

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

REVISTA

FORUM

BILÍNGUE | libras/português

Rio de Janeiro | Brasil | nº 36 | Jul - Dez 2017

EDUCAÇÃO DE SURDOS

REVISTA
FORUM



Instituto Nacional de
Educação de Surdos

DDHCT/INES
Departamento de Desenvolvimento
Humano, Científico e Tecnológico



Ministério da
Educação

FORUM | ISSN 1518-2509

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
Alexandre Guedes
Fabiola de Vasconcelos Saudan
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

COMISSÃO EDITORIAL FORUM
Aliny Lamoglia (UNIRIO)
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 (UFPe)
Marianne Stumpf (UFSC)
Marisa Lima (UFU)
Nídia Regina Limeira de Sá (UFRJ)
Paulo Vaz de Carvalho (Inst.
Wilson Miranda (UFSM)

PROGRAMAÇÃO VISUAL FORUM
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. 36, (jul./dez.
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

- | 7 | **EDITORIAL** | editorial
→ Ana Regina Campello
→ Tania Chalhub
→ Tiago Ribeiro
- | 15 | **ENSAIOS** | essays
- | 17 | **AS DIFERENÇAS E AS PESSOAS SURDAS**
Las diferencias y las personas sordas
→ Carlos Skliar
- | 25 | **A SURDEZ COMO POSSE, COMO NÃO DEFICIÊNCIA:
O SER-PARA-OUTRO, A DESENCASULAÇÃO DO EU-NÓS**
La sordera como posesión, como no deficiência:
el ser-a-otro, la descapullación del yo-nosotros
→ Israel da Silveira Goularto
- | 33 | **ARTIGOS** | articles
- | 35 | **PESQUISA LEXICOGRÁFICA DE LIBRAS NOS
ESTADOS DO SUL E DO DISTRITO FEDERAL**
Brazilian Sign Language lexicographic research in
Southern states and the Federal District
→ Fernando Cesar Capovilla
- | 51 | **SURDEZ COMO DIFERENÇA E LÍNGUA DE SINAIS
COMO CONDIÇÃO PARA DIFERENÇA SURDA**
Deafness as a difference and sign language as a
condition for deaf difference
→ Pedro Henrique Witches
- | 71 | **UM ESTUDO SOBRE OS CURRÍCULOS PRATICADOS
EM UMA ESCOLA DE SURDOS**
Un estudio sobre los currículos practicados en
una escuela de sordos
→ Danielle Aguiar Fini

**| 93 | O USO DE ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA
NÃO FORMAL POR SURDOS SINALIZANTES:
AVALIANDO O ESTADO DA ARTE**

Using sites of non-formal scientific education
by signaling deaf: evaluating the state of the art

→ Bruna Carla Domingues Fernandes

| 111 | EXPERIÊNCIAS | experiences

**| 113 | TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA LÍNGUA
PORTUGUESA PARA LIBRAS DOS PROGRAMAS
ADAPTADOS DA TV INES**

La traducción y la interpretación de la lengua portuguesa/
Libras de los programas adaptados de TV INES

→ Ruan Sousa Diniz

**| 129 | ENSINO DE HISTÓRIA PARA SURDOS:
PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM ESCOLA
PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS**

History teaching to deafs: educational practices at
a public school for deaf's education

→ Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira

| 145 | NORMAS DE PUBLICAÇÃO | Publishing rules



EDITORIAL

editorial

DE EDUCAÇÃO DE SURDOS



Este ano em que celebramos os 160 anos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e sua importância na história da educação de surdos no Brasil, também brindamos a honra de comemorar três anos participando, como Editores Executivos da Revista *Forum*. Também faz três anos que a revista, antes somente disponível na versão impressa, passou a ser editada também eletronicamente, através do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER).

Ao mesmo tempo em que comemoramos os três anos da versão online da *Forum*, nos despedimos da equipe editorial, rumando em direção a novos *projetos* e desafios. Neste editorial de despedida, gostaríamos de agradecer a toda a equipe e aos leitores, leitoras e leitorxs, fazendo uma mirada retrospectiva acerca das conquistas deste importante veículo de comunicação científica na área da educação de surdos.

A nossa história começa em 2015, quando parte desta equipe foi convidada para assumir a responsabilidade de tornar a Revista *Forum* uma publicação com melhor pontuação na avaliação da CAPES. Começamos por torná-la uma publicação eletrônica, mantendo a versão impressa, e elaborar uma política editorial própria e, sobretudo, com o ousado desafio de uma política bilíngue com vistas à construção de uma revista com difusão tanto em português escrito quando em língua de sinais, a cada edição. Nesse sentido, além de serem aceitos artigos em línguas de sinais, todos os resumos de textos apresentados em língua escrita são traduzidos para Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Outra mudança que julgamos positiva na revista foi a ampliação de gêneros textuais publicados: além de artigos, relatos de experiência, ensaios e resenhas também passaram a fazer parte do rol de textos publicáveis no periódico. Não obstante – não podemos esquecer – também, nestes três anos, tivemos a composição de um comitê científico formado por professores e investigadores, em sua maioria surda, doutores de diferentes instituições, das distintas regiões e estados do país, além de pesquisadores de instituições internacionais.

Nesta empreitada, não estivemos sozinhos. Tivemos o imenso prazer de contar com a professora e pesquisadora surda Ana Regina Campello como Editora Científica da Revista Forum. Estamos certos da importância do compromisso ético e político do reconhecimento de que não se faz pesquisa nem se cria conhecimento sobre os surdos sem a presença e a contribuição deles! Também estamos convencidos da potencialidade do trabalho coletivo, da força do fazer e pensar juntos. Por isso, não podemos deixar de destacar nosso agradecimento por ter podido aprender, trabalhar e compartilhar desafios, dificuldades e alegrias com Alessandra Scarpin Moreira Delmar, Fabíola de Vas-concelos Saudan e Lenildo Lima de Souza, integrantes da comissão de tradução da revista, e Aline Xavier e Rossana Alves Rocha, componentes da produção editorial da Forum.

Nos últimos anos, a revista Forum conseguiu congregiar pesquisas e estudos nacionais e internacionais, no intuito de se constituir numa publicação de importante difusão sobre temáticas relacionadas ao campo da educação de surdos e das experiências, culturas e produções surdas, sobretudo no que tange ao povo surdo e à sua educação. Com as mudanças e a continuidade do trabalho sério e competente que já vinha sendo feito anteriormente – e que carinhosamente nos foi confiado –, com muito esforço coletivo, a revista alcançou sua qualificação junto à Capes, passando a ser um veículo recomendável para publicação a pesquisadores ligados a Programas de Pós-Graduação no Brasil.

O presente número reflete o trabalho que vem sendo feito, à medida que reúne textos de diferentes e importantes pesquisadores do Brasil e, também, do exterior. Textos que dão a pensar

possibilidades outras de aproximação, reflexão, estudo, atuação e compreensão em relação à pessoa surda e seus modos de ser, estar, existir, pensar, criar conhecimento...

O primeiro texto, o ensaio *As diferenças e as pessoas surdas*, de Carlos Skliar, nos provoca no sentido de pensar uma educação bilíngue voltada para as pessoas surdas. Uma educação, portanto, pensada fora das imposições e do léxico da norma, do “normal”, do modelo ouvinte. Assim, convida-nos ao desafio de criar e inventar possibilidades outras para uma educação de surdos pautada na escuta, na atenção, na presença, na relação ética de reconhecimento da experiência de alteridade do outro. Um relação educativa, então, pensada desde princípios como experiência, diferença e singularidade.

O texto seguinte, de Israel da Silveira Goulart, *A surdez como posse, como não deficiência*. O *Ser-para-outro*, a desencasulagem do eu-nós, na direção do ensaio de Carlos Skliar, ensaia filosoficamente o estranhamento do eu-ouvinte como modelo, sublinhando o surdo não como deficiente, mas como potência e afirmação de existência no mundo, pensado e narrado desde uma perspectiva surda, no diálogo que o autor faz com autores surdos que se narram e narram sua própria experiência de ser surdo. Trata-se de um texto que força a pensar a diferença como relação, não como desigualdade ou deficiência.

Em *Pesquisa lexicográfica de Libras nos estados do Sul e do Distrito Federal*, Antonielle Cantarelli Martins e Fernando Cesar Capovilla compartilham discussões a respeito de aspectos relacionados à investigação realizada com um grupo de surdos sinalizantes em alguns estados da região Sul do Brasil e Distrito Federal. Através do comentário, apresentação e discussão da pesquisa, os autores contribuem para outros estudos e produções na área.

A seguir, em *Surdez como diferença e língua de sinais como condição para diferença surda*, Pedro Henrique Witchs problematiza a produção da surdez como diferença, como matriz de experiência. Por meio da análise de um corpus de trabalhos de Pós-graduação *stricto sensu* produzidos no Rio Grande do Sul, o autor revela dois grandes modos de pensar a surdez nessa perspectiva, um desses modos muito atrelado à questão linguística.

Nesse sentido, Pedro Witchs destaca a importância da contribuição e da potencialidade dos Estudos Surdos para pensar o sujeito surdo e a experiência surda atravessada por muitos outros traços culturais.

Danielle Aguiar Fini, em seu artigo *Um estudo sobre os currículos praticados em uma escola de surdos*, tece algumas reflexões a partir de sua pesquisa de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO. A autora foca sua atenção nas criações e invenções curriculares, nos sa-beres e conhecimentos tecidos no cotidiano da sala de aula, como uma ação compartilhada entre professores e alunos. Nesse movimento, convida-nos a pensar não em um currículo prescrito, imposto, mas em um currículo como criação cotidiana, coletiva, multicultural, o qual leva em conta as singularidades culturais e linguísticas dos sujeitos surdos.

O artigo de Bruna Carla Domingues Fernandes, *O uso de espaços de educação científica não formal por surdos sinalizantes: avaliando o estado da arte*, traz importantes pontos para serem refletidos sobre o uso de espaços culturais para a educação de surdos. Entre os principais achados de sua pesquisa está a lacuna de discussões científicas sobre o tema abordando o público surdo e o quanto isso reflete a falta de acesso destes cidadãos aos bens culturais, uma séria questão de direito de acesso à comunicação.

A primeira Experiência relatada, *Tradução e interpretação da Língua Portuguesa para Libras dos programas adaptados da TV INES*, de Ruan Sousa Diniz, apresenta a dinâmica da tradução e interpretação sob a perspectiva do tradutor intérprete no contexto de gravação de programa televisivo tendo como alvo o público surdo que tem na Libras sua primeira língua. Este trabalho aponta para a importância de comunicação, de uma TV específica para surdos “atrelada seus valores culturais e linguísticos”. E para fechar este número Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira apresenta o *Ensino de História para surdos: práticas educacionais em escola pública de educação de surdos*. Uma experiência com alunos surdos de três turmas de 7^o ano, em escola bilíngue de São Paulo, trabalhando com diferentes recursos visuais um tema específico, *Colonização da América Portuguesa nos séculos 16 e 17*.

Dessa maneira, convidamos a todos, todas e todxs a mergulharem neste número da revista, a pensarmos, juntos, outros modos possíveis de viver e construir o educativo, tendo como horizonte a realização de uma educação bilíngue pensada desde a experiência ética do encontro, conversa, escuta e partilha com os sujeitos surdos. Talvez seja chegada a hora de não querer tanto explicar, ensinar, decifrar, nomear, categorizar os surdos, mas de aprender com eles!

Finalmente, nos despedimos agradecendo ao Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico (DDHCT) pela confiança e parceria ao longo desses anos. Desejamos, também, boas-vindas à nova equipe editorial e, sobretudo, muito sucesso e vida longa à Revista Forum!

Aline Gomes Silva, Tania Chalhub e Tiago Ribeiro
EDITORES EXECUTIVOS



ENSAIOS

essays

DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

AS DIFERENÇAS E AS PESSOAS SURDAS¹

Las diferencias y las personas sordas

Carlos Skliar²

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

O presente ensaio convida a pensar acerca da ideia de uma educação bilíngue voltada às pessoas surdas. Nesse sentido, pergunta se ainda há espaço ou se ainda nos damos espaço para pensar em uma educação bilíngue para surdos sem a absurda pretensão da normalidade, sem o desejo de mesmidade, fora de um debate imobilizador e obsoleto que opõe a língua “dos outros” à língua de “um nós”, para além de um discurso excessivamente jurídico, textual, que aponta todos os seus esforços para a chamada inclusão educativa. Através de uma linguagem que passeia entre o sensível e o literário, o texto provoca a pensar

¹ Parte deste texto foi inicialmente publicado como prefácio para o livro: GARCÍA, Barbara Gerner; KARNOPP, Lodenir Becker (Orgs.). *Change and Promise: Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin American*. Washington: Gallaudet University Press, 2016. Uma versão modificada do mesmo foi também publicada como parte de um capítulo no livro *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc, 2017. A tradução, a partir do texto publicado em *Pedagogías de las diferencias*, foi realizada por Tiago Ribeiro, professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos e Doutorando em Educação pela UNIRIO, com bolsa Capes (PDSE 19/2016) e Rafael de Souza, mestre em Educação pela UNIRIO.

² Pós-doutor em Educação. Investigador principal do Conselho Nacional de Investigações Científicas e Tecnológicas da Argentina (CONICET) e pesquisador da Área de Educação da Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais (FLACSO/ Argentina). Contato: skliar@flacso.org.ar.

o educativo como uma conversação com o outro: “toda pedagogia é uma conversação ou, se pudesse ser ainda mais claro: sem conversação não há pedagogia possível”. Assim, tecendo algumas considerações a respeito do percurso da educação bilíngue para surdos, provoca-nos a pensar a educação de surdos não buscando uma essência impossível de quem são os surdos ou do que é a surdez, mas uma atenção e uma abertura a sentir e estar presente no educativo, voltado, muito mais, para aquilo que fazemos juntos, o que traz consigo o desafio de enxergar o outro, de estar com ele, de ouvir sua língua, receber seus gestos, estar, pensar e talvez sentir juntos. E estar, pensar e sentir juntos significa não abdicar de nossa singularidade, nossa língua, nossa cultura... tampouco esperar que o outro abdique da sua, porque nenhuma educação pode desejar ou implicar na negação da língua do outro.

Palavras-chave: Educação de surdos. Língua. Bilinguismo. Diferença.

RESUMEN

El presente ensayo invita a pensar acerca de la idea de una educación bilingüe dirigida a las personas sordas. En ese sentido, pregunta si aún hay espacio o si todavía nos damos espacio para pensar acerca de una educación bilingüe para sordos sin la absurda pretensión de la normalidad, sin el deseo de mesmidad, más allá de un debate inmovilizador y obsoleto que opone la lengua “de los otros” a la lengua de “uno nosotros” y, también, más allá de un discurso excesivamente jurídico, textual, que apunta todos sus esfuerzos hacia la llamada inclusión educativa. A través de un lenguaje que pasea entre lo sensible y lo literario, el texto provoca pensar al educativo como una conversación con el otro: “Toda pedagogía es una conversación o, si pudiera ser aún más claro: sin conversación no hay pedagogía posible”. Así, haciendo algunas consideraciones acerca del recorrido de la educación bilingüe de los sordos, nos provoca pensar la educación de sordos no buscando una esencia imposible de quienes son los sordos o de lo que es la sordera, sino una atención y una apertura al sentir y a lo educativo, que se centra en aquello que hacemos juntos, lo que trae consigo el desafío de ver al otro, de estar con él, de oír su lengua, recibir sus gestos, estar, pensar y tal vez sentir juntos. Y estar, pensar y sentir juntos significa no abdicar de nuestra singularidad, nuestra lengua, nuestra cultura... tampoco esperar que el otro abdique de la suya, porque ninguna educación puede desear o implicar en la negación de la lengua del otro.

Palabras-clave: Educación de Sordos. Lengua. Bilinguismo. Diferencia.

Há uma questão que, pela insistência da repetição, tornou-se, de certo modo, supérflua, mas encerra todo o dilema de um mundo, este mundo, que ainda em suas proclamações universais de igualdade, equidade e qualidade segue produzindo mais desigualdades, inequidades e reformas pedagógicas de significado duvidoso. E essa questão que pode parecer banal era, é e continua sendo tão concreta como múltipla: há ainda lugar para uma educação dirigida a sujeitos concretos, não abstratos nem universais? Cabe pensar em uma educação específica para surdos? E quais são os recursos específicos, singulares, que fazem com que a educação dos surdos tenha sido e siga sendo um problema tão controverso e cujos processos e resultados se veem envoltos em afirmações, negações, avanços e retrocessos, até tal ponto que se criou uma descontinuidade – no melhor dos casos, uma interrupção, uma brecha, um verdadeiro abismo entre as crianças surdas, a comunidade educativa em geral, as políticas públicas e as instituições dedicadas ao ensino e os adultos surdos?

Para expressá-lo de um modo ainda mais tangível: o que faz com que a educação dos surdos não produza definitiva ou completamente uma certa identidade nas políticas públicas e uma determinada diferença nos sentidos e organização de suas estruturas educativas? E ainda mais: resta margem para pensar em uma educação bilíngue para surdos sem a absurda pretensão e pressão da normalidade, fora de um debate imobilizador e obsoleto que opõe a língua “dos outros” à língua de “um nós”, para além de um discurso excessivamente jurídico, textual, que aponta todos os seus esforços para a chamada inclusão educativa?

Há tantos anos vista e desde que em nossos países foram cimentados os primeiros modelos da educação bilíngue para surdos até a década dos 80 do século XX – particularmente na Venezuela e no Uruguai –, parece incrível que persistam certas ideias e interrogantes que não fazem mais do que transformar a educação para os surdos em uma sorte de geografia dispersa, com núcleos intensos de luminosidade, é verdade, mas também com demasiadas paisagens áridas ou desérticas: de um lado, a confirmação da necessidade de acesso o quanto antes à língua, de outro, os problemas de acesso massivo dos mais novos a um entorno linguístico apropriado;

de uma parte, a consciência da necessidade de uma educação plena, de outra, as imensas dificuldades para implementar uma educação cujo conteúdo seja, ao menos, generoso em seus materiais e símbolos, sem restrições; de um lado, a certeza do papel transcendental que desenvolvem os adultos surdos na educação das crianças, de outro, a insuficiente elaboração de programas formativos que hierarquizam esse vínculo; por uma parte, o discurso elaborado a propósito dos percursos institucionais plenos das pessoas surdas em sua educação, por outra, as magras porcentagens em educação superior, etc.

Deveria estar claro, a julgar por tudo o que se fez até agora, que pensar educativamente a educação dos surdos não pode ser reduzido a um simples problema de otimismo ou pessimismo. Diria, melhor ainda, que se trata de uma questão de políticas públicas ou, para dizer de outro modo, do caráter público de uma política cuja dispersão à medicalização ou patologização da infância e a inclusão genérica das últimas décadas não produziu outra coisa que a atomização das pessoas surdas, como se se tratasse de indivíduos livres à sua própria sorte ou, para ser ainda mais claro, livres a seus próprios recursos – familiares, comunitários, dos vizinhos, regionais, nacionais, etc.

