvolvimento das funções cognitivas, o que, se desenvolvidas a contento, instrumentalizaria a pessoa surda para várias habilidades e competências em sua vida cotidiana, por exemplo, ler numa segunda língua.

Para Evans (1987 *apud* ALMEIDA, 1998), a criança surda deve ser exposta o quanto antes à língua de sinais. Deve ser estimulada na fase da primeira infância, a fase de movimentos da criança, fase dos gestos. Nesse momento, deve ser apresentada a língua de sinais, para que a relação das coisas com os respectivos sinais comece a ser construída. Segundo Evans (1987 *apud* ALMEIDA, 1998), a criança é capaz de entender os arranjos das palavras escritas quando se utiliza o potencial visual dessas palavras, unindo-se essa visualidade à construção dos sinais. O resultado desse processo seria a formação de leitores surdos mais proficientes, posto que teriam maior domínio do código linguístico e o acesso a este através da imagem. Evans aponta os passos do desenvolvimento de um trabalho baseado nessa perspectiva de acesso à palavra escrita, pela estimulação precoce e pela utilização imagética: 1) Apresenta-

ção de uma figura impressa; 2) Apresentação do sinal referente à figura mostrada; 3) A esses dois itens anteriores é acrescentada a soletração digital de sinais utilizados; 4) Por último, acrescenta-se a língua escrita e, logo após, retira-se um a um os elementos do primeiro, segundo e terceiro passos, ficando apenas a língua escrita. Este trabalho assemelha-se bastante aos métodos estruturais de ensino de língua estrangeira: primeiro o aluno vê a imagem, depois a significa pelo som, ou seja, o seu referente sonoro, a palavra falada, e, somente ao fim do processo, tem acesso à grafia dessa palavra. Entretanto, não podemos deixar de observar que a Língua Portuguesa para o surdo, embora seja classificada como L2, não pode ser posta no rol das línguas estrangeiras, posto que a exposição do surdo a ela é constante e, ao mesmo tempo, seja por aspectos legais, geográficos ou simbólicos, é ela quem lhe pode prover a noção de pertencimento e de inclusão.

Para Jouve (2002), os sujeitos se compõem e se recompõem a partir da experiência da leitura. Leituras podem influenciar ou divertir. Leitores podem formar opiniões, refazer verdades ou, simplesmente, gozar do prazer de participar das narrativas que leem. Podem confirmar-se ou redescobrir-se na leitura pelo processo de participação ativa a partir de suas questões culturais e identitárias. É forçoso reconhecer o processo de exclusão da pessoa surda nesse contexto de leitura em que as identidades se constroem, se destroem e se reconstroem. O surdo está marginalizado pela pouca proficiência na sua língua de acesso pelo registro escrito.

No processo da leitura, é preciso que consideremos as dimensões do texto. Usando a nomenclatura apresentada por Hamon (1979, *apud* JOUVE, 2002), os textos podem ser legíveis e ilegíveis, se pensamos nos papéis estabelecidos nesse processo dialógico da leitura. Os hiatos deixados pelo narrador oferecem aos diversos tipos de leitor a possibilidade da interação – nessa dimensão se inscreve necessariamente o leitor – assim, pode-se afirmar que todo texto está composto de dois universos: o legível e ilegível

(JOUVE, 2002). Nesse sentido, o leitor contribui com a obra, pois ocupa o espaço deixado para ele e constrói os sentidos faltantes ao texto, o que o completa, tornando-o passível de várias interpretações. Esse papel deixado ao leitor é fundamental na completude de qualquer texto. Assim, o texto configura-se como uma entidade insuficiente em si mesmo. A dimensão ligada ao inacabado implica a participação ativa do leitor, do destinatário, que, por constituir-se em grupos identitário-culturais e ideológicos distintos, faz nascer textos tão diversos quanto a quantidade desses grupos. Relacionando essa teoria ao processo de construção da leitura na pessoa surda, a dimensão ligada ao leitor, no sentido de que complementa a lacuna a ele reservada para a completude do texto, não se concretiza de forma satisfatória, segundo as questões socioculturais em que se encontra inserido o surdo e pela complexidade da aquisição do registro escrito do português.

APRESENTAÇÃO DO CORPUS E ANÁLISE

Postagem 1

DATA DA POSTAGEM	HORÁRIO DA POSTAGEM	POSTAGEM
12 de junho de 2015	9h48min	Namorando 12dia hoje amor G. Cristiane V. Alves
DATA DO COMENTÁRIO	HORÁRIO DO COMENTÁRIO	COMENTÁRIO
12 de junho de 2015	10h18min	Feliz namorado já hoje graciele e Vitor parabéns senhor brilhar trocar ética a deus.

No que se refere aos aspectos tecnológicos da postagem, percebe-se a utilização de recursos disponibilizados pelo *Facebook*,

quando se grifam os nomes G. Cristiane e V. Alves. O registro para este estudo foi alterado, para que se mantenham a confidencialidade dos atores, porém, mantido o grifo dado aos nomes na postagem original, nota-se claramente que o indivíduo surdo domina a tecnologia que lhe permite a exposição. Essa observação deve ser acrescida a outro dispositivo tecnológico da própria rede social: a data e o horário da postagem. Esses dois registros não são iniciativas dos atores, simplesmente, fazem parte da arquitetura dos conteúdos das postagens realizadas no site.

Sobre os aspectos linguísticos, podem-se observar alguns fatores estruturais e gramaticais da língua portuguesa. A frase *Namorando 12dia hoje amor G. Cristiane V. Alves* revela a noção temporal de continuidade dada pelo uso do gerúndio do verbo namorar. Ainda há explícito outro conhecimento: o valor semântico das palavras grafadas. A palavra amor revela o sentimento que se mantém pelo uso do gerúndio do verbo namorar, no dia 12. A palavra *hoje* surge como marcação temporal que expressa um valor pragmático de importância da data.

Essa postagem foi motivada, obviamente, pelo dia dos namorados, 12 de junho. O enunciador sabe que nessa data precisa declarar seu amor à sua namorada. Como participa do *Facebook*, reproduz uma prática comum entre os *internautas* de comemorações de datas especiais com textos autorais publicados nesses espaços.

Não obstante os problemas na estrutura sintática frasal, é possível que a maioria dos leitores surdos compreendam perfeitamente o texto publicado. O processo de decodificação, item básico para a condição de leitura, provavelmente, acontece com naturalidade, haja vista os comentários que recebem ditas postagens. Vale ressaltar aqui que estamos tratando, exclusivamente, de postagens publicadas e lidas por pessoas surdas sinalizadoras.

O comentário *Feliz namorado já hoje graciele e Vitor parabéns senhor brilhar trocar ética a deus* interage de forma bastante coerente com a postagem. Deseja “feliz dia dos namorados” e pede

as bênçãos de Deus para o casal. O contexto promove a possível compreensão, entretanto, a expressão *trocar ética* parece que foi usada inadequadamente, talvez confundidos os vocábulos. O restante da frase é perfeitamente compreensível, inclusive, a evidência da palavra *brilhar*, que se relaciona à luz de Deus, pela proximidade da palavra *senhor*.

Se consideramos a escrita normatizada da língua portuguesa, vemos que as estruturas são burladas e agredidas, com a presença de outra lógica de construção. Simplesmente chamar de erro não considera a pragmalinguística impressa nessas comunicações. A língua se oferece à comunicação. Os surdos lançam mão do código disponível, que lhes foi oferecido por uma escolarização deficiente, porém, a codificação e decodificação acontecem de forma relativamente tranquila. Percebamos que não há na interação nenhum estranhamento. O enunciador não causa no coenunciador um estranhamento pela organização que dá à frase.