Pois justamente nisso reside a natureza essencial do público, do comum, do que é de todos, mas é também de cada uma e de cada um: que ninguém permaneça abandonado à sua própria sorte, dessa sorte que depende de como nascemos, qual é a nossa família, quais escolas existem em nosso entorno, que governos estão em vigência, que legislação vigente contempla ou não a situação particular de determinadas pessoas.

Bem se sabe que esse tipo de “naturalização” da educação – aquela ideia que ainda insiste em uma espécie de “ordem natural da vida e das coisas” – produziu mais marginalidade nos marginalizados, mais empobrecimento nos empobrecidos, mais exclusão nos excluídos e mais violência nos contextos de violência. O público da política tem de estar orientado a torcer esses rumos que não são produto espontâneo da natureza, porém de um determinado artifício social, econômico, político.

Trata-se, então, de pensar esta questão sob a ideia do público ou não de uma política, de tudo o que foi idealizado e realizado

à luz da exigência de mudar o rumo de uns sujeitos que chegam ao mundo em umas condições que, para este mundo, são, ainda hoje, inesperadas e incompletas. Com efeito, para o conjunto daquelas sociedades que ainda não se decidiram entre a modernidade e o modernismo, que ainda não foram além do excesso de razão jurídica e que insistem em confundir caridade com necessidade ou política pública com assistencialismo e tutoria, segue prevalecendo a imagem de que certos indivíduos são exceções frágeis ou doentes, uma alteridade extraviada que deve ser reconduzida ao caminho da normalidade, para que logo após, depois, mais tarde, possam ser hipotéticos cidadãos plenos.

Em termos gerais, tal promessa redentora não foi cumprida e, quiçá, se há de dizer que é impossível cumpri-la, para além dos supostos argumentos do progresso que governam a ideia educativa em vigência: de acordo com as lógicas imperantes, os valores educativos parecem se sustentar apenas em objetivos tais como a eficácia e a efetividade, a instrução informativa, a capacitação para a empregabilidade, o domínio acrítico das novas tecnologias, a inovação por si mesma, e tudo isso em detrimento do ensino das artes e das ciências, a relação com a interdisciplinaridade, a leitura sem urgências, a escrita literária, o cuidado do mundo, etc.

A promessa é incumprível, pois se sustenta na utopia de uma igualdade final, última, ao término do processo educativo, mas se inicia e continua – consciente ou não disso, responsável ou não – de uma forte série de desigualdades iniciais. E não pode ser cumprida na educação das crianças surdas por uma razão que é simples de compreender e que, por sua vez, envolve um enorme dilema filosófico: para a infância, para qualquer infância, para qualquer criança, toda postergação, todo “depois” é, sempre, tarde demais. A ressonância que esta simples afirmação tem naquilo com o que aqui nos ocupamos é evidente e se desdobra em duas direções que são concomitantes e solidárias.

Vejamus a primeira delas, a de postergar, a de deixar para depois a aquisição e o uso de uma língua, que não apenas é perigoso e nos faz um alerta do ponto de vista evolutivo, mas, inclusive, criminal, se me permitem o risco considerável de utilizar tamanha expressão. “Criminal” porque suicida ou anestesia a existência

pessoal, transformando-a em um tipo de impedimento não apenas para a posse da linguagem, porém para tudo aquilo que a linguagem dissemina na vida humana: a invenção, a criatividade, a narração, a ficção, a vida em comunidade – pequena ou ampla, qualquer que seja a comunidade em questão –, a exposição ao mundo, a escrita, a leitura, enfim, o que torna humano ao humano para além dos ideais “humanistas” do século XVIII em diante e seus perturbadores processos de seletividade e seleção.

Esta primeira direção – a postergação do acesso à linguagem – mostra o quanto modificou a polêmica dos implantes cocleares e a inclusão educativa o estado da arte e como foi aberta uma certa discussão maniqueísta a propósito da aquisição da língua das crianças surdas. Para além de quais tenham sido os efeitos e resultados desta dupla forma de compreender a política pública – generalizada em certos casos, porém extremamente reduzida em outros –, podem ser notados ao menos quatro fenômenos desconhecidos e impensáveis até há pouco tempo: cada vez menos crianças surdas utilizam a língua de sinais de seus países, menos adultos surdos participam das comunidades surdas, reduziu-se o encontro cultural e pedagógico entre crianças e adultos surdos e, finalmente, uma boa parte – se não a maioria – das escolas-internato e especiais foi fechada ou teve suas instalações reorientadas à escolarização comum.

Se mensurássemos estas consequências, outra vez, como “naturais”, obscureceríamos ou dissimularíamos uma discussão essencial: o que ocorre com aquelas crianças surdas – cuja quantidade sempre é demasiadamente grande, ainda que não contemos com precisões estatísticas a respeito – que não acessam esta dupla forma de implementação da política educativa – implante mais inclusão –, e que não é mais do que a preparação de condições para uma educação que ainda deve acontecer?

Contudo, não somente: o que ocorre com aquelas crianças e jovens surdos que, ainda que acessando esta forma de política, não podem ser acompanhados nem na necessária reacomodação posterior ao implante coclear, nem no prosseguimento de seu desenvolvimento linguístico, nem podem ser acomodadas pelas didáticas e programas das escolas comuns? Depois vemos como fica? Dependerá de

cada caso? Há uma população surda cujo destino inexorável é o de empobrecer-se educativamente e outra, pelo contrário, o de normalizar-se e ser de algum modo “ouvinte”?

Os interrogantes estão bem claros e deveriam ser sustentados em sua radicalidade e tensão, porque não se trata de uma mera discussão técnica, senão, fundamentalmente, do reflexo de um modo de compreender a posição e exposição ética da educação, isto é: a de uma responsabilidade e umas respostas que não podem nem devem ser postergadas mais.

E é aqui onde a educação bilíngue para surdos volta a se apresentar em toda a sua plenitude e vigência: tal proposta jamais foi restritiva em seus fundamentos senão, isso sim e pelo contrário, surge como uma tentativa séria de ampliar e enriquecer os contextos de acesso à língua – para além das controvérsias reinantes entre a língua de sinais e as modalidades orais e/ou escritas da segunda língua – e de pensar em um projeto educativo em plenitude.

Tal forma de entender o processo educativo, começando pela própria língua, foi o modo como o público tornou-se político e a “má sorte” converteu-se em “boa sorte”, oferecendo a milhares de crianças surdas a possibilidade de entrar no mundo e permanecer nele, com suas singularidades, sem a necessidade de serem narrados pelos especialistas, nem de identificar a si mesmas como incapazes, doentes, débeis, deficientes.

Continuemos, então, com o segundo dos desdobramentos da promessa não cumprida ou incumprível, que apresentarei da seguinte maneira: toda pedagogia assume a forma de uma conversação a propósito do que fazer com o mundo e do que fazer conosco e com os demais no mundo. Dizendo de um modo mais direto: toda pedagogia é uma conversação ou, se pudesse ser mais claro ainda: sem conversação não há pedagogia possível.

De fato, um dos sintomas mais irritantes na educação de surdos tem sido, desde tempos imemoriáveis, a absoluta falta de conversação nos espaços escolares, a impossibilidade de ensino se não era precedido pelo domínio de uma língua, esse defeito atribuído injustamente às crianças surdas. A educação bilíngue veio pôr um ponto final nesta situação irritante e estendeu as pontes necessárias para que a situação fosse revertida: nesse sentido, na

formação de professoras e professores foi compreendida como pré-requisito a aprendizagem da língua de sinais; criaram-se programas de formação para intérpretes nas salas de aula e a presença de adultos surdos aumentou consideravelmente, às vezes como meros auxiliares e, outras vezes, como figuras educativas de fato. Assim, as escolas para surdos que se desprendiam do modo clínico e que abandonavam sua obstinação pelo uso excludente da língua oral foram descobrindo que, por trás das controvérsias das línguas, existia a necessidade impostergável do ensino.

A questão acerca do destino de uma educação bilíngue para os surdos se mantém, de todo modo, tensa e inalterável, preocupada eticamente com a história de uma comunidade linguística e seu presente e pela existência de sujeitos concretos que, como tantos outros, não podem nem devem ser abandonados à própria sorte.

A SURDEZ COMO POSSE, COMO NÃO DEFICIÊNCIA: O SER-PARA-OUTRO, A DESENCASULAÇÃO DO EU-NÓS

La sordera como posesión, como no deficiencia:
el ser-a-otro, la descapullación del yo-nosotros

Israel da Silveira Goulart³

Os problemas da surdez são muito profundos, mais complexos e mais importantes que os da cegueira. A surdez é o maior dos infortúnios, a perda do mais vital dos estímulos: o som da voz que nos traz a linguagem desencadeia-nos os pensamentos e nos mantém na companhia intelectual dos homens.

Hellen Keller

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

A surdez – considerada uma deficiência: falta ou limitação – é, para nós, não uma falta ou limitação, mas posse: o surdo *possui* ausência de audição. Sendo, assim, o surdo é enxergado, por nós, não como deficiente, mas como o outro, o diferente. E o outro, o diferente é, na maioria das vezes, percebido como aquele que é exterior a nós: o

³ Licenciando em filosofia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. E-mail: israel.goulart@gmail.com.

*nós-eu*⁴: o estranho, o diferente. Ao tentarmos enxergar o surdo como não deficiente – aquele que *não* possui o sentido de audição - vemo-lo como aquele que *possui* algo que não possuímos. Por isso, diferente. Não diferente no sentido de negação, mas no sentido ontológico do *ser*. alguém possuidor de possibilidades diversas a nós. E isto é motivo de orgulho, orgulho de o surdo perceber que é *possuidor*. Ser visto como outro-diferente, porém visto, percebido, ouvido com ética. Ao fundamentarmo-nos em Hellen Keller, surda-cega; Leland Emerson McClerary e Enrique Dussel, que nos propõem sair do *nós-eu*, apostando na exterioridade para possibilitar um diálogo ético com o outro, poderemos perceber que, como afirma o filósofo argentino, "(...) o Outro (*autrui*) é a fonte inicial de qualquer discurso essencialmente ético (...)". Aqui olharemos o surdo não como o estranho a *nós-eu* - pseudo-normais – mas como o outro, o diferente *não* negado como *ser*, mas como pessoa que é e, portanto, possuidor daquilo que não possuímos: a ausência da audição. Poderemos perceber que o diálogo é possível, necessário para que *nós-eu* possamos ouvir – e ouvir palavras ditas com as mãos – palavras que, de modo algum, são inferiores às palavras faladas, vocalizadas.

Palavras-chave: Surdez. O outro. Diferença. Orgulho.

RESUMEN

La sordera - considerada una deficiencia: falta o limitación - es, para nosotros, no una falta o limitación, sino posesión: el sordo *tiene* ausencia de audición. Siendo así, el sordo es visto, por nosotros, no como deficiente, sino como el otro, el diferente. Y el otro, lo diferente es, la mayoría de las veces, percibido como aquel que *es* exterior a nosotros: el *nosotros-yo*: el extraño, el diferente. Al tratar de ver al sordo como no deficiente – el que *no* tiene el sentido de audición - lo venimos como aquel que *posee* algo que no poseemos. Por ello, diferente. No diferente en el sentido de la negación sino en el sentido ontológico del *ser*. alguien poseedor de posibilidades diversas a nosotros. Y esto

⁴ Terminologia cunhada por mim para designar o *nós* e o *eu* como aqueles que determinam o conceito de eficiência, deficiência ou estranhamento em relação a tudo que é considerado diferente – o outro – fundamentados em padrões determinados por uma sociedade em que o outro é estranho à ela. Por isso, o diálogo é, senão impossível, restringido, partindo esta restrição desta sociedade: o *nós-eu*. O *nós-eu* será entendido como o *eu* inserido em uma sociedade *nós*, no sentido de que o *eu* é em certa medida, produto do *nós*, sociedade anterior ao indivíduo *eu*. O contrário do *nós-eu*, será o *nós-nós*. O *eu* e o *outro* inseridos, eticamente, nesta sociedade, agora, *percebedora* da importância da inclusão em detrimento da exclusão.

es motivo de orgullo, orgullo de que el sordo perciba que es *poseedor*. Ser visto como otro-diferente, pero visto, percibido, oído con ética. Al fundamentarnos en Hellen Keller, sorda-ciega; Leland Emerson McCleary y Enrique Dussel, que nos proponen salir del *nosotros-yo*, apostando por la exterioridad para posibilitar un diálogo ético con el otro, podremos percibir que, como afirma el filósofo argentino, "(...) el Otro (*autrui*) es la fuente inicial de cualquier discurso esencialmente ético (...)". Aquí miraremos al sordo no como el extraño a *nosotros-yo* – pseudo-normales – sino como el otro, el diferente *no* negado como *ser*, sino como persona que *es* y, por lo tanto, poseedor de lo que no poseemos: la ausencia de la audición. Podemos percibir que el diálogo es posible, necesario para que *nosotros-yo* podamos oír – y oír palabras dichas con las manos – palabras que, en modo alguno, son inferiores a las palabras habladas, vocalizadas.

Palabras clave: Sordera; el otro; diferencia; orgullo.

INTRODUÇÃO

Tentaremos discorrer sobre surdez. Tarefa, senão inglória, árdua. Afinal, somos ouvintes. E ouvintes alcançaríamos o universo do surdo? Acreditamos que sim. Procuraremos ser *não*: não surdos – os que preferem não ignorar, os que preferem *não* se enclausurar (ou *encasular*) no *nós-eu*: exteriorizar, sair do *nós-eu* preconceituoso para tentar penetrar em um universo diverso, estranho. Para sairmos do *nós-eu*, tentaremos ver o surdo como o outro, o diferente, como não *negação* do seu ser, mas como aquele que é no sentido mais conceitual do termo. Pretendemos pensar – e fazer pensar – sobre algo que nos é estranho. Não compreendemos, portanto, o outro, o diferente. Precisaremos, para tanto, entender o que é outro, diferença, deficiência, surdez. Partindo do entendimento destes conceitos, conseguiremos entender o surdo.

Teremos como base, para nossos escritos, o texto *O orgulho de ser surdo*, de Leland Emerson McCleary, texto este que tivemos contato por intermédio do professor de Libras, mestre e doutorando

Tiago Ribeiro, que nos permitiu entender, um pouco, o universo do surdo e nos despertou interesse e sensibilidade às suas lutas e conquistas. Utilizaremos, também, um texto de minha autoria apresentado quando frequentamos a disciplina de Libras com o professor anteriormente citado. Usaremos como fundamentos, ainda, informações coletadas de modo diverso que, no nosso entendimento, poderá nos conduzir em árdua senda rumo à apreensão e, até mesmo em certa medida, acesso ao universo do surdo.

Esperamos, portanto, conseguir nosso intento e contribuir, de certa forma, com as lutas e futuras conquistas daqueles que nós, ouvintes, aprendemos a denominar *deficientes* por serem surdos.

O outro, segundo o Dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano (1998), é definido como um dos cinco gêneros do ser. O outro, como *ser*, é, portanto, supremo: se a negação do ser é o não ser, o outro poderia ser entendido como *não ser* por ser diverso àquilo a que se refere. Mas, ao contrário disto, o outro é um *ser* supremo no sentido ontológico do ser. Logo, o outro é diferente. Isto posto, podemos entender que o outro não pode ser negado. Pelo contrário, o outro é aquele que é diferente. Não um *não ser*, aquilo que não existe, que, portanto, pode ser negado. O outro é diferente. Por isso, *autre*, segundo Abbagnano (*idem*); *autrui*, segundo Enrique Dussel (2015, 49).

O outro é diferente. Como *outro*, pode ser entendido como aquele a que nos referimos não *sendo*, em si, o contrário do que percebemos, diferente no momento que *nos* percebemos como pessoa, como *centro* daquilo que está à nossa volta. O outro, sendo negado, é diferente. Se é de nós, diferente, nos é estranho. E o que nos é estranho, ignoramos. Pior: excluímos.

O diferente (*ibidem*) – alteridade (*autre, autrui*) – só pode ser considerado assim se tem em comum com o que é comparado, algo: têm, em si, a mesma forma com algumas características que os distinguem. Portanto, o conceito de diferente é, às vezes – ou na maioria das vezes –, entendido como aquilo que é contrário e, até mesmo, a negação do que é percebido, aceito como correto por determinado padrão preestabelecido pelo *nós-eu*. O diferente tem o mesmo significado conceitual que outro. Portanto, o diferente é considerado *o outro* e negado como pessoa que é. Sendo negado, não existe: ignorado. E são negados os diferentes porque não pertencem

a determinado padrão imposto pelo *nós-eu*. Se é diferente, não possui nossas qualidades, possibilidades. Logo, deficiente.

O deficiente é a negação do eficiente. E eficiente é, ainda segundo Abbagnano, aquele que é adequado a determinada função. Definição vaga, portanto. O que pode determinar – ou não – a eficiência ou deficiência de alguém podem ser diversas variáveis: oportunidades, por exemplo. Duas pessoas perfeitamente idênticas podem ser eficientes ou deficientes em suas funções. Isso poderá ser determinado pelas oportunidades oferecidas a ambas: a primeira poderá ser eficiente ou deficiente em relação à segunda se lhe for oferecida oportunidades diversas a esta. Portanto, deficiência não deverá ser, efetivamente, rótulo dado a alguém que não possua – em condição “normal” – determinado sentido, dificuldades de locomoção entre outros, no caso específico, a audição. Existem surdos que são tão ou mais eficientes que ouvintes no exercício de funções comum a ambos. Portanto, definir alguém como deficiente é algo que *nós-eu* fazemos por entendê-lo, enxergá-lo como o *outro*, como diferente no sentido de negação do *nós-eu*: por isso, deverá ser negado, execrado, excluído: guetificado.

O surdo nos é estranho. *Possui* ausência, perda ou dificuldade de audição. Surdo: o que *não* ouve, *ouve pouco*, *não* tem ou *perdeu* a audição. E o surdo é o *outro*, o que *não* possui ou possui *pouco*: o contrário do *nós-eu*. Mas o surdo não é apenas aquele que possui ausência de audição ou a surdez involuntária. Pode ser aquele que possui a surdez voluntária: o que se nega a ouvir. E os que podem se negar a ouvir são o *nós-eu*.

Enrique Dussel, filósofo argentino, em sua obra *Filosofia da libertação – crítica à ideologia da exclusão*, nos constrange a pensar no *outro*, o não *nós-eu*. Escreve: “O discurso tomará como ponto de partida – pelo menos pedagogicamente e de modo abstrato – a ‘intuição’ de Lévinas de que ‘O outro’ (*autrui*) é a fonte inicial de qualquer discurso possível (grifo nosso), essencialmente ético, e a partir da ‘exterioridade’” (2015, 49).