Postagem 2

DATA DA POSTAGEM	HORÁRIO DA POSTAGEM	POSTAGEM
30 de junho de 2015	19h30min	Ancheita hoje loda porigoso poscilali noite norre 8 hora avisao
DATA DO COMENTÁRIO	HORÁRIO DO COMENTÁRIO	COMENTÁRIOS
30 de junho de 2015	20h48min	errado falta loda =lado ,porigoso =perigoso ,avisao=aviso nao entendi nada escreveu vitor meu amigo melhor mas gra-ciele evitor amor fé fiel ...
30 de junho de 2015	22h02min	Quer ajuda fazer vídeo libras eu ajudo português ok! Chama bate papo ok!

Com esta postagem, pretendemos mostrar que há limites para a decodificação, mesmo de um código marginal. A variável, se é que assim podemos chamar, impõe determinados limites à compreensão. Neste caso, o enunciador burla o aceitável ou tolerável das questões ortográficas, sintáticas e semânticas da suposta “variável surda” da língua portuguesa. Observa-se, pelas interações (comentários do *Facebook*), que os interlocutores surdos não acordam quanto ao registro apresentado pelo enunciador: o primeiro comentário tenta reescrever as palavras, propondo uma reorganização ortográfica em algumas palavras. Tenta refazer o percurso da produção escrita, mas percebe que refazer a ortografia não é suficiente para decodificar a mensagem, então, como num ato de desistência, afirma não ter entendido nada do que havia escrito seu amigo Vítor. Em seguida, reafirma a sua amizade e admiração pela união de Vítor e Graciele, de quem é amiga. É como se estivesse enviando a mensagem de que, mesmo sem que o amigo saiba escrever e mesmo que ela não consiga ajudar nessa escrita, o que prevalece é a amizade que tem pelo casal amigo. O elemento adversativo mas revela isso.

Então, o que propomos aqui é a percepção de que pode haver uma variável do português escrito codificada e decodificada por surdos sinalizadores, expressa em ambientes livres de normatividade, que, embora bastante distante das bases de coesão e coerência conhecidas por qualquer falante da língua portuguesa, letrado ou não, possui limites expressos em bases muito mais ortográficas e semânticas que sintáticas. A organização frasal não se preocupa com a questão coesiva em que se organiza a língua. Está muito mais preocupada com a produção ortográfica de unidades que se sobrepõem, compondo o sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Está claro que apenas duas postagens não constituem *corpus* suficientemente consistente para comprovar a tese de que há uma variante do português, estabelecida por surdos sinalizadores nas redes sociais – espaços livres de coerção normativa – sendo construída e validada pela comunidade de surdos sinalizadores, usuários da Libras, Língua Brasileira de Sinais. Entretanto, como estudo qualitativo, não pretendemos apresentar números estatísticos que por incidência faça tal comprovação. Trata-se, somente, de exemplificação daquilo que foi abordado neste estudo e, nesse sentido, duas postagens e respectivas interações comunicativas nos direcionam à percepção e nos proporcionam reflexões acerca da tese aqui levantada. Após as leituras e levantamentos das postagens em diversas páginas do *Facebook*, pudemos observar que o contrato de comunicação, como mostrado por Charaudeau (1983), está efetivamente acordado entre os atores da cena enunciativa. Podemos entender o conceito de contrato, segundo Charaudeau, como um acordo no qual são reconhecidas algumas condições acordadas pelos participantes nas trocas linguageiras.

O que impera no contrato de comunicação é um acordo tácito, no qual os envolvidos sabem como devem agir em determinada situação sem precisar ler determinadas regras ou escutar conselhos de alguém. É exatamente isso que acontece nos espaços das redes sociais, entre os indivíduos surdos sinalizadores: a comunicação se dá entre sujeitos de um mesmo grupo cultural. As trocas fazem parte de uma lógica distinta das observadas entre indivíduos ouvintes. A partir do conceito de despatologização da surdez, percebemos que os sujeitos assumem, junto a seus pares, considerando a formação de grupos culturais distintos, com língua própria, papéis de protagonistas de seus destinos, de suas vidas. Nessa posição da cena enunciativa, esse sujeito tende a resolver suas questões, entre elas a linguística e a pragmática. A enunciação, segundo Bakhtin (1997), é o resultado da interação de dois sujeitos inseridos num

contexto social organizado. O contexto organizado é a própria rede social que promove ao indivíduo ferramentas que o instrumentalizam para a comunicação; a interação é o objetivo humano de que trata Bakhtin (1997) pelo conceito de dialogismo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, EOC. *Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.

AMOSSY, R. O Ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, Sociologia dos Campos. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no Discurso: a Construção do Ethos*. São Paulo: Contexto. 2005.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1997

CHARAUDEAU, P. *Langage et Discours: Eléments de sémiolinguistique*. Paris: Hachette, 1983.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

JOUBE, V. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervott. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1989.

MAINGUENEAU, D. *A cena enunciativa em Análise do Discurso*. 3. Ed. Campinas: Pontes/Ed. Unicamp, 1997.

MAINGUENEAU, D. Ethos, Cenografia, Incorporação. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no Discurso: a Construção do Ethos*. São Paulo: Contexto: 69-92. 2005.

ORLANDI, E.P. *As Formas do Silêncio no Movimento dos Sentidos*. Campinas/SP: Unicamp, 1997.

ORLANDI, E.P. Do sujeito na história e no simbólico. In: *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, p.99-108. 2001.

ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E.P. *Discurso e leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

SKLIAR, C. (org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológica em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

VYGOTSKY LS. *Fundamentos da defectologia*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. (Obras completas).

VYGOTSKY LS. *Pensamento e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes; 1999.

VYGOTSKY LS. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



EXPERIÊNCIAS
experiences

O ACESSO DO PÚBLICO SURDO AO MUSEU NACIONAL: AVANÇOS E DESAFIOS

The access of the deaf public to the National Museum:
progress and challenges

Andréa F. Costa⁴¹
Patrícia Lameirão⁴²
Sheila Villas Boas⁴³

RESUMO EM LIBRAS⁴⁴



RESUMO

Relato de experiência sobre as ações da Seção de Assistência ao Ensino (SAE) do Museu Nacional – MN/UFRJ em prol de um museu acessível aos surdos. Em parceria com instituições especiali-

⁴¹ Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Chefe da Seção de Assistência ao Ensino do Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN-UFRJ) e Professora Assistente, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: andrea@mn.ufrj.br

⁴² Mestre em Engenharia de Produção/Gestão e Inovação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Servidora da UFRJ, Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN/UFRJ). E-mail: pat.lameirao@mn.ufrj.br

⁴³ Especialista em Acessibilidade Cultural, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Técnica em Assuntos Educacionais, Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN-UFRJ). E-mail: sheilaboas@mn.ufrj.br

⁴⁴ Leia o resumo em LIBRAS acessando o canal da REVISTA FORUM no *YouTube* pelo QR Code acima ou no link: https://www.youtube.com/watch?v=HFLI6r5vSsqk&index=8&list=PL_aj1ISwgv8At-P8_2bLR28mKk-HyGRz6

zadas, foram promovidos encontros acadêmicos, cursos, oficinas, eventos de popularização da ciência e uma exposição, a única na instituição que conta com vídeos em Libras. Abordamos a interação de surdos com a exposição e a importância dos mesmos se serem representados nos produtos a eles dirigidos. Todas as atividades visam à acessibilidade comunicacional, à participação plena do surdo e à presença de intérpretes de Libras. A promoção do acesso pleno ao museu não depende exclusivamente da disponibilidade de recursos de acessibilidade, mas passa também pela formação de profissionais capazes de lidar com as diferenças e valorizá-las. Há entraves burocráticos que se tornam amarras na construção de uma instituição igualitária e, talvez seja esse, o maior desafio a ser superado. A parceria com uma referência na área, o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que prevê a formação de profissionais, pesquisas e geração de conteúdos em Libras sobre o MN, se apresenta como a oportunidade de promoção do acesso dos surdos ao Museu Nacional, prestes a completar 200 anos.