Dussel é extremamente feliz ao incluir nestes escritos as palavras *outro* e *exterioridade*. A exterioridade – sair de si, do *nós-eu* – é o que nos possibilita estar em contato com o *outro*, com o diferente, com o *não nós-eu*: saindo do *nós-eu* entraremos em con-tato

com o outro, o diferente. Necessário, portanto, não sermos surdos voluntários: os que não querem ouvir, o que ignora o outro por tê-lo como diferente, como negação, deficiente por *possuir* – no caso em questão – a ausência do sentido da audição. Ao nos exteriorizarmos, ao abandonarmos o casulo do *nós-eu*, temos – ou podemos ter – um discurso essencialmente ético, de acordo com Dussel, com o outro. Ao perceber o outro, o diferente como parte integrante do *eu-nós*, o diálogo ético será possível; o outro, o diferente não será negado: será compreendido como uma forma diversa de existência no mundo. No caso específico, por possuir ausência de audição, possuidor de uma outra experiência: uma experiência visual diversa a do *nós-eu*, não será considerado deficiente por não possuir, mas eficiente por possuir. Possuir aquilo que o *nós-eu* não possui. Aquilo que o *nós-eu*, dentro de um padrão restrito, determinou o que seria – ou não – eficiente, o que seria estranho, outro, diferente, por não pertencer a este padrão preestabelecido por motivos – pelo menos – controversos, questionáveis: não seremos *nós-eu*. Seremos *nós-nós*.

Hellen Keller, surda-cega, nasceu em 1880 e faleceu em 1968. Com formação em filosofia, foi a primeira pessoa, em tais condições, a obter um curso superior; era conferencista e escritora. Suas palavras possuem, portanto, autoridade. Talvez um pouco amargas: “A surdez é o maior dos infortúnios (...)”. Não fosse sua primeira professora – Anne Sullivan –, Keller seria apenas mais uma criança digna de dó. Talvez, considerada perturbada psicologicamente dado as suas crises de gritos e acessos de mal humor: *desorgulhosa*. Essa pequena biografia nos remete, senão nos traz, à nossa realidade ou à realidade de grande parte de nós: surdos voluntários, aqueles que negam o outro, o diferente, o surdo. Enclausurados (ou *encasulados*) no *nós-eu*, não percebemos – ou não queremos perceber – o outro como aquele que não é o nosso contrário, mas uma extensão de nós. Urge, portanto, abandonarmos o *nós-eu*:

(...) Ser-para-Outro não precisa sugerir nenhuma finalidade, nem mesmo implica um posicionamento anterior ou valorização de um determinado valor. Ser-para-outro equivale a ser bom. O fato de que existindo para Outro, existo de outra maneira do que existindo para Mim, é a moralidade como tal” (DUSSEL, 2015, 72).

Leland Emerson McCleary, em seu texto *Orgulho de ser surdo*, nos propõe sair de nossa posição de ouvintes, tentar entender o surdo, abandonar o *nós-eu* e iniciarmos um diálogo à moda de Dussel. O fato de ter orgulho de ser surdo nos soa insolente... Orgulho de ser surdo: “Por que razão ter orgulho de ser surdo?” – Indaga, McCleary. “Como é possível ter orgulho de uma deficiência?” – questiona, novamente. “As pessoas podem ter orgulho de alguma coisa que elas têm, mas não de uma coisa que *não têm*, uma falta, uma deficiência”, conclui.

Percebemos em McCleary que a perda ou o não possuir o sentido de audição é uma deficiência, assim compreendida de um determinado ponto de vista. Para nós, no entanto, o surdo não é o que *não* possui. Pelo contrário: para nós, o surdo *possui* algo que não possuímos: a ausência do sentido da audição que os leva a perceber o mundo de forma diversa a nós, mas não de forma deficiente: uma experiência visual (SKLIAR, 1998). Com oportunidades e possibilidades dignas como *ser*, o surdo será tão eficiente quanto os “*encasulados*” *nós-eu*, deficientes em manter diálogos éticos, como afirma Dussel, não apenas com surdos, mas com outros, com diferentes, os quais, na maioria das vezes, negamos. Como já argumentado, não enxergamos o surdo como deficiente, mas diferente no sentido de não negação. A não deficiência do surdo poderia ser comprovada se considerarmos a trajetória acadêmica de Hellen Keller. Surda-cega, graduou-se em filosofia e era conferencista: eficiente. Remete nossos pensamentos às nossas deficiências: o *nós-eu* talvez não possa orgulhar-se de ser eficiente: nem sempre somos capazes, como afirma Dussel, de “Ser-para-outro”, o que “equivale a ser bom”.

McCleary fala como deverá ser o orgulho do surdo: “O orgulho que é uma coisa pessoal é ruim. É chamado de arrogância (...). O orgulho saudável é um valor social que compartilhamos com outras pessoas, com uma comunidade”. Para McCleary, a organização e o orgulho comunal são imprescindíveis para a obtenção de conquistas de direitos e do orgulho sublime como o de Anne Sullivan, Hellen Keller e, por que não, do próprio McCleary. Todos conseguiram “Ser-para-outro”. Annes Sullivan, educando Hellen Keller, foi orgulhosa *comunalmente* arrebatando-a das trevas; Hellen Keller, ativista social, como reconhecimento do seu “Ser-para-outro”, entre várias, recebeu a comenda Cruzeiro do Sul, oferecida

a ela por nosso país; McCleary, professor da USP, pesquisador de novas tecnologias aplicadas à educação (Escola do Futuro) e coordenador do grupo de pesquisa Estudos da Comunidade Surda: Língua, Cultura, História, que há anos pesquisa as interfaces entre a linguística e sociolinguística e a educação de surdos, por sua vez, *comunalmente*, tem concedido a muitos a possibilidade de inclusão através de incansável trabalho na área de educação dos surdos.

O orgulho de ser surdo, a percepção – não da perda ou do não possuir o sentido da audição e, sim, a percepção de possuir o sentido da não audição –, o Ser-para-outro que equivale a ser bom, o *desencasular* do *nós-eu* possibilitará o diálogo à moda de Dussel, o diálogo ético entre o *nós-eu* e o outro, o diferente. Agora, não negado, um *ser*, um como *nós-eu*: seremos todos, *nós-nós*.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. PDF.
- DUSSEL, E. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus, 2015.
- KELLER, Hellen. https://www.ebiografia.com/helen_keller/. Acesso em: 18 jun. 2017.
- MCCLEARY, L. E. *O orgulho de ser surdo*. <http://wp.ufpel.edu.br/areadelibras/files/2012/04/OrgulhoSurdo.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.
- SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- O que é a surdez. *Audição.org*. <http://salubris.com.br/o-que-e-a-surdez/>
<http://salubris.com.br/o-que-e-a-surdez/>.
- Orgulho. <https://www.sinonimos.com.br/orgulho/>. Acesso em: 18 jun. 2017.
- Surdez. https://www.google.com.br/search?q=o+que+e+surdo&rlz=1C1CHZL_pt-BRBR729BR729&oq=o+que+e+surdo&aqs=chrome..69i57j0l5.4952j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8#q=defini%C3%A7%C3%A3o+de+surdez. Acesso em: 18 jun. 2017.
- Surdo. https://www.google.com.br/search?q=surdo&rlz=1C1CHZL_pt-BRBR729BR729&oq=surdo&aqs=chrome..69i57j0l5.2847j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8#q=o+que+%C3%A9+surdo. Acesso em: 18 jun. 2017.



ARTIGOS
articles

DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

PESQUISA LEXICOGRÁFICA DE LIBRAS NOS ESTADOS DO SUL E DO DISTRITO FEDERAL

Brazilian Sign Language lexicographic research
in Southern states and the Federal District

Antonielle Cantarelli Martins⁵
Fernando Cesar Capovilla⁶

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

O *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*, também conhecido como *Dic-Brasil*, descreve e ilustra um *corpus* de 14.600 sinais da Libras em complexas entradas lexicais individuais de sinais. O *corpus* cobre sinais de todas as regiões geográficas: Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Nordeste e Norte. O artigo discute aspectos da pesquisa lexicográfica conduzida com informantes surdos sinalizadores oriundos de comunidades surdas dos três estados da Região Sul e

⁵ Doutora em Psicologia pela USP. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. E-mail: an.cantarellim@gmail.com.

⁶ Doutor em Experimental Psychology, Temple University, EUA. Docente no Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP). Apoio: Fapesp; Capes; Inep; Observatório da Educação. E-mail: fernando.capovilla@usp.br.

do Distrito Federal. O artigo descreve e discute alguns procedimentos envolvidos no levantamento bibliográfico, na elaboração de listas de sinais a serem coletados, na seleção de informantes surdos sinalizadores, e na coleta de sinais no campo com esses informantes. Ele também descreve e ilustra duas entradas lexicais típicas do dicionário. O propósito é ajudar outros pesquisadores interessados em pesquisa lexicográfica de Libras a se beneficiar da experiência dos autores.

Palavras-chave: Língua de Sinais. Língua de Sinais Brasileira. Libras. Lexicografia. Dicionário.

ABSTRACT

The *Brazilian Sign Language Dictionary: Libras at your hands* is originally titled *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. Nicknamed *Dic-Brasil*, it describes and illustrates a *corpus* of 14,600 Libras signs in complex individual sign lexical entries. The *corpus* covers all Brazilian geographic regions: South, Southeast, Central-West, Northeast, and North. The paper discusses aspects of the lexicographic research that was conducted with deaf informants from deaf communities living in all three southern states and in the Federal District as well. The article describes and discusses some procedures involved in bibliographical survey, elaboration of lists of signs to be collected, selection of deaf informants, and sign collection in the field with those informants. It also describes and illustrates two typical lexical entries. The purpose is helping other researches interested in Libras lexicography to benefit from the authors' experience.

Keywords: Sign Language. Brazilian Sign Language. Libras. Lexicography. Dictionary

INTRODUÇÃO

O *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a Libras em suas mãos* (CAPOVILLA et al., 2017b, 2017c), aqui referido, abreviadamente, como *Dic-Brasil*, documenta 14.600 sinais da Língua de Si-

nais Brasileira (Libras). Ele é fruto de um vasto programa de pesquisas em lexicografia da Libras e cognição de surdos, iniciado em 1989 no Laboratório de Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental e constitui obra de referência e de importância crucial para a comunidade surda brasileira.

Este artigo sobre Lexicografia da Língua de Sinais Brasileira sumaria brevemente suas principais características, e um pouco da pesquisa lexicográfica que deu origem a ele. O artigo descreve sucintamente a metodologia de pesquisa lexicográfica adotada para documentar os sinais da Libras da Região Sul e do Distrito Federal. Essa metodologia foi desenvolvida na década de 1990 no Laboratório de Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Lance-IP-USP), coordenado pelo segundo autor, e vem sendo usada desde então para a elaboração de todos os dicionários e enciclopédias e artigos científicos publicados pelo Lance-IP-USP nos últimos 25 anos. A metodologia aqui descrita compreende as fases de levantamento bibliográfico, elaboração de listas de sinais para serem coletados, seleção dos colaboradores surdos, e coleta no campo com informantes surdos sinalizadores filiados a organizações de surdos como a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis). O artigo é parte da tese de doutorado da primeira autora (MARTINS, 2017), conduzida sob orientação do segundo autor, com financiamento da Fapesp. O artigo termina descrevendo brevemente a composição das entradas lexicais de sinais do *Dic-Brasil*, a partir da adaptação de seção correspondente no *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*.

METODOLOGIA DA PESQUISA LEXICOGRÁFICA

Levantamento bibliográfico

A etapa de levantamento bibliográfico é crucial a todo trabalho científico e influencia todas as subseqüentes etapas da pesquisa, dando suporte e embasamento teórico para o trabalho. Essa fase do estudo consistiu no levantamento de informações em livros, artigos e periódicos, tanto em Português quanto em Inglês, referentes a temas como a lexicografia geral e das línguas de sinais, a história das línguas de sinais e de sua lexicografia, os diversos dicionários e manuais

de língua de sinais. E também no levantamento das estratégias de que eles se valem para documentar os sinais, tais como o uso de ilustrações de forma e de significado dos sinais, os estilos de descrição da estrutura *sematossêmica* (i.e., pertinente à fonologia dos sinais) e morfológica dos sinais, o apelo à gestualidade e à iconicidade dos sinais, e assim por diante.

Foram consultados, também, dicionários *on-line* e apostilas de língua de sinais das regiões Sul e Centro-Oeste do Brasil, cujo léxico a pesquisa se propôs a documentar. Todo o material recolhido foi submetido a uma seleção criteriosa junto a representantes de organizações de surdos. Esse levantamento revelou uma escassez de materiais referentes à lexicografia de Libras.

Foi feita uma consulta nas bases de dados compostas de apostilas impressas e fontes *on-line* dos sinais típicos dos três estados da região Sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná), bem como da região Centro-Oeste (Distrito Federal) com o objetivo de verificar quais os sinais já estavam registrados de alguma forma no *Novo Deit-Libras* (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2012a, 2012b). Esse trabalho permitiu criar listas de verbetes para fazer comparações e identificar os sinais típicos que ainda não houvessem sido documentados, assim como variações regionais, e preparar a sua coleta. Esse levantamento auxiliou a classificar os sinais existentes em campos semânticos, e essa classificação auxiliou a identificar os sinais cruciais que ainda não haviam sido documentados em qualquer fonte.

Assim, a coleta de sinais para o registro do léxico foi feita por meio de apostilas impressas e *on-line*, interlocuções espontâneas em grupos de surdos, e demanda induzida por listas de sinais de importância crítica à educação, cidadania, cultura, esporte, saúde, emprego, moradia e vida cotidiana da população surda brasileira.

Elaboração de listas de sinais a serem coletados

Para a coleta dos sinais, foram confeccionadas várias listas de verbetes em Português. Na fase de coleta de dados, essas listas foram levadas a surdos informantes para que eles vertessem cada verbete em Português no correspondente sinal de Libras.

Os surdos convidados para serem informantes da pesquisa eram das mais variadas áreas acadêmicas. As listas de sinais a serem informados por eles eram preparadas de acordo com a área de cada um. Assim, estudantes surdos ou graduados surdos da área de Biologia eram chamados a informar sinais pertinentes a conceitos como célula, fauna, flora, vírus, animais, evolução das espécies e meio ambiente. Estudantes surdos ou graduados surdos da área de Psicologia eram chamados a informar sinais pertinentes a conceitos como transtornos psicológicos, modalidades terapêuticas, e assim por diante. Estudantes surdos ou graduados surdos da área de Jornalismo eram chamados a informar sinais pertinentes a conceitos de mídia, jornal, revista, Internet, e-mail, site, Google, Youtube, reportagem, repórter, canal, comunicação social, animações, personagens infantis e assim, por diante. O mesmo procedimento foi adotado com surdos de todas as outras áreas de saber acadêmico.

Assim como as línguas orais, as línguas de sinais possuem variações linguísticas. Segundo Strobel e Fernandes (1998), essas variações podem ser entendidas por meio de sua história no tempo, em que a palavra ou sinal pode sofrer alterações decorrentes dos costumes da geração que faz uso dessa palavra ou sinal. Variações regionais costumam ocorrer de um país a outro, de um estado a outro, de uma cidade a outra, e mesmo de uma área urbana a outra. Para contemplar isso, foram coletados sinais em diversas áreas com atenção a possíveis variações regionais.

Com sensibilidade a essas variantes linguísticas regionais, foram confeccionadas listas de verbetes relacionados a folclore, danças típicas, costumes típicos, principais cidades e universidades, comidas (e.g., churrasco, carreteiro, arroz com pequi), pessoas conhecidas (e.g., Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek), caráter do povo (e.g., gaúcho, candango), guerras (e.g., Guerra do Paraguai, Guerra dos Farrapos, Guerra do Contestado), datas comemorativas (e.g., 20 de setembro, 21 de abril), pontos turísticos (e.g., Lagoa dos Patos, Lagoa Mirim, Lagoa Mangueira, Lago do Paranoá) e costumes típicos. Quando os informantes surdos recebiam uma lista de verbetes em Português para produzir os sinais correspondentes em Libras, eles podiam nem sempre compreender o significado da palavra, porque o Português não é sua língua materna. Por isso,

o conceito de cada verbete contido na lista era discutido com eles para assegurar que informassem o melhor sinal correspondente ao conceito.

Além disso, dada a natureza visoespacial da cognição do surdo, as listas de conceitos continham frequentemente ilustrações relacionadas ao significado da palavra. Nessas ocasiões, os informantes surdos eram acompanhados na consulta dos verbetes correspondentes em dicionários de Português, e o significado dos verbetes era discutido com eles até que se chegasse a um consenso preciso de cada conceito alvo a ser sinalizado. Assegurado o pleno entendimento entre as partes, os informantes podiam demonstrar precisamente a articulação da forma do sinal que mais precisamente correspondesse a cada um dos conceitos alvo a serem sinalizados.

Seleção dos surdos informantes

Os surdos informantes eram sinalizadores nativos de destaque na comunidade surda. Eles trabalharam voluntariamente como informantes de sinais de suas respectivas áreas de expertise e interesse. Servindo como modelo, eles articulavam de modo natural cada um dos sinais alvo. Esses sinais eram filmados durante a coleta na pesquisa de campo, e posteriormente descritos e ilustrados pela equipe do Lance-IP-USP. A seleção dos informantes era feita por meio de consulta às universidades com alunos surdos matriculados. E também por meio de indicação de conhecidos da comunidade, associações, escolas e locais de convívio da comunidade surda durante a própria pesquisa de campo. Os surdos eram convidados a participar da pesquisa de forma voluntária. Nesse convite eles eram informados acerca dos objetivos da pesquisa lexicográfica. Eles também eram informados de que poderiam participar de quantas sessões quisessem, de que as sessões teriam a duração que eles desejassem, e de que eles poderiam interromper a sessão a qualquer momento, sem qualquer problema. Os surdos que concordavam em participar como informantes assinavam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, então, a coleta efetivamente começava.

Participantes

Participaram como voluntários 24 surdos informantes. Destes, oito eram do Rio Grande do Sul, sete eram de Santa Catarina, quatro do Paraná, e cinco do Distrito Federal. Dos oito surdos do Rio Grande do Sul, quatro eram de Pelotas, dois de Porto Alegre, e dois de Caxias do Sul. Dos sete surdos de Santa Catarina, um era de Blumenau e seis de Florianópolis. Dos quatro surdos do Paraná, um era Maringá, um de Cascavel, um de Guarapuava e um de Curitiba. Dos cinco surdos do Distrito Federal, todos de Brasília, instrutores de Libras, sendo dois deles vinculados a Programas de Pós-Graduação.