Palavras-chave: Acessibilidade comunicacional. Museu Nacional. Seção de Assistência ao Ensino.

ABSTRACT

Report of experience on the actions of the Seção de Assistência ao Ensino (SAE) at the Museu Nacional – MN/UFRJ in favor of a museum accessible to the deaf. In partnership with specialized institutions were organized academic meetings, courses, workshops, science popularization events and the only one exhibition in the institution that has videos in Libras. We approach the interaction of the deaf people with the exhibition and also the importance of deaf people to be represented in products aimed at them. All activities aim at communicational accessibility, the full participation of the deaf and the presence of interpreters of Libras. The promotion of full access to the museum does not depend on the availability of accessibility resources, but also on the training of professionals capable of dealing with differences and valuing them. There are bureaucratic obstacles that become entrenched in the construction of an egalitarian institution, and perhaps this is the greatest challenge to be overcome. The partnership with a reference in the area, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, which provides for the training of professionals, research and generation of contents in Libras on the MN, presents itself as the opportunity to promote the access of the deaf to the Museu Nacional, close to completing 200 years.

Key words: Museum Education. Cultural Accessibility. Exhibition. National Museum.

MUSEUS: DESAFIOS EM RELAÇÃO À ACESSIBILIDADE

Um dos maiores desafios que se colocam para os museus na atualidade consiste em deixarem de ser apenas instituições abertas ao público, e se tornarem equipamentos educacionais e culturais acessíveis a todos. A educação e a cultura devem ser promovidas por uma ampla e diversificada rede de instâncias sociais. Dentre elas, encontra-se o museu, instituição que possui função educativa e que se configura como espaço de interação social e de experiências cognitivas, afetivas, sensoriais e culturais. O mesmo se encontra à disposição de estudantes, mas também das pessoas que não estão na escola ou que nem mesmo tiveram essa oportunidade. Considerando que a educação dos indivíduos ocorre ao longo de toda a vida, é necessário que se ofereça aos cidadãos meios para que aprofundem seus conhecimentos, ao passo que seu desenvolvimento está articulado às oportunidades de atualização e ampliação de seus horizontes culturais.

Segundo o Censo 2010 (CARTILHA, 2012, p. 9), 23,9% da população brasileira possui pelo menos uma das seguintes deficiências: visual, auditiva, motora e intelectual. Esse dado significou um aumento de aproximadamente 64% em 10 anos, desde a divulgação do Censo anterior (2000). Há no Brasil 7,3% de pessoas acima dos 65 anos e entre elas 67,7% apresentam alguma deficiência. Na faixa etária que vai de 15 a 64 anos, temos 71,5 % de pessoas com deficiência no Brasil. Em termos mundiais, a Organização

Mundial da Saúde (OMS) em seu relatório de 2011⁴⁵, coloca que 15% da população apresenta algum tipo de deficiência, cerca de um bilhão de pessoas. E esses números tendem a crescer principalmente devido à constatação de que a expectativa de vida vem aumentando. Os idosos são os que mais correm o risco de se tornarem pessoas com deficiência, uma vez que lesões e problemas crônicos de saúde que normalmente os acometem (ex. diabetes, doenças cardiovasculares, transtornos mentais e doenças respiratórias) estão diretamente ligados às causas de deficiências.

Pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Museus em 2010 (IBRAM, 2011), junto aos museus cadastrados, mostra que metade deles (50,7%) possui instalações adequadas para o público de pessoas com deficiência. Indagados, porém, sobre a diversidade de recursos disponibilizados a esse público em especial, percebe-se uma visão distorcida do que seja acessibilidade em sua plenitude, pois em sua maioria (78%) a rampa de acesso era o recurso mais oferecido. A presença de etiquetas/textos em braille foi citada por 7,4% dos museus, enquanto a presença de conteúdos em Libras não foi sequer mencionada, revelando a invisibilidade do público surdo.

O Museu Nacional, criado por D. João VI em 06 de junho de 1818 é a mais antiga instituição científica do Brasil e o maior museu de história natural da América Latina, com um acervo de cerca de 20 milhões de itens. A média de visitação mensal no ano de 2016 foi de 10.000 pessoas, com picos de 20.000 pessoas em um único mês. Estudos de público apontam que 75% de seu público é composto pelo público de visitação espontânea (principalmente famílias) e que 38% dos adultos que o visitam são acompanhados de crianças de 0 a 6 anos. Por outro lado, apenas 2% de pessoas acima de 60 anos visitam a instituição, o menor índice entre os participantes de estudo que traçou o perfil de público de visitação espontânea de cinco museus de Ciência e Tecnologia, localizados na cidade do

⁴⁵ OMS - Relatório mundial sobre a deficiência / World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPCD, 2012. 334 p.

Rio de Janeiro (COSTA et.al, 2015b). Isso possivelmente é o reflexo da falta de acessibilidade, uma vez que é uma edificação ampla, com a maior parte de exposições no segundo andar.

Os dados expostos reforçam a importância de oferecermos um ambiente acessível, incluindo não só as pessoas com deficiência, mas também a população de uma maneira em geral.

Apresentamos aqui o relato de algumas experiências concebidas pela Seção de Assistência ao Ensino (SAE) do MN – MN/UFRJ na busca por tornar o mais antigo museu brasileiro acessível às pessoas surdas.

UMA EXPOSIÇÃO, MÚLTIPLOS CONCEITOS: EDUCAÇÃO MUSEAL, ACESSIBILIDADE CULTURAL E POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA

Os museus são espaços de educação museal e uma das principais contribuições dos mesmos à educação consiste na possibilidade de se promover a educação pelo objeto (MENESES, 2000). A autenticidade dos objetos é valorizada pelos visitantes e é exatamente a realidade presente nestes o diferencial da experiência vivenciada no museu (WAGENSBERG, 2005). Os objetos são capazes de emocionar o público, promovendo nos visitantes surpresas, curiosidades, estranhamentos, questionamentos, gerando conversas entre visitantes e entre visitantes e educadores, favorecendo o desejo pela ampliação dos horizontes culturais dos públicos. O potencial educacional do museu pode se concretizar mais pelo despertar do interesse no assunto e pela motivação intrínseca do que pela assimilação de conteúdos (CAZELLI; COIMBRA, 2012). Concordamos que “o museu é insubstituível no estágio mais importante do processo cognitivo: o início. Saindo da indiferença para a vontade de aprender” (WAGENSBERG, 2005, p.3).