Pesquisa de campo

A pesquisa de campo para o presente registro lexicográfico consistiu em observação e registro direto das produções de sinalizadores nativos da Libras. Nos encontros, os informantes eram convidados a indicar conhecidos, colegas e amigos surdos que, assim como eles, eventualmente pudessem participar da pesquisa. Eles eram também convidados a indicar materiais com algum registro impresso dos sinais de sua área. Durante a coleta de campo, as listas previamente preparadas acabavam sendo sempre ampliadas, para incluir outras áreas de conhecimento e atividades dos informantes, tais como lazer, cultura, esportes, expressão artística, hobbies e assim por diante. Eram conduzidas frequentes reuniões em grupo, usualmente com três informantes surdos de diferentes regiões. Durante essas reuniões, as diferenças regionais nas formas dos sinais eram exploradas e explicitadas, acordadas entre os surdos do grupo e, então, filmadas. A filmagem era sempre feita em locais isolados, bem iluminados, silenciosos e com fundo neutro.

Procedimentos

Para filmagem em campo, foram empregadas câmeras filmadoras digitais. Para registro e armazenamento de filmes digitalizados foram usados DVDs e pendrives. O processamento e a edição dos filmes eram feitos por meio de microcomputadores Pentium com auxílio dos softwares de exibição *Quick Time* e *Windows Media Player* e do software de edição *Windows Movie Maker*.

Na data e no local marcados, a lista confeccionada especialmente para cada informante surdo era apresentada e discutida sistematicamente, verbete a verbete, com ele. As palavras eram consultadas em dicionários *on-line* e em dicionários impressos. Quando, ao cabo de grandes esforços, o sinal em Libras equivalente à palavra-alvo não era encontrado, o verbete acabava sendo descartado. Durante essa discussão, frequentemente surgiam novos sinais que ainda não haviam sido listados. Esses sinais eram, então, adicionados à lista e devidamente filmados.

No local escolhido para a filmagem, a câmera filmadora era posicionada sobre o tripé a uma distância de dois a três metros de uma parede branca, com iluminação natural, suplementada pela artificial, sempre que necessário. Como surdos tendem a trabalhar muito com vídeo, vários informantes já dispunham de um pequeno estúdio de filmagem em sua casa, e esses estúdios eram, então, usados com a permissão deles.

Cada surdo tinha sua preferência quanto ao processo de filmagem. Alguns preferiam decorar blocos de sinais antes de reproduzi-los; outros preferiam ficar com a lista de sinais em um suporte ao lado. Essas listas eram impressas ou abertas em um documento do Word em um notebook. Outros surdos, com habilidade de leitura orofacial, preferiam articular os sinais em resposta à articulação do verbete correspondente pela pesquisadora, que ficava atrás da câmera. Em todos os casos, o informante surdo posicionava-se de frente à câmera e de costas para a parede e, então, articulava os sinais, da forma que se sentisse mais à vontade.

Análise dos sinais

Ao cabo das filmagens, os arquivos digitalizados contendo os sinais eram levados ao Lance-IP-USP para análise, onde a equipe fazia a descrição de sua forma. Depois de terem a sua forma devidamente descrita, os sinais (i.e., suas filmagens digitalizadas e suas descrições) eram enviados a uma equipe de ilustradores, que confeccionavam a ilustração da forma dos sinais, sob orientação dos coautores. Os ilustradores eram bolsistas de Iniciação Científica da USP, no Programa Observatório da Educação do Consórcio Capes-Inep, coordenado pelo segundo autor. Eles eram oriundos de cursos

como: Arquitetura, Artes Plásticas e Design Gráfico. Cada um deles trabalhou no Lance-IP-USP por um período de doze meses a seis anos. Todos eles passaram por treinamento sistemático no Lance-IP-USP quando aprenderam a confeccionar ilustrações da forma do sinal. Todas as ilustrações produzidas foram avaliadas pela equipe e, sempre que necessário, eram devolvidas ao ilustrador para que ele processasse as correções necessárias. Quando tudo estivesse correto, as imagens eram digitalizadas por meio de escâner de mesa. Em seguida, as setas indicativas de movimento eram adicionadas a cada estágio de cada sinal.

Terminado todo esse trabalho de descrição e ilustração da forma dos sinais (i.e, sua estrutura *Sematosêmica*) em estágios e com a adição de setas indicativas de direção e frequência de movimentos, essa documentação completa de cada sinal era enviada a surdos especialistas no sistema de escrita visual direta *SignWriting* (CAPOVILLA; SUTTON; WÖHRMANN, 2012) para que escrevessem os sinais usando esse sistema de escrita de sinais.

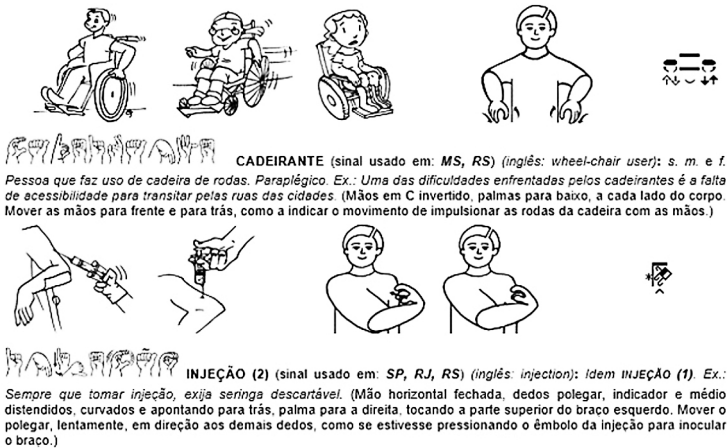
RESULTADOS: A INCORPORAÇÃO DOS SINAIS DA REGIÃO SUL E DO DISTRITO FEDERAL AO DICIONÁRIO DA LÍNGUA DE SINAIS DO BRASIL: A LIBRAS EM SUAS MÃOS

Na primeira fase da pesquisa foram coletados 2.869 sinais da Libras nas principais cidades do estado do Rio Grande do Sul. Na cidade de Pelotas, foram coletados 1.374 sinais; em Porto Alegre, 555 sinais; em Caxias do Sul, 593 sinais; e em Santa Maria, 407 sinais. Destes, cerca de 500 sinais foram incluídos no *Novo Deit-Libras* (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2012a; 2012b).

Na segunda fase da pesquisa foram coletados 3.235 sinais da Libras, sendo 231 sinais do estado do Rio Grande do Sul, 1.523 sinais do estado de Santa Catarina, 578 sinais do estado do Paraná e 903 sinais do Distrito Federal. Portanto, na totalidade do trabalho de pesquisa, foi documentado um total de aproximadamente 6.104 sinais de Libras. Destes, cerca de 4.500 sinais foram incluídos ou validados para a Região Sul no *Dic-Brasil* (CAPOVILLA *et al.*, 2017a, 2017b, 2017c).

A metodologia de pesquisa lexicográfica descrita acima culminou na incorporação dos sinais da Região Sul e do Distrito Federal ao *Dic-Brasil*. Como ilustrado na Figura 1, o *Dic-Brasil* documenta os sinais de Libras em entradas lexicais bastante elaboradas.

Cada entrada lexical fornece os seguintes elementos:



1. Soletração digital (datilologia) do verbete. Essa datilologia usa caracteres especiais da fonte Capovilla-Raphael para soletração digital em Libras da palavra do Português correspondente ao sinal de Libras;
2. Ilustração do significado do sinal e dos verbetes a ele associados. Essa ilustração de significado permite à criança surda apreender diretamente o sentido ou significado do sinal sem depender da leitura do Português. Isso facilita a memorização do sinal e dos verbetes correspondentes em Português e Inglês, bem como o uso cotidiano do sinal e desses verbetes. A cada entrada são fornecidas de uma a quatro ilustrações de significado.
3. Ilustração da forma do sinal em estágios de movimento e com setas de movimento. Essa ilustração da forma aparece logo à direita da ilustração do significado do sinal. Ela mostra a sequência temporal de estágios que compõem o sinal, e permite apreender melhor a sequência de unidades sublexicais que compõem o sinal. Quando a ilustração do significado do sinal se encontra

ao lado da ilustração da forma desse sinal, a inspeção dessa ilustração de significado frequentemente revela similaridade entre a forma do sinal e a forma do objeto ou do comportamento por ele representado. De fato, como ilustrado na Figura 1, no sinal CADEIRANTE, as mãos em C invertido, palmas para baixo, a cada lado do corpo, se movem para frente e para trás, como a indicar o movimento de impulsionar as rodas da cadeira de rodas; no sinal INJEÇÃO, a mão dominante aparenta segurar uma seringa na altura do ombro, e mover o polegar lentamente em direção aos demais dedos como se estivesse empurrando o êmbolo da seringa e aplicando, assim, uma injeção intramuscular. Ao emparelhar a ilustração do significado de um sinal com a ilustração da forma desse sinal, o *Dic-Brasil* revela as origens representacionais icônicas de muitas centenas de sinais de Libras, nos casos em que ela existe, permitindo ao leitor perceber espontaneamente o grau em que o sinal mapeia, ponto a ponto, as propriedades formais daquilo que ele representa. Contudo, a semelhança entre a forma do sinal e a forma do significado é apenas um dos aspectos pertinentes a um dado subconjunto de sinais que fazem uso de representação analógica do significado.

4. Escrita visual direta do sinal em *SignWriting*. Essa escrita visual direta de sinais aparece logo à direita da ilustração da forma do sinal. Ela permite escrever qualquer sinal de qualquer língua de sinais. Segundo Capovilla, Sutton e Whoermann (2012), depois de aprender a ler sinais em *SignWriting*, a criança surda passa a experimentar o texto como se estivesse assistindo à própria sinalização ao vivo. É o mesmo que ocorre com a criança ouvinte que, depois de ser alfabetizada e adquirir fluência em fazer decifração de grafemas em fonemas, passa a experimentar o texto como se estivesse ouvindo a si mesma a declamá-lo. A escrita visual direta de sinais passa a sinalizar de modo direto à mente da criança surda como se ela estivesse assistindo à sinalização ao vivo, assim como a escrita alfabética passa a falar diretamente à mente da criança ouvinte como se ela estivesse ouvindo a declamação do texto pelo próprio autor.
5. Verbetes do Português e do Inglês que correspondem ao sinal de Libras. Esses verbetes aparecem em negrito logo depois da

soletração digital do verbete principal. Os diversos verbetes em Português que se aplicam ao sinal permitem indexar alfabeticamente esse sinal. Depois de cada verbete em Português, aparecem os diversos verbetes em Inglês correspondentes a cada um deles. Esse arranjo permite cifrar entre Libras e Português, e entre Libras e Inglês.

6. Identificação de diferentes formas de sinais para um mesmo significado. Essa identificação é feita por números entre parênteses após os verbetes: Quando há mais de um sinal para o mesmo verbete, os sinais são numerados como **(1)**, **(2)**, **(3)** etc. Essa numeração permite distinguir entre formas diferentes de sinais que correspondem a um mesmo verbete com significados diferentes ou com um mesmo significado, mas com procedências (estados de origem) diferentes.
7. Explicações ulteriores. Tais explicações aparecem entre parênteses, após os verbetes: Alguns verbetes são seguidos de uma explicação ou de um complemento que aparece entre parênteses, em negrito e itálico. Seus propósitos são (1) especificar o significado preciso do verbete para evitar ambiguidades; (2) estabelecer distinção entre verbetes iguais com significados diferentes; (3) especificar a natureza informal de um sinal que é usado como gíria. Sempre que um sinal tenha sido criado por um determinado grupo social e estendido a outros devido à sua expressividade, a palavra ***gíria*** aparece ao seu lado, entre parênteses, em negrito e itálico.
8. Classificadores. Os classificadores são indicados pela sigla ***CL*** após o verbete, entre parênteses, em negrito e itálico: ***(CL)***. O conceito de classificador diz respeito aos diferentes modos como um sinal é produzido, dependendo das propriedades físicas específicas do referente que ele representa. Os classificadores geralmente representam algumas características físicas do referente como seu tamanho e forma, ou seu comportamento ou movimento, o que confere grande flexibilidade denotativa e conotativa aos sinais.
9. Verbetes em Inglês. Esses verbetes em Inglês encontram-se em itálico, entre parênteses e precedidos da palavra *inglês*, também em itálico.

- 10.** Numeração sequencial de verbetes com mesmo significado que aparecem mais de uma vez. Quando há mais de um sinal de Libras para o mesmo verbete do Português, as ocorrências desse verbete são numeradas sequencialmente. Nesses casos, em vez de o leitor encontrar novamente a classificação e a definição, ele encontra o termo *Idem*, em itálico, seguido do nome e do número do verbete, em negrito e em itálico.
- 11.** Escopo de validade do sinal. Logo após o verbete, aparece, entre parênteses, o escopo de validade do sinal em termos do(s) estado(s) brasileiro(s) em que ele é empregado correntemente. Esse escopo inclui sinais dos seguintes estados: SP, RJ, MG, MS, SC, PR, RS, DF, AL, BA, CE, MA, PB, PE, PI, RN, SE, PA, além do Curso Letras-Libras. Embora um dado sinal possa ser empregado em diversos outros estados além dos estados que se encontram listados na entrada, esses estados listados são aqueles em relação aos quais foi encontrada documentação lexicográfica segura acerca do uso corrente do sinal naqueles estados.
- 12.** Classificação gramatical dos verbetes em Português. Logo após o verbete em Inglês, aparece a classificação gramatical do verbete em Português. Isso permite ao surdo compreender o comportamento das palavras do Português e aprender a usá-las adequadamente. A classificação gramatical dos verbetes em Português aperfeiçoa a compreensão do comportamento das palavras do Português e dos sinais de Libras, contribuindo para aperfeiçoar a compreensão e a produção de sentenças em Português.
- 13.** Definição do significado representado pelo sinal e pelos verbetes do Português e do Inglês. Logo depois da classificação gramatical, aparece a definição do significado representado pelo sinal e pelos verbetes do Português e do Inglês, o que permite ao surdo aumentar o seu conhecimento de mundo, bem como de Libras, de Português e de Inglês. A definição do verbete aparece em itálico e é sempre feita conforme o seu significado em Libras.
- 14.** Exemplos do uso linguístico apropriado dos verbetes correspondentes ao sinal. Logo depois da descrição do significado do sinal aparecem exemplos que ilustram seu uso linguístico apropriado cotidiano em frases escritas em Português. Isso

permite ao surdo usar corretamente as palavras do Português correspondentes aos sinais de Libras, e, aos ouvintes, usar corretamente os sinais de Libras correspondentes às palavras do Português.

15. Descrição detalhada e sistemática da forma do sinal. Essa descrição é feita a partir da análise da composição de suas unidades mínimas. Ela permite reproduzir o sinal de modo preciso e sem ambiguidade: logo depois da frase que ilustra o uso linguístico apropriado do sinal e do verbete, aparece uma descrição detalhada e sistemática da forma do sinal no nível de sua composição *sematosêmica*.
16. Explicação sistemática da descrição da composição *sematosêmica* dos sinais. Os quatro elementos da descrição da forma do sinal: As descrições *das unidades mínimas* descrevem detalhadamente como articular o sinal e especificam os seguintes elementos: a articulação da(s) mão(s) e do(s) braço(s), a orientação das palmas, o local dessa articulação em relação ao corpo, o movimento no espaço da sinalização (i.e., o tipo, a amplitude, a velocidade, a frequência, a intensidade e a duração) e a expressão facial associada. Na classificação a seguir, para cada elemento básico dos sinais, são fornecidas as principais variáveis e seus respectivos valores.
17. Descrição da forma do sinal. Essa descrição é feita a partir da análise de sua composição morfêmica, que permite apreciar a sua origem (etimologia) e transparência denotativa (iconicidade): logo depois da descrição da forma do sinal, pode aparecer a descrição no nível *morfêmico*. Como os *morfemas* são as menores unidades de significado, a enumeração dos *morfemas* que compõem o sinal permite uma apreensão mais profunda do significado codificado no sinal. Essa descrição é feita nas seções intituladas *Etimologia* e *Iconicidade*, que aparecem negritadas e em fonte levemente menor.

A seção *Etimologia* divide-se em duas subseções: a de *Morfologia* e a de *Iconicidade*. A seção *Morfologia* analisa a estrutura *morfêmica* do sinal em termos de alguns dos *morfemas* moleculares (BRENNAN, 1990) que o compõem, e enumera vários sinais que compartilham esses mesmos *morfemas* moleculares (CAPOVILLA;

MAURICIO; RAPHAEL, 2009; CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2012a, 2012b). Isso permite apreciar o parentesco semântico entre o sinal da entrada e diversos outros sinais semanticamente aparentados e que compartilham alguns desses mesmos *morfemas* moleculares. A seção *Iconicidade* analisa e descreve como o sinal representa seu significado. Ela revela a relação entre a forma do sinal e a forma do referente a partir de uma lógica analógica do tipo “como se”, que é típica do processamento cognitivo pelo hemisfério cerebral direito, permitindo apreender de um modo intuitivo o significado que está por trás da forma do sinal. Revelando as estratégias de representação analógica que materializam o significado do sinal diante dos olhos do observador, essa seção provê experiências de familiaridade íntima e intuitiva com a linguagem figurativa e metafórica dos sinais, permitindo ao observador construir um modo de apreensão fenomenológica imediata do significado dos sinais.

Todas essas características fazem deste dicionário uma obra de consulta essencial para a população surda brasileira e a cultura brasileira.

REFERÊNCIAS

BRENNAN, M. *Word-formation in British Sign Language*. Stockholm, Sweden: Stockholm University Press, 1990.

CAPOVILLA, F. C.; MAURICIO, A. C.; RAPHAEL, W. D. Metaneuropsicolinguística cognitiva da representação mental: Desenvolvimento do raciocínio neuropsicolinguístico para compreender as figuras de linguagem numa língua figurativa – O caso da análise da estrutura morfêmica molecular e molar de Libras. In: MONTIEL, J. M.; CAPOVILLA, F. C. (Orgs.), *Atualização em transtornos de aprendizagem*. São Paulo: Artes Médicas, 2009, p. 407-474.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. (Org.). *Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas, Volume 1, 2.ed.* São Paulo: Edusp, 2012a.