Entendemos que uma das principais atribuições do educador de um museu consiste em articular o patrimônio ao cotidiano

de suas audiências, fazendo com que os processos educacionais tenham sentido para os diferentes tipos de público (CURY, 2013). No caso dos museus de ciência, além do compromisso com a promoção da educação museal e com a educação em ciências, persegue-se também a popularização do conhecimento científico, que significa levar a ciência para o campo da participação popular, possibilitar que a mesma esteja a serviço de todos e adotar para isso práticas pautadas em uma ação cultural reflexiva e dialógica com base na valorização da vida cotidiana e do universo simbólico do outro (GERMANO; KULEZSA, 2007). Nesse contexto, é importante promover o acesso da população aos equipamentos da cultura científica. Acessibilidade corresponde à

Condição de utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência (ABNT, 2004).

Entendemos que a promoção da acessibilidade não se resume à superação de barreiras físicas, envolvendo também a superação de barreiras sensoriais e atitudinais, a partir do desenvolvimento da compreensão dos discursos expositivos (acesso cognitivo) e da identificação com sistemas de produção e fruição, e da confiança e prazer pela inserção no espaço do museu, respectivamente (AIDAR, 2011).

O principal canal de comunicação dos Museus com seus públicos é a exposição. Considerando que as pessoas com deficiência frequentemente não estão incluídas nos projetos expositivos e comunicacionais destes, a SAE elaborou no MN o Espaço Ciência Acessível com a exposição “O Mar Brasileiro na Ponta dos Dedos”, A motivação inicial para a criação do Espaço foi a preocupação com a inexistência de acervo acessível para pessoas com deficiência visual nas exposições de longa duração do MN. A expografia utilizada na maior parte das vezes exclui esse grupo de cidadãos e os impede de

desfrutarem o conhecimento gerado e disponibilizado pela instituição, que é pública. É também seu objetivo sensibilizar, a partir dessa experiência, outros setores da instituição para a questão da acessibilidade aos demais acervos e exposições do Museu, contribuindo para o desenvolvimento de uma política mais inclusiva e democrática.

O Espaço teve como eixo de desenvolvimento a Política Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 1999). Para tal, o projeto buscou conceituar o espaço com base no Desenho Universal (CAMBIAGHI, 2012), responsável pela criação de ambientes ou produtos que podem ser usados pelo maior número de pessoas possível, ao passo que a capacidade funcional das pessoas aumenta quando as barreiras são removidas. A partir desse, leva-se em conta o atendimento a todos os visitantes, com habilidades e capacidades diversas.

A exposição acessível busca despertar no público sentidos e sentimentos à medida que interage diretamente com exemplares de animais marinhos brasileiros dispostos em ordem evolutiva. Ao tocar nas peças, que integram o acervo da Coleção Didática e Científica da SAE, os visitantes têm acesso às diversas formas e texturas de diferentes grupos zoológicos, possibilitando conhecer mais sobre a biologia comparada de esponjas, corais, moluscos, equinodermos, tartarugas, pinguins e golfinhos. Cada exemplar está disposto em uma caixa e ambientado sobre diferentes tipos de areias de diversas praias do Brasil, conectando o público também à diversidade dos ambientes marinhos do nosso litoral.

Etiquetas em Braille e em tinta, com letras ampliadas, foram desenvolvidas em parceria com o Instituto Benjamin Constant - IBC, uma referência nacional em atendimento de pessoas com deficiência visual.

Concordamos com Chalhub, Benchimol e Rocha (2015) que alguns recursos de acessibilidade podem ser acessíveis, mas não serão inclusivos caso não sejam pensados ou nem mesmo disponibilizados para todos. Segundo as autoras, "Inclusão envolve partici-

pação ativa dos grupos no museu e nada menos inclusivo do que segregar grupos em visitas em função de suas capacidades e funcionalidades”. Nesse sentido, reafirmamos a perspectiva inclusiva da exposição, cujo projeto expositivo possibilita que não só pessoas cegas ou em cadeiras de rodas (crianças e adultos) visualizem, toquem as peças de forma segura e confortável, mas que todos possam fazê-lo (Figuras 1 a 3).



Figuras 1, 2 e 3 – A exposição “O Mar Brasileiro na Ponta dos Dedos”. Visitante surdo-cega e em cadeira de rodas se apropria do acervo exposto no Espaço Ciência Acessível. À direita, mediadora cega (ao centro da foto) apresenta o acervo às pessoas com deficiência intelectual. Fotos: Patrícia Lameirão.

A exposição tem sofrido desdobramentos voltados para a inclusão de pessoas com deficiência. No intuito de tornar a exposição multissensorial, houve a instalação de equipamento de som que transmite o som do mar e de aves e animais marinhos.

Visando proporcionar uma melhor comunicação da exposição com a pessoa surda, foi desenvolvido um videoguia em Libras sobre o acervo exposto (Figura 4), o único conteúdo em Libras disponível em todo o museu até o momento⁴⁶.



Figura 1 - Etiqueta em Braille afixado na prancheta e vídeo em Libras. | Foto: SAE.

O videoguia é composto por 17 vídeos, que contam também com legendas em português, o que acaba por favorecer seu uso por outros públicos. Um dos vídeos faz uma apresentação da exposição, oito deles se referem aos itens zoológicos apresentados nas caixas e outros oito estimulam o visitante a tocar nas areias que servem de suporte para os itens exposto e informam sobre a praia de origem de cada uma delas. Os vídeos sobre os diferentes animais em exposição apresentam conteúdos científicos importantes sobre os mesmos, bem como imagens desses em vida. Buscam, ainda, relacionar

⁴⁶ Está em fase de desenvolvimento o Audioguia do Museu Nacional, que contará com vídeos em LIBRAS sobre os principais objetos encontrados nas exposições da instituição, além de contar com faixas em inglês, espanhol e Áudio-Descrição.

os espécimes à aspectos sociais, culturais e econômicos, favorecendo a aproximação dos mesmos com a vida cotidiana dos visitantes. O videoguia pode ser disponibilizado em *tablets* emprestados pela SAE durante a visita ou acessado pelo visitante por celulares que suportem aplicativos leitores de código QR. Todo o conteúdo está disponível no *Youtube*⁴⁷, o que amplia o alcance social do trabalho desenvolvido pelo Museu, ao passo que favorece o acesso da comunidade surda distribuída pelo território nacional aos conteúdos apresentados, bem como aumenta as chances da mesma vir a tomar conhecimento sobre a exposição.

Visando gerar dados para investigar a comunicação com os surdos no Espaço Ciência Acessível, uma pesquisa promoveu a observação de três visitantes surdos na exposição (BOAS, 2016). Um tradutor auxiliou as entrevistas que aconteceram para coleta de dados, antes e depois das visitas sem e com os vídeos. A pesquisa considerou a primeira visita deste grupo em que os três sujeitos da pesquisa apresentam diferentes formações e conhecimento de Libras, a saber: todos alfabetizados em português escrito, sendo que dois ficaram surdos com perda gradativa desde a infância até a adolescência e o terceiro surdo total desde o nascimento. Baseados nos relatos após a visita em que acessaram a comunicação com o mediador nos vídeos, os visitantes avaliaram e aprovaram a utilização do recurso para que a visita transmitisse mais informações. A utilização dos vídeos registra melhoria significativa no entendimento do objetivo da exposição e sobre o acervo exposto. A pesquisa concluiu que a utilização de vídeos com comunicação em Libras e legenda (pode ser acrescido de audiodescrição) é um recurso de baixo custo, pode ter longa duração, pode ser disponibilizado em diferentes ferramentas e canais favorecendo a divulgação e o acesso gratuito e atender diversos interesses e diferentes públicos dos museus e centros culturais.