_____. *Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas, Volume 2, 2.ed. São Paulo: Edusp, 2012b.*

CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas mãos. Volume 1: Sinais de A a D. São Paulo: Edusp, 2017a.*

_____. *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas mãos. Volume 2: Sinais de E a O. São Paulo: Edusp, 2017b.*

_____. *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas mãos. Volume 3: Sinais de P a Z. São Paulo: Edusp, 2017c.*

CAPOVILLA, F. C.; SUTTON, V.; WÖHRMANN, S. Como ler e escrever os sinais de Libras: A escrita visual direta de sinais SignWriting, e como escrever a articulação visível do Português falado: A escrita visual direta da fala SpeechWriting. In: AUTOR (Org.), *Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas, Volume 1, 3. ed. São Paulo, SP: Edusp, 2015, p. 167-228.*

MARTINS, A. C. *Lexicografia, metalexigrafia e a natureza da iconicidade da Língua de Sinais Brasileira, 2017, 361 p. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2017.*

STROBEL, K. L.; FERNANDES, S. *Aspectos linguísticos da Libras: Língua Brasileira de Sinais. Secretaria do Estado da Educação, Departamento de Educação Especial, Curitiba, Paraná, 1998.*

SURDEZ COMO DIFERENÇA E LÍNGUA DE SINAIS COMO CONDIÇÃO PARA DIFERENÇA SURDA

Deafness as a difference and sign language
as a condition for deaf difference

Pedro Henrique Witches⁷

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

O artigo apresenta uma problematização sobre a constituição da surdez como diferença a partir de sua emergência discursiva, possibilitada pelas transformações socioculturais na segunda metade do século XX. Para tanto, valendo-se do conceito de matriz de experiência para compreender a surdez, empreendeu-se uma análise em um conjunto de trabalhos acadêmicos produzidos no Rio Grande do Sul, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, que discutem sobre educação de surdos desde a perspectiva da surdez como diferença. Foi possível distinguir dois subgrupos de trabalhos: os que concentram esforços no fortalecimento do campo dos Estudos Surdos no país; e os que buscam compreender a constituição de uma diferença surda na Contemporaneidade. Observa-se, no total analisado, uma noção de surdez como

⁷ Doutorando (com bolsa PROEX/CAPES) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: pwitches@gmail.com.

diferença fortemente relacionada ao uso da língua de sinais e evidencia-se como o debate acadêmico reforça essa relação linguística. Deste modo, a surdez como matriz de experiência é constituída por saberes que dizem sobre ela lado a lado à língua de sinais, e que têm colocado esta última como uma condição para a diferença surda.

Palavras-chave: Surdez. Língua de sinais. Diferença. Educação de surdos.

ABSTRACT

The paper presents a problematization about the constitution of deafness as a difference from its discursive emergence, made possible by sociocultural transformations in the 20th century second half. Therefore, using the concept of matrix of experience to understand deafness, an analysis was undertaken in a set of researches produced in Rio Grande do Sul, at *stricto sensu* post-graduate level, which discuss the deaf education from the deafness as difference perspective. It was possible to distinguish two subgroups of researches: those that concentrate efforts to strengthen the field of Deaf Studies in Brazil; and those that seek to understand the constitution of a deaf difference in Contemporaneity. It is observed, in the total analyzed, a notion of deafness as a difference strongly related to the use of sign language and it is evident how the academic debate reinforces this linguistic relation. Thus, deafness as the matrix of experience is constituted by knowledges that speak of it side by side with sign language, and which have placed the latter as a condition for deaf difference.

Keywords: Deafness. Sign language. Difference. Deaf education.

INTRODUÇÃO

Antes do final do século XVII e do início do século XVIII, o surdo não era constituído como grupo. Não há quase nenhum registro histórico ou literário do surdo como tal. Podemos raramente ler sobre uma pessoa surda, mas

não há um discurso significativo em torno da surdez. [...] Sem um senso de solidariedade de grupo e sem uma categoria social de deficiência, eram principalmente vistos como desvios isolados a partir de uma norma [...]. Para estes surdos, não havia escolas, nenhum professor, nenhum discurso, com efeito, nenhuma surdez. (DAVIS, 1995, p. 51-52)⁸

De acordo com Davis (1995), há mais documentação sobre a surdez no início do período moderno do que sobre qualquer outra deficiência. Ele escreve que, na Europa do século XVII, a surdez se torna um ponto de fascinação, quase que uma atividade cultural, sobretudo porque os estudiosos da época a relacionavam às discussões sobre a existência e a função da linguagem. A surdez como um fenômeno, conforme escreveu o autor, esteve “envolvida ao movimento intelectual desse período de um modo que a cegueira e outras deficiências não estiveram. A surdez, afinal, era sobre linguagem, sobre a qualidade essencialmente humana de comunicação verbal” (DAVIS, 1995, p. 53)⁹.

A possibilidade de pensar a constituição da surdez, desde uma perspectiva outra que não a religiosa ou a médica, acontece na medida em que investigações inscritas no campo da Educação se envolvem com a temática da produção de sujeitos surdos, fundamentadas em teorizações acerca da produção de sujeitos de Michel Foucault. Esses trabalhos podem ser reunidos de acordo com o que chamo de dois domínios investigativos: o primeiro compreende os estudos cujos esforços têm sido problematizar a constituição da surdez como uma anormalidade ao longo da história e contemporaneamente; o segundo abarca as investigações que analisam como a surdez tem se constituído, nas últimas décadas, como

⁸ Livre-tradução do original em inglês: “Before the late seventeenth and early eighteenth centuries, the deaf were not constructed as a group. There is almost no historical or literary record of the deaf as such. We may rarely read of a deaf person but there is no significant discourse constructed around deafness. [...] Without a sense of group solidarity and without a social category of disability, they were mainly seen as isolated deviations from a norm [...]. For these deaf, there were no schools, no teachers, no discourse, in effect, no deafness” (DAVIS, 1995, p. 51-52).

⁹ Livre-tradução do original em inglês: “engaged the intellectual moment of this period in a way that blindness and other disabilities did not. Deafness, after all, was about language, about the essential human quality of verbal communication” (DAVIS, 1995, p. 53).

uma diferença. É interessante compreender que esses dois modos de constituição da surdez não são únicos e podem agir sobre um mesmo indivíduo, conformando um modo de ser surdo na Contemporaneidade (LOPES; THOMA, 2013).

Considerando essas questões, meu objetivo aqui é desenvolver uma problematização sobre a constituição da surdez como uma diferença. Para tanto, utilizo o conceito de *matriz de experiência* (FOUCAULT, 2010) e empreendo uma análise em trabalhos que podem ser agrupados no segundo domínio investigativo mencionado acima. Com intenção de realizar um recorte de análise possível de ser apresentada aqui, a seleção dos trabalhos obedeceu a três critérios: serem produções oriundas do Rio Grande do Sul; resultarem de cursos de pós-graduação *stricto sensu*; e abordarem, em suas análises, a surdez como uma diferença — o que implica certa relação com alguns campos e perspectivas teóricas¹⁰. Após a seleção dos trabalhos com essas características, foi possível reunir um conjunto de nove trabalhos produzidos entre 2003 e 2014.

O artigo está organizado em quatro partes: após esta breve introdução, demonstro como a surdez pode ser analisada desde a compreensão da matriz de experiência e contextualizo a emergência discursiva da surdez como uma diferença; em seguida, descrevo os trabalhos selecionados, apontando suas principais características e considerações; por fim, discuto como a constituição de uma diferença surda tem estado fortemente relacionada a questões de uso da língua de sinais e de como o debate acadêmico acerca da surdez como diferença reforça esse entendimento.

EMERGÊNCIAS DISCURSIVAS DA SURDEZ COMO DIFERENÇA

A proliferação discursiva relacionada à surdez, assim como os movimentos que contornam o grupo social que convençamos chamar de surdos servem como condições que possibilitam compreender a surdez como uma matriz de experiência. A matriz de

¹⁰ Especificamente, os Estudos Foucaultianos, os Estudos Culturais, os Estudos Surdos e a Filosofia da Diferença.

experiência é um conceito utilizado por Foucault (2010) para analisar a correlação entre a formação de saberes, a normatividade dos comportamentos e os modos de constituição do sujeito: três eixos que, para o autor, constituem uma experiência. Em termos foucaultianos, a experiência passa a ser entendida como uma forma histórica de subjetivação, isto é, como “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade” (FOUCAULT, 2004, p. 262) — que, para o autor, é uma das possibilidades de organização de uma consciência de si. Pensar a surdez como uma matriz de experiência significa entender que, a partir dela, é possível fazer e dizer coisas sobre determinados indivíduos que a ela são relacionados (WITCHES; LOPES, 2015). Assumida como uma experiência, a surdez pode ser entendida como uma forma histórica de constituição de sujeitos, subjetividades ou modos bem específicos de ser e de se relacionar neste mundo. Neste artigo, a articulação da surdez a uma matriz de experiência serve como uma ferramenta analítica.

Diante da natureza da materialidade empírica escolhida para a realização da análise aqui apresentada, o foco analítico se limitará ao primeiro eixo da matriz de experiência, ou seja, à formação de saberes. Deste modo, é possível evidenciar que, na história da surdez, a segunda metade do século XX é marcada pela transformação do surdo em um sujeito não apenas relacionado a uma noção clínica de deficiência, mas também em alguém que, principalmente, apresenta uma *diferença*. Dependendo do registro a partir do qual é definida, essa diferença é adjetivada ora como linguística e cultural, ora como identitária; às vezes ainda, ela é apenas adjetivada como diferença surda. Mas o que isso significaria?

Diante do alargamento do conceito de diferença, Burbules (2006) propôs algumas formas de repensá-lo na Educação. O autor realizou uma descrição de distintos significados atribuídos à diferença e estabeleceu oito categorias¹¹ que se referem aos modos como percebe que o tópico da diferença é abordado nas discussões. Dentre as categorias, a oitava parece se aproximar da noção de diferença surda. Todavia, assim como o autor, não pretendo encerrar a diferença surda a este conceito, e sim estabelecer

¹¹ As oito categorias são: *diferença como variedade, diferença em grau, variação, versão, analogia, diferença além, diferença no interior e diferença contra* (BURBULES, 2006).

o lugar de onde a observo. Refiro-me à categoria *diferença contra*, inspirada no conceito de diferença cultural do indiano Homi Bhabha. Essa noção de diferença é relacionada a grupos que se opõem às normas e crenças dominantes ou convencionais; ela “é uma forma de crítica, de questionamento, à medida que os pressupostos e lacunas de um discurso dominante voltam a refletir nela por contraste com um discurso e série de experiências muito alheios a ela” (BURBULES, 2006, p. 177).

Tem-se o grupo compreendido por surdos que se declara diferente em oposição às normas estabelecidas a partir dos que ouvem. Em comunidade, eles se posicionam de forma crítica diante dos discursos pautados pela norma ouvinte; invertem a lógica e operam com o que se tornou uma normalidade surda. Uma normalidade que, inclusive, define quem é e quem não é surdo, mesmo que não seja um ouvinte. A partir da normalidade surda, vê-se a regulação de uma identidade cultural assumida por surdos. Para Wieviorka (2002), a emergência da diferença trata-se de uma experiência que acontece não apenas entre as sociedades, mas também dentro delas. Segundo o autor, é a partir dos anos 1960, no interior das democracias ocidentais, que há uma proliferação de identidades culturais a partir de duas modalidades de emergência. A primeira corresponde “a identidades que exigem ser reconhecidas sem que seja possível caracterizar os seus actores em termos sociais” (WIEVIORKA, 2002, p. 47); a segunda compreende “exigências culturais e reivindicações sociais, sejam estas encarnadas por actores populares dominados ou excluídos, por grupos em processo de queda social ou de forte mobilidade descendente, ou, pelo contrário, por actores dominantes e dirigentes que reforçam assim a sua influência sobre a sociedade” (WIEVIORKA, 2002, p. 47).

Nesses detalhamentos, os surdos também são citados por Wieviorka (2002). Ele os inclui nos movimentos cuja intenção é “uma inversão do estigma, processo no termo do qual uma identidade até então escondida, recalcada, mais ou menos envergonhada ou reduzida à imagem de uma natureza se transforma em afirmação cultural visível e assumida” (WIEVIORKA, 2002, p. 39). Ainda conforme o autor, ao fazerem referência a uma cultura e língua próprias, os surdos carregam o desejo de participar da vida moderna.

É possível assumir que parte dessa compreensão da surdez deve-se ao movimento de ressignificação da noção de deficiência, já que a sua definição seja um ato social (BEYER, 2005). Esse modelo social de deficiência começa a adquirir impulso na sociedade ocidental a partir da década de 1960 (BARNES, 1998) e estabeleceu uma distinção entre as noções de incapacidade e deficiência. Sua proposta é que a deficiência seja entendida como o resultado de uma relação entre indivíduos e seus ambientes — entendidos como estruturas arquitetônicas, práticas econômicas, políticas sociais, serviços de atendimento, sistemas educacionais etc. Ao excluírem determinados grupos de pessoas, representando escolhas sociais e políticas, tais ambientes produzem a deficiência. Ainda que a trajetória de ressignificação da surdez reserve suas particularidades, é preciso considerar que ela compartilha semelhanças com o modelo social de deficiência.

Outro elemento importante para a emergência discursiva da surdez como diferença pode ser relacionado ao estatuto linguístico das línguas de sinais. É o caso dos estudos sobre a *American Sign Language* (ASL), de Stokoe (1960) e colaboradores (STOKOE; CASTERLINE; CRONEBERG, 1965) na década de 1960. O acontecimento do reconhecimento linguístico das línguas de sinais, a partir desses estudos, alterou a relação estabelecida com os surdos e a surdez, sobretudo no modo como a educação destes sujeitos passaria a ser conduzida nas décadas seguintes.

Esses acontecimentos são condições de possibilidade para que se possa observar uma distinção no grupo categorizado como surdos. Na breve descrição que fez da trajetória intelectual de Mottez, Benvenuto (2006) faz referência a essa distinção nos trabalhos do sociólogo francês. Em 1975, de acordo com a autora, é “especialmente [...] o sétimo congresso da Federação Mundial de Surdos, em Washington, que leva Mottez à descoberta deslumbrante de Surdos, com um S maiúsculo”¹² (BENVENUTO, 2006, p. 18). Dez anos mais tarde, na Universidade de Bristol, no Reino Unido, durante o *First International Deaf Researchers Workshop*, o pesquisador surdo Tom Humphries apresentou uma distinção en-

¹² Livre-tradução do original em francês: “C’est surtout [...] le 7ème congrès de la Fédération Mondiale des Sourds à Washington qui amène Mottez à la découverte éblouissante des Sourds, avec un S majuscule” (BENVENUTO, 2006, p. 18).

tre surdos, com inicial minúscula, e Surdos, com inicial maiúscula (MARSCHARK; HUMPHRIES, 2010). A primeira grafia designaria pessoas a partir de seu estado audiológico, seu quadro clínico. A segunda, sendo uma categoria linguística e social, identificaria integrantes de uma comunidade e que fazem uso de uma língua de sinais.

O campo que passou ser denominado como Estudos Surdos começa a produzir novos conceitos para dar conta de uma demanda de significações a partir da perspectiva do modo de vida que grupos de surdos assumem. É o caso do conceito de *deafhood*, cunhado por Ladd (2003), que significa a captação e a transmissão de sistemas de valores historicamente relacionados aos grupos surdos. Esse conceito ressignifica a experiência surda como uma possibilidade de forma de vida resistente a práticas audistas¹³. *Deafhood*, de certo modo, passou a antagonizar a palavra *deafness* (surdez) e tudo o que esta significa em uma perspectiva clínica.

Ao escreverem sobre o povo do olho (*the people of the eye*), Lane, Pillard e Hedberg (2011) fazem referência à existência de uma etnicidade surda. Ao comentarem tal conceito, Ladd e Lane (2013) assumem que a noção de etnicidade surda é uma possibilidade sustentada pelo pós-colonialismo. A partir dele, os autores afirmam que processos similares de redefinição identitária são “encontrados entre outros grupos minoritários, tais como afroamericanos, mulheres, gays e lésbicas e pessoas com deficiência, todos os quais têm sentido a necessidade de escapar das lentes reducionistas de definições criadas por opressores”¹⁴ (LADD; LANE, 2013, p. 565). O argumento linguístico, entretanto, adquire certa potência nessa noção. Lane, Pillard e Hedberg (2011) assumem que os surdos estadunidenses, na condição de minoria linguística, podem ser pensados como um grupo étnico. Os autores se embasam na noção de que um grupo étnico seja uma coletividade com uma ancestralidade real ou supostamente em comum, memórias de um passado histórico compartilhadas, e um foco

¹³ *Audismo* é um termo cunhado por Humphries (1977) para designar, originalmente, práticas ou atitudes individuais de atribuição de superioridade a alguém com base na capacidade de ouvir ou de comportamento à maneira de alguém que ouve.

¹⁴ Livre-tradução do original em inglês: “found among other minority groups, such as African Americans, women, gays and lesbians and disabled people, all of whom have felt the need to escape the reductionist lens of definitions created by oppressors” (LADD; LANE, 2013, p. 565).

cultural em um ou mais elementos simbólicos, sendo a língua um desses elementos.

A proliferação dessas discussões colocou em circulação categorias como *comunidade surda*, *cultura surda*, *identidade surda*, *diferença surda*, *mundo surdo* etc. São expressões que constituem o grupo de surdos que se entende a partir de uma perspectiva culturalista. Em uma revisão conceitual nos domínios da Antropologia Social, Magnani (2007) observa que o emprego frequente dessas categorias é feito de modo indistinto tanto no contexto acadêmico ou político, quanto no cotidiano. Conforme o antropólogo, na literatura, cada termo “aparece quase sempre sem maiores explicitações ou como se tivesse um significado unívoco, aceito de forma incontestante, transparente” (MAGNANI, 2007, p. 4). Nos trabalhos acadêmicos sobre surdos, segundo Magnani (2007), tanto as definições do conceito de cultura, quanto de comunidade, apresentam um uso descritivo e pragmático. Motivado pela análise feita por esse autor, na sequência, apresento uma análise de produções acadêmicas relacionadas à surdez como diferença.

SABERES SOBRE A SURDEZ COMO DIFERENÇA

Dizer sobre surdos e sobre a surdez a partir de uma concepção culturalista é uma possibilidade que já acontecia no Brasil desde a década de 1980. Esse movimento já havia sido iniciado em São Paulo e no Rio de Janeiro (LOPES, 2007). No Rio Grande do Sul, mais especificamente na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), essas discussões se tornaram mais intensas a partir da IX Jornada Sul-rio-grandense de Educadores de Deficientes da Audiocomunicação, realizada em 1988. O evento teve como objetivo principal conhecer e promover, no Estado, a educação bilíngue para surdos (MAROSTEGA, 2015).

Desde esse acontecimento e de outras condições de possibilidade, um conjunto de pesquisas, no Rio Grande do Sul, se deteve ao problema da constituição da surdez no campo da Educação. Eles podem ser reunidos de acordo com o que denominei dois domínios investigativos: os que problematizam a constituição da surdez como uma anormalidade, isto é, buscam entender de que modos a

surdez passou a ser pensada, ao longo da história, como uma anormalidade; e os que analisam a constituição da surdez como uma diferença, ou seja, os modos como a surdez passou a ser pensada como uma diferença cultural, linguística e identitária. Meu foco de análise está no segundo domínio, sobre o qual reuni nove trabalhos acadêmicos produzidos entre 2003 e 2014.

A partir da leitura desses trabalhos, e evidenciando suas características, organizei-os em duas subcategorias: os que fortalecem os Estudos Surdos no país; e os que problematizam a constituição da diferença surda. Com essa divisão, não quero dizer que o segundo conjunto não contribui para o campo dos Estudos Surdos, ou que o primeiro conjunto não possibilita tensionamentos à discussão. Tal distinção se deu com base em características gerais que predominam no texto de cada um desses trabalhos. É muito provável que, em minha busca, alguns trabalhos com as mesmas características possam ter ficado de fora desta análise. Seja pelo motivo da escolha de descritores¹⁵ para a busca que não contemplou tais trabalhos, seja porque não foi possível acessar alguns deles em repositórios digitais de algumas universidades. Outros trabalhos, embora não apresentem essas palavras-chave, já eram conhecidos por mim e se enquadravam nos critérios estabelecidos para a seleção.

Dentre todo o grande conjunto de trabalhos, a tese de Perlin (2003) destoa-se pelo caráter pioneiro, ao concentrar-se na elaboração de uma discussão acerca da alteridade, da diferença e da identidade desde sua própria experiência na condição de surda. Amparada por teorizações pós-colonialistas, pós-estruturalistas e do campo dos Estudos Surdos, a autora apresenta um ensaio a partir de narrativas de sujeitos surdos sobre suas experiências vividas, assim como também de sua autobiografia. Essa discussão levou Perlin (2003) a argumentar que a celebração social da *alteridade do ser e do estar sendo surdos* — que a autora relaciona ao conceito de *deafhood* — ocasiona um discurso crítico e elucida uma nova estrutura epistemológica que celebra um fim para a alteridade deficiente.

Dez anos mais tarde, Dall’Alba (2013) apresenta uma análise de narrativas de líderes surdos e de um conjunto de documentos

¹⁵ Os quais foram: *cultura surda, diferença surda, deafhood, identidade surda, comunidade surda e movimento surdo*.

que a autora considerou como condições de possibilidade para a emergência de um discurso que tem constituído o movimento surdo desde a década de 1990. A autora identifica dois momentos em que é possível localizar o movimento surdo no país: o primeiro centrado na luta pela oficialização da língua de sinais e na constituição de uma identidade surda; o segundo, em estratégias de negociação da cultura surda na Educação. Dall’Alba (2013) observa que, para garantir o reconhecimento de uma identidade surda, surge a necessidade de os surdos serem percebidos como uma minoria linguística. A partir daí, os movimentos enfatizaram a luta na oficialização da língua de sinais.

Outro trabalho que, assim como os dois anteriores, apresenta uma análise a partir de narrativas de surdos é o de Martins (2013). A autora entrevistou indivíduos surdos envolvidos com a educação e com as comunidades surdas de suas cidades, questionando-os sobre conceitos como audismo, *deaf gain*¹⁶ e surdismo¹⁷. Martins (2013) observou que as experiências de vida narradas por seus entrevistados evidenciam práticas relacionadas aos três conceitos mapeados em sua pesquisa.

Esses três trabalhos foram produzidos por autoras surdas. É interessante observar como, neles, há uma forte contribuição para o campo dos Estudos Surdos. Seja na definição de conceitos que já circulam na literatura internacional, seja para delinear os contornos do movimento surdo no país, ou para fomentar uma epistemologia considerada surda com novos conceitos que ajudam a traduzir a experiência de ser surdo a partir de uma concepção que entende e assume a surdez como uma diferença. Ainda que tais trabalhos possibilitem alguns questionamentos, seus esforços dirigem-se à consolidação dessa perspectiva sobre a surdez, pois reforçam e atuam na formação de saberes específicos que se articulam à matriz de experiência. No âmbito do outro subgrupo, os trabalhos não ignoram, nem são contrários a essa perspectiva. Seus esforços, contudo, inclinam-se à tentativa de compreender como ela se constituiu no mundo contemporâneo.

¹⁶ Termo cunhado por Bauman e Murray (2009) para destacar elementos da epistemologia da surdez que podem fornecer compreensões de modos de saber vantajosos para as pessoas, independente da capacidade auditiva.

¹⁷ Segundo Martins (2013, p. 82), o “surdismo institui uma normativa surda, em que o modelo é o do surdo que utiliza Libras e acha-se superior a outro surdo que não utiliza Libras”.

Nesse sentido, Gomes (2011) empreendeu uma análise de narrativas de surdos sobre o conceito de cultura surda. De acordo com a autora, a cultura surda se tornou um imperativo conceitual que tem sido significado de diferentes formas; nas narrativas analisadas, ele é sinônimo de “língua, diferença, marcador identitário, essência, artefato fundamental de lutas e característica inata do sujeito surdo, propriedade privada ou concedida a” (GOMES, 2011, p. 71). Além disso, Gomes (2011) acrescenta que as defesas de um modo de ser surdo se constituíram em movimentos, lutas e discussões políticas, de forma que o conceito de cultura surda tenha emergido com força de legitimidade e caráter científico.

Ainda no que tange às categorias mencionadas, Moraes (2014) analisou discursos de surdos acadêmicos em suas publicações intelectuais e políticas. A autora percebe que a apropriação de espaços acadêmicos pelos surdos gera um efeito de sustentação das lutas políticas desse grupo. Nessa análise, a referência a uma identidade surda e a defesa de uma comunidade surda está relacionada a um festejo da diferença. Para ela, “neste festejo, os surdos acabam por se posicionar na mesmidade, impossibilitando outros jeitos de se narrar e de vir a ser” (MORAES, 2014, p. 48).

Do mesmo modo, na análise que fez de 15 trabalhos acadêmicos produzidos por autores surdos, Mello (2011) observa que, ao falarem de suas histórias de vida, os surdos estreitam as relações entre comunidade surda e escola de surdos. A autora ainda destaca que “a ênfase dada à Língua de Sinais como articuladora da comunidade surda é recorrente; a língua aparece como principal ‘característica’ para que se seja um surdo puro dentro da comunidade surda” (MELLO, 2011, p. 105).

A estreita relação entre comunidade surda e escola de surdos, mencionada pela autora, pode ser pensada como condição de possibilidade para a emergência da noção de *pedagogia surda*. Impulsionada pelos discursos da *pedagogia da diferença*, essa noção aparece em narrativas de professores surdos e ouvintes analisadas por Morais (2008). A autora observa que os professores, “por conhecerem alguns elementos vinculados com a cultura surda, se sentem identificados com uma ‘Pedagogia da Diferença’” (MORAIS, 2008, p. 40). Ela ainda evidencia que, nas narrativas analisadas, o

uso da língua de sinais no espaço escolar é apontado como um fator *naturalmente* relacionado à diferença.

Nesse cenário de convergência permanente entre comunidade e escola de surdos, Camatti (2011) analisa discussões com alunos surdos, professores surdos e líderes da comunidade surda de três cidades do Rio Grande do Sul. A partir dessas discussões, a autora observa que “a escola de surdos pedagogiza os sujeitos que por ela passam; e a comunidade surda busca essa escola a fim de garantir a manutenção do seu espaço” (CAMATTI, 2011, p. 81). Nessa relação, a escola de surdos se configura como um privilegiado espaço de constituição de uma forma de ser surdo que assegure a manutenção da comunidade.

Em sua tese, Barberena (2013) problematiza como discursos que circulam, entre 1990 e 2010, nas reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) caracterizam práticas pedagógicas que constituem sujeitos surdos. A autora, que analisou trabalhos apresentados em reuniões científicas entre 1990 e 2010, identificou dois movimentos discursivos: um relacionado ao artefato linguístico/cultural como um imperativo pedagógico; e o outro, à necessidade de investimento de si para o desenvolvimento de competências que possibilitem ao surdo participar do jogo neoliberal. Destaco o primeiro movimento: de acordo com a autora, “a questão linguística, em termos educacionais, é o saber que circula nos trabalhos da ANPEd como necessário para o surdo desenvolver-se e integrar-se na sociedade” (BARBERENA, 2013, p. 139).

Esse segundo subgrupo de trabalhos, como pode ser observado, compreende análises que tentam explicar como a diferença surda (e outros conceitos a ela relacionados) se constitui como uma verdade e quais seus efeitos no processo de subjetivação dos surdos. É interessante notar que todos os trabalhos do domínio investigativo analisado, de algum modo, mencionam uma característica ressaltada por Barberena (2013): a centralidade da língua na concepção de diferença surda. Isso pode ser visto nesses excertos encontrados em tais trabalhos:

Alguns se referem a esta diferença pela língua de sinais [...]. (PERLIN, 2003, p. 113)

Acredito que no momento em que o surdo se reconhece enquanto sujeito de uma língua e de uma cultura, fortalece sua relação com o meio. (DALLALBA, 2013, p. 66)

[...] a ideia de ver o copo meio cheio de água significa enxergar o sujeito surdo com sua língua [...]. (MARTINS, 2013, p. 75-76)

O termo “surdo”, ao qual este trabalho vem ligado, está atribuindo um outro significado, outras experiências – um sujeito possuidor de uma língua [...]. (MORAIS, 2008, p. 58)

É fato que a língua de sinais tem destaque na comunidade por ser a marca maior da cultura. (CAMATTI, 2011, p. 37)

Um dos pontos que constituem a experiência da cultura surda é a Língua de Sinais [...]. (GOMES, 2011, p. 38)

[...] os surdos mencionam que será somente a partir da aquisição da língua que sua diferença cultural poderá ser reconhecida [...]. (MELLO, 2011, p. 90)

Entendo que a condição para que o sujeito surdo possa permanecer no grupo parte do domínio da língua de sinais e o tem como eixo central. (BARBERENA, 2013, p. 61)

É recorrente, tanto nos escritos quanto nos documentos, o uso do conceito de cultura surda sempre atrelado à língua de sinais [...]. (MORAES, 2014, p. 29)

Esses excertos, e outros, são de duas ordens: há os que são um comentário das autoras acerca de enunciados que relacionam língua à surdez como uma diferença, como no caso de Perlin (2003), Martins (2013), Mello (2011) e Moraes (2014); e os em que as autoras assumem essa relação, como em Dall’Alba (2013), Morais (2008), Camatti (2011), Gomes (2011) e Barberena (2013).

Contudo, é possível encontrar ambos os tipos de trechos em todo conjunto de trabalhos.

Com base nisso, é possível perceber que o uso da língua é configurado como um elemento fundamental nos saberes que articulam surdez a uma diferença. Entendida como uma matriz de experiência, a surdez tem sido fomentada de saberes relacionados à linguagem e à língua desde o século XVIII, como apontei no início deste artigo. Entretanto, todos os trabalhos analisados apresentam uma racionalidade, em maior ou menor intensidade, que articula a surdez a uma questão linguística com uma condição primeira para que esta seja entendida como uma diferença.

Ao dizer isso, não tenho intenção de desqualificar os trabalhos aqui analisados. Pelo contrário, reafirmo a importância deles no âmbito do conhecimento que tem se produzido sobre a surdez e a educação de surdos. Tais elaborações, portanto, configuram-se como estudos sistemáticos e sérios, que confirmam a centralidade da língua na constituição da diferença cultural dos surdos. Minha preocupação e o que quero ressaltar, entretanto, é a necessidade de estudos importantes como estes tornarem mais evidentes os tensionamentos sobre essa centralidade, de modo a tornar mais sólida a argumentação que sustenta a importância da língua de sinais na constituição da diferença surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha intenção, neste artigo, foi apresentar uma problematização sobre a constituição da surdez como uma diferença. Para tanto, assumi seu caráter histórico, de modo que seja possível compreender a surdez como uma matriz de experiência, que articula, em si, a formação de saberes sobre a surdez e os surdos, da normatividade de seus comportamentos e os seus modos de ser. Como o foco de minha análise foi em trabalhos acadêmicos que, de algum modo, dizem sobre a surdez como diferença, detive-me no primeiro eixo da matriz, a formação de saberes, uma vez que ele opera por meio de discursividades que servem de condição de possibilidades à produção de subjetividades.

A partir de características gerais, foi possível distinguir o conjunto de trabalhos analisados em dois subgrupos, ainda que tal distinção não altere a percepção de que ambos compartilham uma racionalidade que pensa a surdez como uma diferença primeiramente relacionada a questões de uso da língua. Tanto os trabalhos que, em suas características principais, fortalecem os argumentos que sustentam a noção de diferença surda, quanto os que problematizam o caráter contingente dessa diferença acabam veiculando a percepção de que a língua seja um elemento condicional para a concepção da surdez como diferença. Seja ao utilizarem conceitos pré-estabelecidos por autores internacionais dos Estudos Surdos, seja por evidenciarem tal relação na materialidade empírica que analisam, ou ainda quando assumem essa relação como uma verdade: em todos os casos, o critério linguístico aparece com força argumentativa.

Diante disso, considero importante que trabalhos vinculados ao campo da Educação de Surdos tensionem a relação linguística estabelecida nessa concepção de surdez atrelada à diferença. Há muitos aspectos culturais relacionados às formas de ser surdo que ultrapassam as questões da língua e que também merecem ser estudados. Entendo que tais aspectos se somam à língua de sinais em um conjunto de evidências para o que convencionamos chamar de cultura surda. Com isso, não quero dizer que exista uma redução da compreensão de diferença surda à língua de sinais. Essa relação, de nenhum modo, deveria ser vista como reducionista, afinal, “a língua é uma força ativa na sociedade, um meio pelo qual indivíduos e grupos controlam outros grupos ou resistem a esse controle, um meio para mudar a sociedade ou para impedir a mudança, para afirmar ou suprimir as identidades culturais” (BURKE, 1995, p. 41).

Considerando isso, argumento que discussões sobre a importância social da língua, quando articuladas à surdez, podem contribuir significativamente para ampliar nossa compreensão, desde o âmbito da Educação, acerca dos modos como os surdos têm se constituídos como sujeitos. Tais discussões podem fomentar o pensamento educacional que se ocupa com a surdez, bem como abastecer esse campo com saberes que servem com força argumentativa aos constantes desafios que têm sido colocados para a educação de surdos.

REFERÊNCIAS

- BARBERENA, C. F. R. *Educação e constituição do sujeito surdo: discursos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010*. 2013. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.
- BAUMAN, H. MURRAY, J. J. Reframing: from hearing loss to Deaf gain. *Deaf Studies Digital Journal*, n. 1, 2009.
- BARNES, C. The social model of disability: A sociological phenomenon ignored by sociologists? In: SHAKESPEARE, T. (ed.). *The Disability Reader: Social Science Perspectives*. London: Cassell, 1998. p. 65-78.
- BENVENUTO, A. Préface. Le Sourd émancipé? In: MOTTEZ, B. *Les Sourds existent-ils? Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto*. Paris: L'Harmattan, 2006. p. 13-27.
- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BURBULES, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 159-188.
- BURKE, P. *A arte da conversação*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.
- CAMATTI, L. *A emergência do sujeito pedagógico surdo no espaço de convergência entre comunidade surda e escola de surdos*. 2011. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.
- DALL'ALBA, C. *Movimentos Surdos e Educação: negociação da cultura surda*. 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.
- DAVIS, Lennard J. *Enforcing normalcy: disability, deafness, and the body*. London; New York: Verso, 1995.
- FOUCAULT, M. O retorno da moral. In: FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade, política. Ditos e escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 252-263.
- FOUCAULT, M. *O governo de si e dos outros*. Curso no Collège de France (1982- 1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GOMES, A. P. G. *O imperativo da cultura surda no plano conceitual: emergência, preservação e estratégias nos enunciados discursivos*. 2011.

101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

HUMPHRIES, T. L. *Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning*. 1977. 108 f. Doctoral Dissertation (Ph.D. in Cross Cultural Communication and Language Learning) – Interdisciplinary Studies. Union Institute and University, Ohio, USA, 1977.

LADD, P. *Understanding deaf culture: in search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

LADD, P.; LANE, H. Deaf ethnicity, deafhood, and their relationship. *Sign Language Studies*, v. 13, n. 4, p. 565-579, mai., 2013.

LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LANE, H.; PILLARD, R. C.; HEDBERG, U. *The people of the eye: deaf ethnicity and ancestry*. New York: Oxford University Press, 2011.

LOPES, M. C. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

LOPES, M. C.; THOMA, A. S. Subjectivation, normalisation et constitution de l'éthos sourd: politiques publiques et paradoxes contemporains. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n. 64, p. 105-116, 2013.

MAGNANI, J. G. C. "Vai ter música?": para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade de São Paulo. *Ponto Urbe*, v. 1, p. 1-21, jul., 2007.

MAROSTEGA, V. L. *Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM: a Educação Especial como campo de saber (1962-2009)*. 2015. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

MARSCHARK, M.; HUMPHRIES, T. Editorial: Deaf Studies by any other name? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 15, n. 1, p. 1-2, 2010.

MARTINS, F. C. *Discursos e experiências de sujeitos surdos sobre audismo, deaf gain e surdismo*. 2013. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

MELLO, V. S. S. *A constituição da comunidade surda no espaço da escola: fronteiras nas formas de ser surdo*. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MORAES, V. P. "Vivemos um ser desconjuntado": a produção da diferença nos discursos dos surdos acadêmicos. 2014. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

MORAIS, M. Z. *Formações rizomáticas da diferença: narrativas para a produção da pedagogia surda*. 2008. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

PERLIN, G. T. T. *O ser e estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

STOKOE, W. C. *Sign Language Structure: an Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*. *Studies in Linguistics: Occasional papers*, n. 8. Buffalo: Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo, 1960.

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

WIEVIORKA, M. *A diferença*. Lisboa: Fenda, 2002.

WITCHES, P. H.; LOPES, M. C. Surdez como matriz de experiência. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 43, p. 32-48, jan./jun. 20.

UM ESTUDO SOBRE OS CURRÍCULOS PRATICADOS EM UMA ESCOLA DE SURDOS

Un estudio sobre los currículos practicados en una escuela de surdos

Danielle Aguiar Fini¹⁸

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

Este artigo é parte da minha pesquisa de Mestrado que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – PPGEdU/UNIRIO, no qual foram investigados os currículos praticados por duas professoras dos anos iniciais no Instituto Nacional de Educação de Surdos e partiu da seguinte indagação: como duas professoras têm trabalhado o currículo, mediante as políticas curriculares vigentes hoje no Instituto Nacional de Educação de Surdos? Para responder optou-se por uma perspectiva qualitativa, com revisão bibliográfica, observação participante e entrevistas semiestruturadas com duas professoras e a coordenadora pedagógi-

¹⁸ Mestre em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UNIRIO, Grupo de Pesquisas em Avaliação e Currículo – GEPAC. Docente do Instituto Nacional de Educação de Surdos. E-mail: dannyfini@hotmail.com.

ca. O objetivo geral da pesquisa foi compreender como ocorriam os processos de criação e desenvolvimentos dos currículos praticados nas duas turmas pesquisadas e os objetivos específicos consistiram em compreender quais as políticas curriculares em vigência no INES, identificar as políticas curriculares no campo da educação em debate e analisar as relações entre essas políticas e as práticas curriculares expressas nos conteúdos trabalhados em sala de aula. O presente artigo pretende contribuir para o entendimento qualitativo e crítico das práticas curriculares na educação de surdos.

Palavras chaves: Educação de surdos. Anos Iniciais. Currículos Praticados.