⁴⁷ O videoguia está disponível em:
https://www.youtube.com/channel/UCWb_OgFSJ_3omLfacLxZoOA/playlists?shelf_id=0&sort=dd&view=1 Acesso em jun. 2017

Um outro aspecto a ser destacado se refere ao protagonismo da pessoa com deficiência. Atentas ao lema “Nada sobre nós sem nós” temos procurado envolver pessoas com deficiência na concepção, desenvolvimento e implementação de nossos projetos e produtos. Como exemplo disso, ao investirmos na produção de vídeos em Libras para a exposição acessível, trouxemos uma bolsista surda, aluna do curso Letras-Libras da UFRJ, para juntos criarmos um conteúdo em Libras que explicasse o conceito da mesma e apresentasse todos os animais expostos. A bolsista participou também da gravação dos vídeos que foram produzidos por servidores do próprio museu⁴⁸

Buscando uma melhor inclusão da bolsista surda, uma intérprete de Libras, também aluna do curso Letras- Libras inseriu na equipe, auxiliando na interação da surda com os outros bolsistas e com os profissionais da Seção. Ambas foram formadas pela SAE para atuarem como mediadoras.

Entendemos a importância da pessoa com deficiência se ver representada nos mais diferentes ambientes de trabalho, e acreditamos que o encontro de surdos com seus pares na posição de mediadores/educadores no museu, afeta de maneira positiva a visita, fazendo com que se vejam refletidos no outro e mais abertos a essa experiência. Entendemos, ainda, que a presença de mediadores surdos nos museus de Ciência e Tecnologia (C&T) é importante para a formação continuada dos mediadores ouvintes (COSTA, 2015a) e que seu contato direto com os públicos que visitam o museu pode contribuir para a desconstrução da invisibilidade desse segmento dentro, mas também fora dos museus.

⁴⁸ Trabalho coordenado pela servidora Stella Savelli (UFRJ). Mais informações disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ss8tvW76MTs> Acesso em: jun.2017

DERRUBANDO AS BARREIRAS ATITUDINAIS

Aproximadamente 25% da população brasileira possui algum tipo de deficiência, no entanto somente 1% dos museus são acessíveis. Segundo pesquisa que traçou o perfil dos mediadores dos museus de temática científica brasileiros, 60% deles não se sentem aptos para o desenvolvimento de atividades educativas junto a pessoas com deficiência e, entre aqueles que se sentem aptos, apenas 36,2% se declaram aptos para o trabalho com visitantes com deficiência auditiva (CARLÉTTI, MASSARANI, 2015).

Acreditamos que uma das barreiras a serem derrubadas é a atitudinal, decorrente do despreparo dos profissionais do museu para o atendimento ao público de pessoas com deficiência. As barreiras atitudinais dificultam a inclusão das mesmas na sociedade e estão relacionados “com a necessidade de conscientização dos indivíduos quanto à obtenção de um maior conhecimento e convívio com as diferenças físicas e sensoriais dos seres humanos” (TOJAL, 2010, p.14).

Por esse motivo, a SAE, além de buscar incluir pessoas com deficiências em seus cursos e eventos, tem buscado promover a formação de profissionais aptos para lidar com as diferenças, ou seja, aptos a promover um ambiente acolhedor para todos os seguimentos de público.

Um dos principais exemplos é o Curso de Formação de Mediadores do MN, evento anual, que contou com sua sexta edição em 2017. O curso tem como objetivo formar mediadores para atuarem no MN. Há pelo menos quatro anos o curso tem dado ênfase à acessibilidade, não só proporcionando tradução das palestras para a Língua Brasileira dos Sinais - com o apoio da Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e outras unidades da UFRJ, mas convidando profissionais com experiência no tema, tanto para discutir o que é acessibilidade e inclusão quanto para tratar de assuntos específicos das deficiências.

Na mais recente edição, os cursistas participaram da oficina de Libras, intitulada “Sinais em favor da mediação”, promovida pelas professoras Renata Razuk da Faculdade de Educação da UFRJ e Débora Ricio, Professora do Ensino de Libras /IFRJ. Nesta oficina os cursistas puderam aprender noções da Língua Brasileira de Sinais e experimentar a comunicação utilizando esta língua.

Pensando a formação continuada dos mediadores e educadoras da SAE, foi criada, ao final de 2016, uma parceria com o curso de Letras- Libras da Faculdade de Letras/UFRJ. Nesse contexto, a turma da disciplina de Estágio Supervisionado, com o objetivo de cumprir a didática e prática do ensino de Libras, promoveu junto aos educadores do MN um conjunto de oficinas, divididas em quatro aulas de quatro horas. Como professores/estagiários em sua maioria eram surdos, os cursistas experienciaram as dificuldades de comunicação tão comum no dia a dia de uma pessoa surda.

No ano de 2015, a SAE promoveu um evento de Comemoração do Dia Nacional do Surdo durante a 9ª Primavera de Museus, que teve como tema “Museus e Memórias Indígenas”. O evento contou com uma palestra sobre o céu dos índios brasileiros em dois horários, intitulada “Memórias das estrelas entre os povos indígenas”. O palestrante contou com um planetário inflável (cedido pelo Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST) como apoio para a demonstração visual das constelações criadas por diferentes grupos indígenas do Brasil.

Para divulgação do evento, a SAE produziu um vídeo em Libras, com a participação da bolsista surda, Caroline Pimenta. Contamos, ainda, com o inestimável apoio institucional da TV INES ao evento, por meio da veiculação de chamada especial em sua programação. Houve um significativo número de surdos na plateia que puderam contar com intérpretes de Libras (Figura 5) tanto dentro quanto fora do planetário.



Figura 5 – Intérpretes de Libras | Fonte: SAE

Pensando numa melhor recepção do público surdo a SAE promoveu uma oficina de Libras junto aos funcionários do receptivo do MN, buscando contribuir para a derrubada de barreiras atitudinais. As aulas, ministradas por duas bolsistas, graduandas em Letras- Libras (UFRJ), uma surda e outra ouvinte, e por uma graduanda em Pedagogia Bilíngue (Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), ocorreram ao longo das três semanas que antecederam o evento (Figuras 6 e 7) e o principal objetivo do curso foi ensinar os sinais básicos de recepção e cumprimento. Percebeu-se um engajamento nos funcionários e muita vontade de bem receber esse público especial.

Vigilantes, porteiros, equipe de limpeza, são considerados públicos invisíveis dos museus, pois raramente são alvo das ações ou das pesquisas realizadas nos campos da Educação Museal e da Museologia. É importante investir na formação dos mesmos, ao passo que são representantes da instituição perante os seus diferentes públicos, atuando cotidianamente em contato direto com eles (SILVA, 2010; FIGURELLI, 2012).



Figura 6 – Oficina de Libras para os funcionários do receptivo do MN/UFRJ | Fonte: SAE



Figura 7 – Palestra do prof. Walmir Cardoso no auditório Roquette-Pinto no MN/UFRJ | Fonte: SAE

No ano de 2016, a SAE juntamente com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, realizou o I Fórum sobre Inclusão em Centros e Museus de Ciência e Tecno-

logia, com o objetivo de promover discussões e reflexões sobre a inclusão de pessoas com deficiência e inclusão social no contexto dos espaços de educação formal e não formal. Por meio da apresentação de resultados de pesquisas, relatos de experiências e oficinas relacionadas à temática, buscou-se promover a integração entre profissionais que estão pensando novas propostas de inclusão nesses espaços culturais. Discussões acerca do acesso dos surdos aos museus foram contempladas pela participação Vivian Rumjanek e Djane Cavalcanti, do Projeto Surdos – Acessibilidade para Surdos em Museus e Galerias do Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis (IBqM)-UFRJ na Mesa Redonda “Mediação e inclusão de pessoas com deficiência em museus” e pela oficina “Acessibilidade em museu para surdos”, coordenada pelos professores Tania Chahub e Ricardo Janoário, do Instituto Nacional de Educação de Surdos/ INES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora conscientes da importância fundamental da pessoa surda na elaboração das atividades, há entraves burocráticos que se tornam verdadeiras amarras na construção de uma instituição mais igualitária e, talvez seja esse, o maior desafio a ser superado hoje. O MN não possui intérpretes e a UFRJ conta com pouquíssimos profissionais deste cargo em seus quadros, o que dificulta a participação dos mesmos em eventos organizados pelo MN. Os estudantes de graduação que dominam Libras em sua maioria possuem vínculo empregatício ou estão cursando sua segunda graduação, o que impossibilita sua vinculação ao setor educativo por meio da concessão de bolsas. Nesse sentido, foi estabelecida parceria com um projeto de extensão do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES que prevê formação continuada, pesquisa e geração de conteúdos em Libras sobre o museu, se apresentando como a opor-

tunidade de superação de barreiras que dificultam o acesso dos surdos ao MN, prestes a completar 200 anos.

Acreditamos nas potencialidades da realização do estágio de estudantes de Pedagogia Bilíngue do INES no setor educativo do MN. Desse modo, estaremos de maneira permanente contando com sua colaboração para a formação inicial e continuada dos profissionais do Museu. Por outro lado, contribuiremos para a formação de pedagogos bilíngues no campo da educação museal. Estes terão a oportunidade de vislumbrar possibilidades de inserção profissional no referido campo, bem como compreender as potencialidades pedagógicas do mesmo.

Os educadores do MN vêm buscando se articular com diferentes instâncias da UFRJ no sentido de elaborar programas e projetos que contribuam para a inclusão de pessoas com deficiências, tanto como profissionais, quanto como público de seus museus. No âmbito do Sistema Integrado de Museus, Arquivos e Patrimônio Cultural – SIMAP/UFRJ, participamos das Câmaras de Acessibilidade e de Formação. Dentre as ações previstas estão: a contratação de intérpretes de Libras, de pessoas surdas, bem como de consultoria para formar profissionais/servidores dos museus capazes de realizar ações continuadas de capacitação dos demais profissionais dos museus (vigilantes, porteiros, equipe de limpeza) no âmbito da acessibilidade cultural, com ênfase na acessibilidade atitudinal.

REFERÊNCIAS

AIDAR, G.; CHIOVATTO, M. Interligar o museu e seu entorno: a ação educativa extramuros da Pinacoteca do Estado de São Paulo. *Revista de Ciências da Educação*. n. 23, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 9050*. Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipa-

mento Urbano. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

BOAS, Sheila N. V. *Exposição Ciência Acessível*: relato de experiência da observação do uso de vídeos como registros em contextos de salas museais. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação Lato Sensu em Acessibilidade Cultural) - Faculdade de Medicina/Departamento de Terapia Ocupacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2016.

BRASIL. *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm, acessado em 04 abr 2015.

BRASIL. *Cartilha Do Censo 2010*: Pessoas com Deficiência. Luiza Maria Borges Oliveira/Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD)/ Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>. Acesso: junho de 2013.

CAMBIAGHI, S. *Desenho Universal*: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. 3. Ed. Ver. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

CARLÉTTI, Chrystian; MASSARANI, Luisa. Mediadores de centros e museus de ciência: um estudo sobre quem são estes atores-chave na mediação entre a ciência e o público no Brasil. *Journal of Science Communication*, n. 14, v. 2, 2015.

CARREIRA, Patrícia L. C. *O Desenho Universal e os museus de história natural*: o caso do Museu Nacional. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - COPPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

CAZELLI, S.; COIMBRA, C. A. Q. Pesquisas educacionais em museus: desafios colocados por diferentes audiências. In: WORKSHOP INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM MUSEUS, 1, 2012, São Paulo, SP. Anais... São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2012. 1 CD-ROM.

CALHUB, T; BENCHIMOL, A.; ROCHA, L.M.G. 2015. Acessibilidade e inclusão: a informação em museus para os surdos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUI-

SA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 16. XVI ENANCIB, João Pessoa, Paraíba, 2015.

COSTA, A. Mediação humana em museus de C&T: vozes, ouvidos, sinais e gestos em favor da educação e da democratização dos museus. In: VALENTE, M.E.; CAZELLI, S. *Educação e divulgação da ciência*. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2015a.

COSTA, A. *et al.* *Museus de ciência e seus visitantes: pesquisa perfil-opinião* 2013. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz / Casa de Oswaldo Cruz / Museu da Vida, 2015b.

CURY, M. X. Educação em museus: panorama, dilemas e algumas ponderações. *Ensino Em Re-Vista*, v.20, n.1, p.13-28, jan./jun. 2013.

FALCÃO, D.; COIMBRA, C. A. Q.; CAZELLI, S. Museus de ciência e tecnologia e inclusão social. In: GRANATO, M.; SANTOS, C. P. dos; LOUREIRO, M. L. N. (Org.). *O Caráter Político dos Museus*. MAST Colloquia. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, v. 12, p. 89-116, 2010.

IBRAM. *Museus em Números/Instituto Brasileiro de Museus*. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011. Vol.1. Disponível em: http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/11/museus_em_numeros_volume1.pdf. Acesso: 11/04/2014

FIGURELLI, Gabriela. Trabalhadores de Museus: o público esquecido pelos serviços educativos. In: ASENSIO, M. et al. (Eds.). *Museos y Educación*. Series de Investigación Iberoamericana de Museología, 2012.

GERMANO, M. G.; KULESZA, W. A. Popularização da ciência: uma revisão conceitual. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 7-25, abr. 2007.

MENESES, U.T. B. de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. *Ciência e Letras*, n. 27, p. 91- 101, 2000.

MOREIRA, I. de C. A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. *Inclusão Social*. Brasília, v.1, n.2, p.11-16, abr./set. 2006.

SILVA, Maria Stella. *Educar desde dentro: Ações educativas em museus para seus trabalhadores*. Encontro Internacional Diálogos em Educação, Museus e Arte. São Paulo, 2010.

TOJAL, A. P. F. Acessibilidade e inclusão de públicos especiais em museus. In:

TOJAL, Amanda Fonseca et al. *Caderno de acessibilidade: reflexões e experiências em museus e exposições*. São Paulo: Expomus, 2010.

WAGENSBERG, J. O museu "total", uma ferramenta para a mudança social. *História, Ciências, Saúde: Manguinhos*, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, v.12, 2005.



**NORMAS DE
PUBLICAÇÃO**
publishing rules

DIRETRIZES PARA OS AUTORES

A Revista Fórum publica trabalhos em Libras e Português (Vídeos e Textos) em diferentes modalidades, a saber:

Artigo – de 10 a 20 páginas em português ou 10 a 20 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 – de 5 a 15 páginas em português ou 05 a 15 minutos em gravação em Libras, tratando experiências vividas no cotidiano da educação de surdos com fundamentação teórica.

Ensaio – de 05 a 10 páginas em português ou 05 a 15 minutos em gravação em Libras, com ideias críticas e reflexões teóricas realizando uma avaliação sobre educação de surdos, bilinguismo e/ou inclusão.