RESUMEN

Este artículo es parte de la investigación de Maestría que está vinculada al Programa de Postgrado de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro – PPGEduc / UNIRIO, en la cual fueron investigados los currículos practicados por dos profesoras de los años iniciales de la enseñanza fundamental en el Instituto Nacional de Educación de Sordos. La investigación partió de la siguiente indagación: ¿cómo dos profesoras han trabajado el currículo, mediante las políticas curriculares vigentes hoy en el Instituto Nacional de Educación de Sordos? Para responder a la indagación, se optó por una perspectiva cualitativa, con revisión bibliográfica, observación participante y entrevistas semiestructuradas con dos profesoras y la coordinadora pedagógica de la escuela. El objetivo general de la investigación fue comprender cómo ocurrían los procesos de creación y desarrollos de los currículos practicados en las dos clases investigadas. Los objetivos específicos, a su vez, consistieron en comprender cuáles las políticas curriculares en vigencia en el INES, identificar las políticas curriculares en el campo de la educación en debate y analizar las relaciones entre esas políticas y las prácticas curriculares expresadas en los contenidos trabajados en el aula. El presente artículo pretende contribuir al entendimiento cualitativo y crítico de las prácticas curriculares en la educación de sordos.

Palabras clave: Educación de sordos; Educación primaria; Currículos Praticados

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um recorte da minha pesquisa de Mestrado que foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO), vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliação e Currículo – GEPAC.

Sou professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos desde 2014, exerço minhas funções no CAAF – Centro de Atendimento Alternativo Florescer. Esse setor proporciona um atendimento especial, alternativo e complementar para crianças e jovens surdos/as com problemas cognitivos, neurológicos e de comportamento associados a outras deficiências. Meu campo de pesquisa não foi o CAAF, mas o Colégio de Aplicação do INES.

O problema da pesquisa decorreu do delineamento e da implementação de políticas de controle curricular que buscam regular e controlar os conteúdos abordados nas escolas; a pesquisa buscou compreender como duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental I têm trabalhado o currículo mediante os documentos curriculares vigentes no Instituto.

O interesse em pesquisar o Colégio de Aplicação surgiu porque, assim que cheguei ao INES, percebi uma inquietação, por parte de alguns professores, em relação à estrutura e aos conteúdos que faziam parte do currículo prescrito do Instituto e o desejo em reformulá-lo. Muitos docentes que ingressaram no INES junto comigo em 2014 diziam que os estudantes não aprendiam e que um dos problemas seria a forma como o currículo prescrito estava organizado, por isso, me motivei a pesquisar os currículos praticados para que eu pudesse, de alguma forma, conhecer o cotidiano do setor e contribuir com reflexões acerca da criação de um currículo comum.

Diante do desejo de parte dos professores do INES em construir um novo currículo para o Ensino Fundamental I, o objetivo geral do trabalho consistiu em compreender como ocorriam os processos cotidianos de criação e desenvolvimento dos currículos praticados. Por meio da observação participante, de conversas informais e de entrevistas semiestruturadas busquei compreender a

metodologia utilizada em sala de aula, a relação entre docentes e discentes, a organização da sala de aula, dos horários e da estrutura da escola e identificar quais valores, comportamentos e conhecimentos eram considerados importantes. Além disso, foi investigado quem participa das escolhas dos conteúdos, quais materiais didáticos são utilizados, como são feitas as avaliações, entre outros.

Para compreender os currículos praticados foi necessário aprofundar o entendimento em relação à concepção de currículo e a pesquisa partilhou de uma concepção que ultrapassa a visão de que o currículo se reduz a um conjunto de conteúdos abordados em sala de aula. O currículo envolve não apenas o que ensinar, mas por que ensinar, como ensinar, para que ensinar, pois se liga a um projeto educativo que abrange o conjunto das práticas educativas. Como diz Sacristán e Gómez (2007, p. 125),

(...) o estudo do currículo aborda os temas relacionados com a justificativa, a articulação, a realização e a comprovação do projeto educativo ao qual a atividade e os conteúdos do ensino servem. A sistematização de problemas e soluções que originam essas interrogações são preocupações didáticas, organizativas, sociais, políticas e filosóficas.

Portanto, o currículo não é neutro. Existe uma intenção nas escolhas dos conhecimentos a serem abordados em sala de aula, na forma como a escola e a sala são organizadas e estruturadas, como são organizados os horários, a metodologia escolhida e os materiais utilizados. Enfim, para compreender o currículo de uma escola é necessário observá-la e participar dela.

CURRÍCULO ESCOLAR

Para aprofundar o entendimento sobre a concepção de currículo, contribuíram com nossas reflexões, autores como Sacristán e Gómez (2007), Oliveira (2005, 2006), Fetznner (2011), Paro (2011), Silva (2015), Goodson (2013), Lopes e Macedo (2011). Diferentemente das perspectivas tradicionais, em que o currículo es-

colar é visto apenas como um conjunto de conteúdos que precisam ser transmitidos para os estudantes por meio das disciplinas, esses pesquisadores entendem o currículo para além dos conteúdos, implicando processos, conhecimentos escolares, valores ao cotidiano da sala de aula e tudo que diz respeito ao que ensina, como se ensina, por que se ensina e para que ensina.

Definir o que é currículo, não é fácil, pois sua concepção foi estabelecida de acordo com cada momento histórico da educação. De acordo com Goodson (2013, p. 31), “a palavra currículo vem da palavra latina *scurrere*, correr e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que com isso o currículo é definido como curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado”. Portanto, percebemos o entendimento, por parte de alguns docentes, de que o currículo se reduz aos conteúdos escolares, minimizando sua dinâmica. Porém, nos estudos de pesquisas realizadas na área curricular, compreendemos que seu conceito não se reduz ao conjunto de conteúdos que deveriam ser abordados em sala de aula, além disso, o currículo não é neutro, pois existe uma intenção ao escolher um tema a ser abordado em sala de aula, ao organizar a sala de aula, na escolha da metodologia, na relação que se estabelece com os estudantes, na organização dos horários, enfim, tudo que envolve o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Fetzner (2011, p.36) aponta que,

o currículo não é neutro, seus conteúdos e práticas estão permeados de intencionalidades nem sempre reveladas e muitas vezes afirmadas sem que estas sejam sequer reconhecidas (pela escola) como valores (o princípio de levar vantagem, o princípio de desvalorizar o conhecimento daquele que é mais diferente que os demais, o princípio de que as pessoas mais empobrecidas são as que têm dificuldades de aprender, entre outros).

Por isso, ao investigar os currículos praticados de uma escola é importante identificar como os temas das aulas surgem, compreender quais conhecimentos são visibilizados, quais se tornam como inexistentes, os conhecimentos abordados atendem a quem, como e por que a sala de aula é organizada de uma determinada forma, enfim, tudo que se refere ao currículo.

Ao realizar leituras sobre currículo, percebemos que existem diferentes teorias, em diferentes momentos históricos e de acordo com Silva (2015, p.17),

As teorias tradicionais trabalham: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Teorias críticas trabalham ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Teorias pós críticas trabalham identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Portanto, percebemos as diferentes concepções e ao refletir o currículo na educação de surdos, defende-se um currículo numa perspectiva pós crítica, dando visibilidade às diferenças, tratando o sujeito surdo não como uma pessoa deficiente, incapaz ou de menos valia, mas um sujeito diferente na sua forma de aprender, ler, compreender o mundo e se comunicar. Quanto à questão da diferença, Skliar (2016, p.5) nos ajuda a pensar que,

(...) o conceito de diferença não é utilizado como um termo a mais, dentro de uma continuidade discursiva, em que habitualmente se incluem outros como, por exemplo, “deficiência” ou “diversidade”. Esses, no geral, mascaram e neutralizam as possíveis consequências políticas, colocam os outros sob um olhar paternalista e se revelam como estratégias conservadoras para ocultar uma intenção de normalização. A diferença como significação política é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

Logo, ao refletirmos o currículo para a diferença, precisaríamos compreender como os ouvintes veem os surdos, como a surdez é construída pelos ouvintes e refletir que os surdos, assim

como outros grupos que foram e são discriminados socialmente, também possuem uma história de discriminação e lutas por direitos. Por isso é importante que a escola de surdos aborde sobre a cultura surda, não apenas nas datas de comemoração do dia do surdo, mas sempre de maneira crítica, para que docentes e discentes possam refletir sobre a história dos surdos, a forma como os surdos são tratados na sociedade, refletir sobre a importância dos surdos aprenderem a sua língua que é a Língua de Sinais e que faz parte de sua identidade. Ser surdo faz parte da construção da identidade do sujeito, por isso é importante que a escola compreenda suas histórias de vida, os conhecimentos que esses sujeitos trazem de suas realidades, pois de acordo com Sacristán e Gómez (2007, p.127),

já não é importante aprender apenas os conteúdos da Biologia, mas como se pesquisa com os seres vivos, a projeção dos conhecimentos biológicos na economia, no meio ambiente, na saúde, é importante também estimular determinadas atitudes éticas frente a vida, etc.

Portanto, é importante que as escolas, de surdos ou ouvintes, valorizem as diferentes culturas, visibilizem os diferentes conhecimentos, não apenas os formais, mas os conhecimentos que os Parâmetros Curriculares Nacionais tratam como temas transversais, como por exemplo, o respeito ao outro, as questões de valores, ética, assuntos que fazem parte do cotidiano, como drogas, violência, gravidez, entre outros. De acordo com Oliveira (2005, p.119)

a ética, o meio ambiente, a saúde/higiene, a pluralidade cultural e a orientação sexual sempre foram e são ainda questões que emergem nos cotidianos das salas de aula e são trabalhadas pelos professores na medida das possibilidades e características destes e de seus alunos. Ao defini-los como temas “obrigatórios” e propor formas específicas de trabalhá-los, os PCN buscam aprisionar o trabalho docente em um formato definido pelos “experts”, reduzindo, a partir daí, não só a autonomia dos professores, como a própria complexidade da realidade cotidiana, a uma “receita” de como devem atuar os professores.

Logo, os temas que emergem do cotidiano não poderiam ser vistos como temas transversais, mas como temas que podem fazer

parte da realidade de uma escola e por isso seria importante discutí-los, porém quando os Parâmetros Curriculares Nacionais tratam como temas obrigatórios, esses podem não ser significativos para uma determinada comunidade, pois cada escola tem uma história, uma característica e necessidade.

Assim, essa obrigatoriedade, além de engessar o currículo, desconsidera as especificidades das escolas e impossibilita os professores de trabalharem de forma mais dinâmica de acordo com as necessidades percebidas na sua sala de aula. Para que possamos atender a necessidade das nossas turmas, é necessário investigar, dialogar com nossos estudantes, para permitir que eles expressem seus pensamentos, desejos, vontades, suas opiniões em relação a um determinado assunto, enfim, por meio do diálogo podemos emergir diferentes pontos de vista sobre um determinado assunto e diferentes conhecimentos, dando vozes aos estudantes e assim tratando-os como sujeitos de construção e criação do conhecimento.

Por isso a importância de estimular debates em sala de aula sobre um determinado assunto, que faça parte do cotidiano dos estudantes, para que eles possam falar, opinar, expor suas opiniões, assim estamos contribuindo para a formação de sujeitos que saibam argumentar, defender seu ponto de vista e, conseqüentemente, vivenciar e lutar pela democracia. Trabalhando os conteúdos das disciplinas articulados com os contextos dos estudantes, as aulas tornam-se mais significativas.

Quando percebemos o currículo escolar como muito mais que um conjunto de conteúdos que precisam ser cumpridos, conseguimos perceber possibilidades de práticas curriculares mais dinâmicas, percebemos que nossos estudantes não são tábulas rasas, mas sujeitos que pensam, que trazem consigo conhecimentos e culturas diversificadas que se forem valorizadas e consideradas pelo professor, as aulas tornam-se muita mais ricas, produtivas e interessantes. É necessário que haja uma mudança não somente na sala de aula, mas na escola de modo geral, pois acredito, assim como Paro (2011, p. 492), que,

É preciso que a estrutura mesma da escola seja transformada, de modo a incluir em sua prática cotidiana momentos de estudo, de leitura, de discussão, de trocas de experiências e de práticas coletivas, visando à melhoria da prática pedagógica.

Para que haja uma mudança, precisamos refletir sobre os conhecimentos propostos pelo currículo prescrito, para que possamos

refletir se esses conhecimentos selecionados atendem às necessidades dos nossos estudantes, se considera toda a riqueza de diversidade existente no espaço escolar e buscar compreender que o currículo não pode ser reduzido a uma lista de conteúdos a serem transmitidos em sala de aula. De acordo com Paro (2011, p. 494),

a adoção de uma concepção de currículo que não se baste no rol de conhecimentos a serem transmitidos, mas que contemple também as demais dimensões da cultura, implica considerar pelo menos três tipos de providências relativas a sua concretização: uma seleção de conteúdos, uma articulação entre os vários tipos de conteúdos e uma adequação estrutural da escola com vistas a essa nova concepção de currículo.

Ou seja, devemos ultrapassar uma concepção de currículo como apenas conjunto de conteúdos. Precisamos refletir que, embora seja divulgado em algumas escolas que o currículo se limita a conteúdos e grade curricular, no nosso contexto histórico atual, precisamos pensar que não se trata somente de conteúdo, mas de produção cotidiana que ocorre na relação entre o professor e os estudantes, na forma como a escola e a sala de aula são organizadas, como os tempos das disciplinas são distribuídos, e por isso é necessário refletir não apenas sobre os conteúdos escolares, mas a estrutura da escola, de modo que possa atender à necessidade da comunidade em que a escola está inserida. Como podemos perceber, foram várias as concepções curriculares discutidas até o momento e Lopes e Macedo (2011, p. 19) apontam que:

(...) não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere.

Logo, podemos inferir que, ao pesquisarmos sobre currículo, nos deparamos com definições diversas, pois cada concepção irá atender a um momento histórico e para que ele possa atender às

necessidades de cada sujeito e de cada período, precisa ser flexível. Além disso, poderíamos pensar que o currículo prescrito das escolas, que pode estar na forma de manuais, programação, roteiros, por mais que seja bem estruturado, bem elaborado, sempre sofrerá transformações, pois ele é criado e recriado na troca de relações, na troca de experiências e saberes que ocorrem cotidianamente. O currículo real é aquele que é construído no chão da escola, aquele que é praticado cotidianamente, por meio do diálogo, pois penso assim como Freire (1987, p. 45) que “a Educação autêntica não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B”. Ou seja, na troca de saberes, por meio do diálogo. Assim, podemos oferecer uma educação libertadora, que esteja baseada na conscientização do sujeito, para que este possa ter senso crítico e questionador, capaz de transformar o mundo.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Ao abordarmos o currículo na educação de surdos, defendemos um currículo multicultural, com valorização ao pluralismo, o respeito ao outro e as diferenças, tratando o sujeito surdo não como deficiente, mas como um sujeito diferente na sua forma de se comunicar, aprender, ler e compreender o mundo. O termo multiculturalismo tem sido bastante discutido nos dias atuais e para ajudar em nossas reflexões destaque Canen e Oliveira (2002, p. 61) que nos ajudam a entender que:

o multiculturalismo, como corpo teórico e campo político, tem sido trazido à tona com intensidade, nos debates atuais. Referindo-se a necessidade de compreender-se a sociedade como constitutiva de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários, o multiculturalismo constitui.

Portanto, numa perspectiva multicultural crítica, o sujeito surdo é visto não como deficiente, mas diferente de nós ouvintes, como abordado anteriormente. Isso não significa tratá-lo como incapaz que não tem condições de aprender porque não ouve e

consequentemente não fala, pois esse modo de pensar foca a ausência, a falta e por isso resulta em discriminação e preconceito. Novaes (2010, p. 57) destaca que:

os sujeitos surdos são vistos, às vezes, pelos sujeitos ouvintes, quando não com curiosidade, como pessoas defeituosas, doentes, deficientes, incapazes, que necessitam de tratamento clínico para se enquadrarem nos padrões de normalidade. Aliado ao tratamento, é necessário que os surdos adquiram a cultura dos ouvintes, pois, para alguns, surdos são seres aculturados.

Isso ocorre porque vivemos em uma sociedade em que a maioria das pessoas são ouvintes, assim, na sociedade predomina a nossa cultura e a nossa língua, sobrepondo-se à cultura surda. Neste contexto, Lima (2015, p. 52) nos ajuda a refletir a respeito de que “pensa-se no surdo a partir do ouvinte; este é o modelo no qual os surdos precisam se encaixar: ouvir, falar, usar de forma competente a língua oral”. Nós ouvintes, sempre procuramos encaixá-los em um padrão que nós consideramos de normalidade, o que foge a esta regra logo é rotulado como deficiente ou incapaz. Entretanto, Meletti e Kassar (2013, p. 181) apontam que os surdos apenas se diferenciam de nós ouvintes, na sua forma de se comunicar, pois pode se “falar com as mãos como nas línguas de sinais, indicando que o modo de manifestação das formas culturais é independente de qualquer aparelho psicofisiológico determinado”. Portanto, a Língua de Sinais faz parte da construção da identidade surda e é de suma importância para o desenvolvimento no processo escolar do sujeito surdo. O INES é um Instituto Bilíngue que proporciona aos seus estudantes a aquisição da Língua de Sinais – Libras¹⁹ como L1 e o Português Escrito como L2. A Libras é oferecida aos estudantes desde a Educação Infantil por professores surdos, proporcionando aos estudantes o direito à educação e contribuindo para a construção de sua identidade. Além disso, é importante que a criança surda tenha contato com sua língua desde cedo, assim como a criança ouvinte tem contato com a Língua

¹⁹ Forma de comunicação e expressão, com o sistema linguístico de natureza visual-motora, e estrutura gramatical própria, que constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002).

Portuguesa, para que a criança surda, assim como a ouvinte, tenha condições de estruturar seu pensamento e se desenvolver cognitivamente, pois “²⁰el lenguaje nace de la necesidad de comunicarse y pensar” (VYGOTSKI, 1983, p. 125). Assim, Meletti e Kassar (2013, p. 197) apontam que:

a criança surda precisa ser exposta, o mais cedo possível, ao contato com a língua, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar- desenvolvendo suas capacidades cognitivas e sua competência linguística numa língua que lhe servirá depois como base para aprender a língua do grupo social majoritário no qual está inserida (o Português, no caso do Brasil), como segunda língua, tornando-se bilíngue.

Portanto, é importante que uma criança surda adquira desde cedo a Língua de Sinais, assim como é importante que os professores do INES ou do ensino regular, também aprendam Libras, pois para que haja diálogo é necessário que ambos (professor e estudante) compartilhem uma mesma Língua. No INES, a comunicação e a troca de saberes ocorrem por meio da Libras, pois o educando, mesmo sendo surdo, não chega à escola sem nenhum saber e seus saberes não podem ser ignorados pelo professor. Diante disso, para colocar em prática um currículo em uma perspectiva multicultural crítica, é importante visibilizar as diferentes culturas e os diferentes saberes, valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes, por meio de uma relação horizontal entre professor e educandos. Freire (2000, p. 38) aborda a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes:

não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo de “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”.

²⁰ A linguagem surge da necessidade de se comunicar e pensar.