Resenha – entre 03 e 06 páginas em português ou 03 a 10 minutos em gravação em Libras, com resenhas que apresentem livros atuais (publicado no máximo há 5 anos) que abordem temáticas referentes à educação de surdos, em suas múltiplas facetas.

SOBRE A FORMATAÇÃO

TEXTOS

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 às normas da ABNT em casos não previstos. Pede-se fonte *Arial*, 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 e notas precisam ter fonte tamanho 10, entradas de parágrafo, 1,25 a partir da margem. O texto deve ser justificado, com exceção das referências, as quais são alinhadas à esquerda, com espaço simples entre elas. As páginas devem ser numeradas à margem inferior direita. Antes da submissão dos trabalhos, os mesmos devem passar por revisão ortográfica e gramatical, por conta dos autores.

Na escrita dos textos, deverão ser seguidas as seguintes especificações:

- a. O título deve conter no máximo 150 caracteres (contando espaços) e estar em maiúsculas. Centralizado e em negrito. Fonte Arial, 12.
- b. Após o título, o(s) nome(s) do(s) autor(es), com os dados do(s) mesmo(s) - titulação, filiação institucional e e-mail - em nota de rodapé.
- c. Apresentar RESUMO, 200 a 300 palavras. Este resumo será traduzido para Libras, sendo importante que os autores forneçam informações mais detalhadas sobre o conteúdo do artigo/experiências/ensaio. As pesquisas devem apresentar tema, objetivo, referencial teórico, metodologia, resultados e conclusão. Os relatos de experiência devem apresentar tema, objetivo, referencial teórico, descrição da metodologia da experiência e resultados. Os ensaios devem apresentar o tema, objetivo, referencial teórico e principais reflexões.
- d. Apresentar de 3 a 5 palavras-chave.
- e. Após o resumo deve constar o título e o resumo traduzidos para uma língua estrangeira (inglês ou espanhol).
- f. As referências devem obedecer às normas da ABNT. O último sobrenome todo em maiúsculas e os demais nomes. Quando o texto tiver quatro (4) autores ou mais, cita-se apenas o nome do primeiro autor, seguido da expressão *et al.*
- g. As notas de rodapé devem ser apresentadas no final de cada página, com fonte em tamanho 10.
- h. As citações no corpo do texto devem estar entre aspas. As citações com mais de três linhas devem ter recuo 4 na tabulação utilizando fonte 11 e espaço simples, sem aspas.

VÍDEOS EM LIBRAS⁴⁹

SOBRE O ARTIGO

O artigo científico em Libras será enviado para a comissão avaliadora da revista. Pode ser acrescentado o artigo em língua portuguesa em PDF, porém não é obrigatório. O artigo deve ser inédito nunca antes publicado em língua de sinais. O sinalizante pode ser o próprio autor ou um tradutor autorizado pelo autor.

Estrutura do Artigo

- a. Título, Subtítulo
- b. Autor/ Tradutor
- c. Resumo
- d. Sinais Principais (Palavras-chave)
- e. Abstract (Não obrigatório)
- f. Introdução
- g. Desenvolvimento
- h. Conclusão
- i. Referência bibliográfica

O artigo científico não contém menu, pois é um texto direto. O arquivo deve ser salvo em MP4 e enviado para a comissão avaliadora por DVD.

TÍTULO, AUTOR/TRADUTOR

Para o título deve ser feito o sinal de “título” usando a camiseta azul escura ou bege, bem como o subtítulo. Fazer uma pausa rápida entre o título e o subtítulo, se houver. Seguido de “pausa” de 2 ou 3 segundos e iniciar

⁴⁹ Baseado na tradução das normas para gravação de vídeo em Libras da **Revista Brasileira de Vídeo Registros em LIBRAS (UFSC)** realizada pela Equipe de TILSP do DDHCT/INES. A saber, tradução de: Alessandra Scarpin Moreira Delmar, Debora C. Teixeira Santos, Erica Cristina Silva e Lenildo Lima de Lima; e revisão de Ramon Santos de Almeida Linhares.

apresentando primeiramente do autor o sinal e o contato de e-mail. Para as traduções mediante autorização, o Autor se apresenta primeiro (nome, sinal, e-mail e nota de rodapé) depois apresenta o Tradutor (nome, sinal, e-mail e nota de rodapé). Entre o autor e o resumo deve haver um escurecimento e clareamento (2 a 3 segundos) da imagem indicando o início de outro tópico.

RESUMO

O resumo deve ter entre 01m30s (um minuto e trinta segundos) – mínimo – a 03m00s (três minutos) – máximo – em sinalização normal (nem rápida nem muito devagar) e devem conter os objetivos, a metodologia, os dados coletados e as conclusões. Quando sinalizar “Resumo” deve-se usar camiseta azul escuro ou bege, e quando sinalizar o “texto do resumo” deve-se usar camisa preta ou cinza. Finaliza com as mãos em pausa.

Entre o resumo e os sinais principais não há escurecimento e clareamento da imagem apenas a “pausa”.

SINAIS PRINCIPAIS

São os sinais principais que compõe o artigo e devem ter entre 3 (três) a 5 (cinco) sinais sinalizados com “pausa” aguardando 2 a 3 segundos entre os sinais. Quando assinalar os “sinais” deve-se usar também camiseta preta ou cinza. Depois dos sinais principais deve haver o escurecimento e clareamento da imagem indicando novo tópico.

ABSTRACT

O abstract é opcional. O abstract se trata de um resumo traduzido em outra língua de sinais (Língua de Sinais Americana, Língua Gestual Portuguesa, Sinais Internacionais), e segue todas as regras do resumo e dos sinais principais. O abstract deve ser igual o resumo, seguindo as mesmas informações.

INTRODUÇÃO

A introdução contem os objetivos do artigo, apresenta os capítulos resumidamente. Quando sinalizar “introdução” deve-se usar camiseta azul ou bege e para o corpo do texto camiseta preta ou cinza. Ao final há escurecimento da tela.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento é a parte principal do artigo onde é explicado cada conceito apresentado anteriormente na introdução. No desenvolvimento esses conceitos serão trabalhados de forma mais aprofundados. Alguns artigos são divididos em tópicos, por exemplo, 1, 1.1, 1.2 etc. Os subtítulos serão sinalizados com a camiseta azul ou bege. O corpo do texto será feito com a camiseta preta ou cinza. Finaliza com as mãos em pausa e o escurecimento da tela.

CONCLUSÃO

É a finalização do artigo que contem as opiniões e conclusões do autor que correspondem aos objetivos e hipóteses levantadas inicialmente. O título "conclusão" é feito com a camiseta azul ou bege. O corpo do texto será feito com a camiseta preta ou cinza. Finaliza com as mãos em pausa e o escurecimento da tela.

REFERÊNCIAS

As referências deverão seguir as normas NBR 6023 da ABNT. Quando sinalizar "referências" usa-se camiseta de cor azul escuro ou bege e as referências em formato de texto colocado em tela cheia. Ao final há escurecimento da tela.

NOTA DE RODAPÉ

É utilizada quando surgir um termo novo ou sinal desconhecido deve-se utilizar o sinal específico de "rodapé" logo após o termo e atribuir um número sequencialmente a cada vez que utilizar uma nota de rodapé. As informações das notas de rodapé devem aparecer logo após a "conclusão" e deve conter todas as informações numeradas sequencialmente. Lembrando que essa nota de rodapé deve começar com o número 2, pois o rodapé 1 já esta sinalizada no título. A camisa utilizada para citar "Rodapé" é de cor azul escuro ou bege enquanto as informações do rodapé são feitos com camiseta preta ou cinza. Depois da nota de rodapé deve haver o escurecimento e clareamento da imagem indicando novo tópico.

CITAÇÕES

A citação é a comprovação com o embasamento teórico que alicerça o transcrito do texto. O trecho citado deve ser exatamente como o original, seja ele em língua portuguesa ou em língua de sinais. Devendo constar a fonte da qual foi retirado o texto e o autor.

As citações têm quatro formas de apresentação diferentes:

1. Citação direta: quando se realiza cópia da citação idêntica da língua em questão. Se for em língua escrita, deverá apresentar a escrita no vídeo, em tela cheia, exatamente como no original. Deverá conter também o autor, ano e a página. No caso de a citação ser em Língua de Sinais, deve-se inserir a sinalização original, em tela cheia, ou sinalize exatamente como o original. Neste caso usa-se a camiseta vermelha para a citação. Também se deve colocar o autor, ano e a página quando em língua portuguesa, ano e tempo do vídeo em caso de língua de sinais.
2. Citação indireta: quando se realiza um comentário sobre a citação do autor. Use camisa preta ou cinza para estas as citações. Coloque o autor, ano e a página, ou tempo no caso da língua de sinais.
3. Citação traduzida: quando se traduz uma citação em língua escrita para língua de sinais ou de língua de sinais para língua portuguesa ou de uma língua de sinais estrangeira para língua de sinais brasileira. Utilizar camiseta vermelha, citar o tradutor, o autor, ano e a página ou tempo do vídeo no caso da língua de sinais.
4. Citação de Citação (Apud): Neste caso, antes da citação deve-se dizer que ela está sendo citada dentro de outra produção, sendo ela direta ou não. O autor citado vem primeiro seguido do autor que utilizou a citação. Se for direta tem que ser idêntica ao original, com camiseta vermelha e se for indireta deve-se usar camiseta preta ou cinza.

FORMA DE CITAÇÃO

Se a fonte da citação for vídeo em língua de sinais deve-se colocar em tela cheia. Da mesma forma a fonte escrita deve ser colocada centralizada em tela cheia. Não colocar a citação minimizada ou descentralizada na tela.

ORIENTAÇÕES DE COMO FAZER O VÍDEO

Tempo/Tamanho do Artigo

O artigo deve possuir um mínimo de tempo de 10m (dez minutos) ao máximo de 30m (trinta minutos) na sua íntegra.

O Ensaio deve possuir no mínimo 5m e no máximo 20m e o Relato de Experiência deve possuir no mínimo 5m e no máximo 20m.

TABELAS E IMAGENS

Caso haja tabelas, imagens e gráficos colocar centralizado em tela cheia e não colocar as imagens minimizadas ou descentralizadas.

SOLETRAÇÃO

A soletração deverá ser usada para nomes de autores, tradutores, ano de publicação, número da página e siglas, acompanhado de legenda de cor amarela e fonte Arial 10 na parte inferior da tela.

A legenda será usada dentro do corpo do texto

FUNDO E ILUMINAÇÃO

O Fundo para a filmagem deve ser branco e sem desenhos, sem qualquer objeto que possa distrair. A Iluminação adequada, sem excesso ou falta de luz. Devem-se evitar sombras.

VESTUÁRIO

Para a sinalização deve-se usar camiseta básica, T-Shirt, com mangas curtas ou longas, sem decote, lisa, sem bolso, sem estampas, não usar camiseta polo ou de botões.

Segue orientação para as cores das camisetas conforme quadro 1.

Quadro 1 – Relação das cores das camisetas e sinalização das partes do vídeo

PARTE DO VÍDEO	COR DA CAMISETA	COR DA CAMISETA
Título	Azul Escuro	Bege
Corpo do Texto	Preto	Cinza
Citação	Vermelho	Vermelho

IMAGEM DO SINALIZANTE

A apresentação do sinalizante é de suma importância. Faz-se necessário que o sinalizante esteja barbeado ou com a barba aparada. Os cabelos se forem compridos devem ser colocados para trás, alinhados. Evitar o uso de acessórios nos cabelos, relógios e joias grandes que chamem a atenção, apenas joias pequenas e discretas.

POSIÇÃO E FILMAGEM

O enquadramento do Sinalizante deve ter as seguintes configurações:

1. Parte superior: o enquadramento da câmera deve ficar entre 6 e 8 centímetros acima da cabeça.
2. Laterais esquerda e direita: o enquadramento deve ter espaço suficiente a partir da posição dos cotovelos com os dedos médios se tocando na altura do tórax.
3. Parte inferior: o enquadramento deve ficar entre 6 e 8 centímetros abaixo da posição das mãos do sinalizante quando estiverem em pausa. A sinalização não pode sair do limite proposta da filmagem.

PARA CITAR VÍDEOS

Seguir a norma da ABNT para artigos científicos em texto acrescentando a minutagem do conteúdo do vídeo citado:

REFERÊNCIAS

CAMPELLO, A. R.; CHALHUB, T. Editorial. *Revista Forum*, n. 34, 1m4s, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gf7KP5Pfvfs>

Citação:

(CAMPELLO; CHALHUB, 2016, 44s)

Envio para o e-mail da revista: revistaforum.ines@gmail.com



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

EDITORIAL | *Editorial*

→ Ana Regina Campello

ENSAIO | *Essay*

O QUE LEEM OS SURDOS?

¿Qué leen los sordos?

→ Carlos Sánchez

ARTIGOS | *Articles*

COMO AVALIAR A LÍNGUA DE SINAIS?

¿Cómo evaluar Lengua de Señas?

→ Patrício Levin Blanco

ESTUDOS INICIAIS SOBRE A INCLUSÃO DE SURDOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)

Initial studies about inclusion of deaf in undergraduate courses at the State University of Rio de Janeiro (UERJ)

→ Ana Carolina de Farias Miranda

→ Maria Dolores Martins da Cunha Coutinho

A INFLUÊNCIA DA INSERÇÃO DA LIBRAS NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

La influencia de la inserción de Libras en el currículo de la formación en Pedagogía

→ Ivan-Íres de Sant'Ana Gonçalves

→ Patrícia Rocha Pordeus

REDES SOCIAIS, DISPOSITIVOS MÓVEIS E TECNOLOGIAS INCLUSIVAS: GRUPO DE SURDOS NO FACEBOOK QUE CRIA SINAIS PARA CURSOS DA ÁREA DE EXATAS

Redes sociales, dispositivos móviles y tecnologías inclusivas. un grupo de sordos en el Facebook que crea señas para los cursos del área de las exactas

→ José Timóteo Júnior

→ André Luis Santos de Souza

A PRODUÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA DAS MENSAGENS ESCRITAS NA COMUNICAÇÃO DE SURDOS USUÁRIOS DA LIBRAS NO FACEBOOK: ERROS DE COESÃO OU "VARIANTE SURDA"?

La producción textual y la comprensión lectora de los mensajes escritos en la comunicación de los sordos usuarios de la Libras en Facebook: errores de cohesión o "variante sorda"?

→ Ronaldo Gonçalves de Oliveira

→ Francisco Romão Ferreira

→ Shirley Donizete do Prado

EXPERIÊNCIAS | *Experiences*

O ACESSO DO PÚBLICO SURDO AO MUSEU NACIONAL: AVANÇOS E DESAFIOS

The access of the deaf public to the National Museum: progress and challenges

→ Andréa F. Costa

→ Patrícia Lameirão

→ Sheila Villas Boas