Dessa maneira, as escolas deveriam incorporar os diferentes saberes e as diferentes leituras de mundo como conteúdo curricular. Para Freire, leitura de mundo é a visão que os grupos populares têm em relação ao mundo em que vivem, que está relacionada com os saberes adquiridos com suas experiências de vida. Uma simples palavra pode ter significados diversos para as crianças. Por exemplo, a palavra “festa”, pode ter significados distintos, dependendo das experiências vividas por cada um. Para alguns pode significar aniversário, natal, escola, alegria, comemoração, para outros pode significar tristeza, solidão, saudade, lembrança ou qualquer outro conceito. E é esse conceito formado por cada um que Freire chama de leitura de mundo. Essa leitura está baseada nas experiências de vida de cada um, que precisam ser consideradas em sala de aula, pois são os saberes que os estudantes trazem de sua bagagem de experiência. Nesse aspecto, Souza Santos (2009, p. 47) também valoriza os saberes diversos:

(...) a ecologia de saberes é, basicamente, uma contra-epistemologia. O impulso básico que a faz emergir resulta de dois fatores. O primeiro é o novo surgimento político de povos e visões do mundo do outro lado da linha como parceiros da resistência ao capitalismo global, isto é, a globalização contra hegemônica. (...) O segundo fator é uma proliferação sem precedentes de alternativas que, contudo, não podem ser agrupadas sob a alçada de uma única alternativa global. A globalização contra-hegemônica destaca-se pela ausência de uma tal alternativa no singular. A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo.

Ou seja, para este autor a ecologia dos saberes inclui não apenas o conhecimento hegemônico, mas o conhecimento dos índios, dos camponeses, do povo. São saberes ricos, que por muitos anos conseguiram conservar a natureza, porém, foram silenciados. Esses saberes eram transmitidos oralmente de geração para geração, são saberes contra-hegemônicos. Todas essas questões discutidas até o momento estão presentes no pensamento de um currículo multicultural que valoriza e respeita as diferenças.

Por isso, a importância de se pensar um currículo que, mais importante do que abordar a questão das culturas a serem estudadas como conteúdos escolares, possa refletir e discutir como essas culturas foram construídas no contexto histórico e social.

OS CURRÍCULOS PRATICADOS

Para compreender o processo de desenvolvimento e criação dos currículos praticados de duas turmas dos anos iniciais foi necessário estar inserido no cotidiano da Instituição. Por isso a partir do dia 07 de junho de 2016 iniciou-se a pesquisa de campo na qual utilizei um diário de campo, que de acordo com Minayo (2014, p.295),

devem ser escritas impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados, dentro outros aspectos.

Logo, no diário de campo foram feitas todas as anotações sobre minhas ações, sobre o que eu observei e as conversas informais com as professoras e com os estudantes. Além dessas anotações, realizei entrevistas com as professoras e com a coordenadora pedagógica do Ensino Básico.

Os processos de criação e desenvolvimento dos currículos praticados no INES ocorriam de forma complexa, numa constante mistura de metodologias, em que em alguns momentos, dependendo do dia e das circunstâncias, as professoras praticavam aulas expositivas baseadas no planejamento de ensino e em outros momentos abordavam conhecimentos e questões que os estudantes traziam de suas realidades, de maneira dialógica e assim os conhecimentos eram construídos coletivamente. O diálogo entre docentes e discentes ocorria por meio da Língua de Sinais, pois o INES proporciona uma educação baseada no bilinguismo em que a Libras é a L1 e a Língua Portuguesa escrita é a L2. Por isso a importância de compreendermos a história do INES, pois essa história se faz presente nas práticas cotidianas, sendo temas de aulas desde a Educação Infantil para que os estudantes

surdos compreendam a importância da construção e permanência de uma escola de surdos, pois no ensino regular, embora tenha a inclusão, as escolas ainda não possuem estrutura, nem intérpretes suficientes para atender a essa clientela.

O INES busca valorizar a cultura surda, fazendo com que os estudantes surdos possam ter contato com outros surdos, proporciona aulas de Libras com professores surdos e assim os estudantes surdos compreendem que a Libras faz parte de sua cultura e identidade. Dessa forma, os estudantes constroem suas identidades de modo que entendam que não são inferiores em relação aos ouvintes, mas diferentes na sua forma de ler, de se comunicar, de pensar, de aprender e de entender o mundo. A história do INES aborda os diferentes métodos utilizados no decorrer de sua história, entre eles o Método Oral, que priorizava a oralidade, a Comunicação Total, que utilizava vários recursos linguísticos, entre eles a oralidade e a Língua de Sinais. Atualmente o INES proporciona aos seus estudantes uma educação bilíngue, com a qual os estudantes surdos têm a oportunidade de aprender a sua língua natural que é a Libras.

No cotidiano das turmas pesquisadas, o processo de criação e desenvolvimento dos currículos praticados ocorria de forma complexa, numa constante mistura de perspectivas curriculares: uma prescritiva e outra baseada em conhecimentos que faziam parte do cotidiano dos estudantes. Assim as professoras conseguiam romper com a prescrição quando: (1) ultrapassavam os conteúdos propostos, (2) conseguiam articular os conteúdos propostos com outros que faziam parte da realidade dos estudantes ou (3) rompiam com o prescrito, abordando conteúdos que os estudantes traziam de suas realidades e não estavam presentes nos documentos curriculares. Porém, ao serem cobradas pelo cumprimento de conteúdos e objetivos do Planejamento de Ensino, as professoras demonstravam preocupação em dar tempo de cumpri-los e assim eram levadas, algumas vezes, a abordar em sala apenas os conhecimentos que nem sempre eram relevantes para os estudantes, resultando em aulas pouco atrativas.

A percepção quanto ao resultado dessas práticas metodológicas criadas e desenvolvidas pelos currículos praticados é de que, quando as aulas ocorriam por meio de conhecimentos que não

tinham sentido para os estudantes, recorrendo a aulas expositivas, eles demonstravam pouco interesse e se dispersavam, no entanto, quando as aulas eram feitas por meio do diálogo, com atividades coletivas e conhecimentos relevantes, o resultado era o oposto.

Os surdos sempre chegam à sala de aula com dúvidas em relação a algum assunto que viram na TV ou nas redes sociais e que não entenderam e, quando entendem, gostam de comentar com os outros. Por exemplo, no episódio em que o ex-governador do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho foi preso, em razão da Operação Chequinho, em que foi investigado um esquema de compra de votos em Campo de Gotaycazes, uma estudante do 5º ano, da turma da professora Amanda (nome fictício), no dia 21 de novembro de 2016 contou que viu na televisão um homem, em uma maca sendo colocado na ambulância, nervoso e gritando. Eu a indaguei quem era este homem. Ela respondeu que ele havia sido governador do Rio de Janeiro. Diante deste exemplo, levanto um questionamento: como não falar em política em sala de aula, se é um tema que se torna recorrente para os estudantes?

De acordo com o site Escola sem Partido²¹ acessado no dia 26 de Dezembro de 2016, o Projeto de Lei nº 867/2015 inclui o Programa Escola sem Partido e foi apresentado pelo deputado Izalci do PSDB, esse projeto argumenta que docentes querem doutrinar politicamente e ideologicamente os estudantes. O que o projeto parece pretender é que não sejam discutidas questões políticas nas escolas para que os estudantes não saiam da zona de alienação.

A estudante, após me contar o que viu na televisão, contou também para a professora Amanda. Nesse momento, a professora estava corrigindo as atividades de casa e quando terminou de corrigir pediu que a estudante relatasse também para os outros. Gabriela (nome fictício da estudante) explicou para todos, e a professora Amanda perguntou para a turma se eles sabiam do que ela estava falando, alguns sabiam, outros não.

Diante da falta de conhecimento de alguns, a docente explicou quem era Anthony Garotinho e o porquê da polícia querer prendê-lo, passou vídeos para eles assistirem sobre as manifestações que

²¹ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/o-papel-do-governo-categoria/539-dia-historico-projeto-de-lei-que-institui-o-programa-escola-sem-partido-e-apresentado-na-camara-dos-deputados>.

estavam sendo feitas no Rio de Janeiro, sobre o dia em que Sérgio Cabral foi preso e o vídeo em que Anthony Garotinho estava sendo colocado na ambulância para ser levado para o presídio (cena relatada por Gabriela).

Portanto, tratar de questões políticas em sala de aula não significa doutrinar politicamente e ideologicamente, mas fazer com que os estudantes compreendam o contexto político e social em que vivem, para que possam opinar, para terem senso crítico em relação às informações que a mídia transmite e para que possam discutir, argumentar e não apenas repetir a opinião dos outros e até mesmo das próprias mídias, pois penso como Freire (1989, p. 33) que estudar não é o fácil porque estudar é criar e recriar e não repetir o que os outros dizem. *Estudar é um dever revolucionário!* A questão política apresentada por Gabriela virou um tema de aula, que foi explicado e discutido, isso faz com que nós professores possamos superar a ideia de que temos que oferecer apenas conteúdos descritos no currículo de forma repetitiva, praticando uma Pedagogia arcaica.

Durante o campo, também foi observado que em dias de provas e resultados os estudantes demonstravam preocupação e ansiedade, pois as avaliações eram feitas por meio de testes, provas e atividades coletivas ou individuais, em que os estudantes não podiam consultar, nem interagir com os outros. Nesses dias, a organização da sala de aula era com as cadeiras enfileiradas, uma atrás da outra, conforme a figura 1.



Figura 1 – Organização da sala de aula do 4º ano em dia de prova.
Fonte: Dados da pesquisadora

Já em dias em que não havia prova, a organização da sala de aula era feita de modo que os estudantes pudessem conversar, interagir e trocar conhecimentos, conforme a figura 2.



Figura 2 – Organização da sala de aula do 5º ano sem avaliação.
Fonte: Dados da pesquisadora

Quanto às disciplinas, a grade curricular do INES foi elaborada a partir do que a Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996 propõe em seu artigo 26,

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Quanto aos conteúdos e objetivos do Planejamento de Ensino, esses foram elaborados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais. As professoras eram cobradas quanto ao cumprimento dos objetivos e conteúdos propostos por esse documento, assim, as políticas curriculares apareciam nos currículos praticados de forma controladora, pois as professoras muitas vezes abordavam alguns conhecimentos em sala de aula que não eram relevantes para os estudantes e mesmo tendo essa consciência tinham que apresentá-los. Porém, ao trazer para a sala de aula conhecimentos e questões que faziam parte do cotidiano dos estudantes, as docentes rompiam com o prescrito, superando a regulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa de cunho qualitativo, que abrangeu revisão bibliográfica, observação participante, entrevistas semiestruturadas com duas professoras dos anos iniciais do Instituto Nacional de Educação de Surdos e com a coordenadora pedagógica, estudo e análise de documentos curriculares institucionais e governamentais, compreendemos que o processo de criação e desenvolvimento dos currículos praticados ocorria de forma complexa, numa constante mistura de perspectivas curriculares: uma prescritiva e outra baseada em conhecimentos que faziam parte do cotidiano dos estudantes.

Durante a realização da pesquisa, a Base Nacional Comum Curricular estava bastante presente nas discussões acadêmicas devido a sua elaboração e a disposição do MEC em proporcionar que profissionais da educação enviassem sugestões sobre esta política curricular. No cotidiano do INES, de acordo com a observação participante feita durante a pesquisa de campo, percebemos que o Planejamento de Ensino (documento curricular em que seus objetivos e conteúdos precisavam ser cumpridos pelos docentes) representava no cotidiano do Instituto a BNCC e a relação que se estabelecia entre as políticas curriculares e as práticas curriculares expressas nos conteúdos trabalhados eram de regulação, porém quando as professoras pesquisadas rompiam com o prescrito, trazendo para a sala de aula o cotidiano dos estudantes, trabalhavam de maneira dinâmica e contextualizada, proporcionando uma educação no ângulo da emancipação.

Diante do trabalho desenvolvido nesta pesquisa, acredito ter contribuído para que as professoras pesquisadas refletissem sobre questões curriculares que fazem parte do cotidiano escolar e quanto a minha prática, embora eu não exerça minha função em sala de aula, aprendi muito sobre a educação de surdos e compreendi que quando elaboramos nossos planejamentos de maneira que possamos trazer o cotidiano dos estudantes para a escola, conseguimos realizar um trabalho mais atraente e significativo. Por isso é necessário conversar com os estudantes surdos sobre os saberes e conhecimentos que eles trazem de suas realidades, já que o acesso à informação de muitos é restrito e, na maioria das vezes, os pais não

sabem Libras e o único lugar que eles conseguem conversar, trocar informações e tirar suas dúvidas é no INES. Assim, além de investigar o que já sabem e conhecem, podemos ampliar suas visões de mundo, pois mais importante que abordar conteúdos listados em um documento curricular é proporcionar o acesso aos conhecimentos e informações que fazem parte do nosso cotidiano, para que possa desenvolver nos estudantes surdos o senso crítico, questionador, a fim de que eles possam compreender o contexto social, cultural e econômico em vivem.

Logo, a educação de surdos é um desafio, pois é preciso pesquisar como fazer para que o bilinguismo não se reduza à aquisição de duas línguas, mas que proporcione equidade entre Libras e a Língua Portuguesa. A pesquisa de campo levantou também um novo questionamento, que trata sobre como os professores do Instituto Nacional de Educação de surdos compreendem as avaliações, tendo em vista que a maioria dos estudantes tem um histórico escolar de repetência.

REFERÊNCIAS

BRASIL, *Projeto de lei nº 867*, inclui o Programa Escola sem Partido, disponível em <http://www.escolasempartido.org/o-papel-do-governo-categoria/539-dia-historico-projeto-de-lei-que-institui-o-programa-escola-sem-partido-e-apresentado-na-camara-dos-deputados>. Acesso em: 26 dez. 2016.

_____, *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN) nº 9394* de 20 de Dez de 1996, disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2017.

CANEN, A; OLIVEIRA, A. M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21. Rio de Janeiro, 2002.

FETZNER, A.R. *Currículo*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj. 2011

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____, *P. Pedagogia do oprimido*. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, *P. Pedagogia da indagação: cartas pedagógicas e outros inscritos*. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 14.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

LIMA, C. M. *Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores*. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2015.

LOPES, A.L.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. *Escolarização de alunos com deficiências: Desafios e possibilidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MINAYO, M. C. S. *O desenho do conhecimento – Pesquisa qualitativa em saúde*. 14.ed. Hucitec Editora, 2014.

NOVAES, E. C. *Surdos: Educação, direito e cidadania*. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2010.

OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.

PARO, V. H. *O currículo do Ensino Fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central*. 2011.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMES, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. São Paulo: Editora Artmed, 2007.

SANTOS, B. S. *Epistemologia do Sul: para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes*. Edições Almedina. S.A. 2009.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 8.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

VYGOTSKI, L.S. *Fundamentos da defectologia*. v. 2, Moscou: Editorial Pedagógica, 1983.

O USO DE ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NÃO FORMAL POR SURDOS SINALIZANTES: AVALIANDO O ESTADO DA ARTE

Using sites of non-formal scientific education by signaling deaf: evaluating the state of the art

Bruna Carla Domingues Fernandes²²

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

Espaços de educação não formal são vistos como possibilidades de ensino de Ciências para todos os cidadãos, incluindo surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Entretanto, poucos são os trabalhos que incluem ou são voltados para esse público. Esta pesquisa teve por objetivo discutir a produção acadêmica acerca do uso de diferentes espaços de educação científica não formal por surdos usuários de Libras através de levantamento bibliográfico, considerando trabalhos elaborados a partir do ano 2000. Apenas 4,7% das obras encontradas contemplaram o público surdo, sendo a maior parte voltada para os

²² Mestranda em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Especialização Departamento de Ensino Superior – DESU; Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. E-mail: brunacarladf@yahoo.com.br.

museus. É notável a carência de estudos que enxerguem outros tipos de espaços não formais como sítios de ensino de Ciências para surdos. Este artigo aponta a necessidade de futuras pesquisas relacionadas à educação não formal de surdos. Destaca-se a demanda de novos olhares de gestores de diferentes instituições para a necessidade de proporcionar a esses sujeitos a apropriação dos bens científicos.

Palavras-chave: Espaços não-formais; Ensino de Ciências; Surdos sinalizantes

ABSTRACT

Non-formal education sites has been seen as possibilities of teaching science to all citizens, including deaf users of Sign Language. However, few jobs include or are focused on this public. This research had the objective of discussing the academic production about the use of different spaces of non formal scientific education by deaf users of LIBRAS through a bibliographical survey considering works elaborated from the year 2000. Only 4.7% of the works found contemplated deaf public, with most of it being museum-oriented. It is remarkable the lack of studies that see other types of non-formal spaces as science teaching sites for deaf people. This paper points out the necessity of future researches related to the non-formal education to deaf people. It is worth noting the demand for new looks from managers from different institutions to the need to provide these subjects with the appropriation of scientific assets.

Keywords: Non-formal sites. Scientific education. Signaling deafs.

INTRODUÇÃO

A educação, de modo geral, tem como finalidade proporcionar ao ser humano o suporte aos vários aspectos da vida, sejam eles econômicos, sociais, científicos e tecnológicos, impostos por um mundo globalizado (CASCAIS; TERÁN, 2011). Sendo assim, de acordo com os mesmos autores, não basta ao sujeito somente

o acúmulo de conhecimentos no começo da vida, mas também o aproveitamento de todas as oportunidades ao longo de toda sua trajetória para o enriquecimento destes saberes, procurando compreender o mundo, comunicar-se e viver em grupo.

Brandão (2006 *apud* SILVA; PERRUDE, 2013), ao discutir educação, afirma tratar-se de um conceito polissêmico, que vai variar de acordo com tempos e espaços distintos, e que pode ser identificada em suas diferentes formas: educação informal, educação formal e educação não formal. Estudos de diferentes autores (LIBÂNEO, 2005; GADOTTI, 2005) que se dedicaram ao entendimento dessas três modalidades educacionais convergem no que diz respeito ao critério de distinção, o qual leva em consideração a ausência, ou presença, em diferentes níveis, de intencionalidade da ação educativa. Como base para as definições dessas diferentes práticas em educação, utilizaremos o arcabouço teórico fornecido por Gohn (2006) que tem como eixo essa classificação dos espaços educacionais.

A educação formal é aquela realizada diretamente nas escolas, com conteúdos previamente estabelecidos, na qual professores ministram as aulas em espaços dentro do território escolar. Em que diz respeito à sua finalidade, destaca-se a formação de indivíduos dotados de certificação de grau. Assim, é nítido que essa modalidade requer sequência das atividades, tempo e espaço, uma vez que os conteúdos são estabelecidos *a priori*, organizados segundo diretrizes nacionais, e regulamentados por lei (GOHN, 2006).

Para essa autora, a educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio sociocultural, e se desenvolve por meio das relações dos indivíduos com seus ambientes familiar, social, religioso e cultural, dos quais resultam conhecimentos que não estão ligados especificamente a uma instituição, nem são intencionais ou organizados.

A educação não formal, por sua vez, tem origem histórica nas mudanças educacionais ocorridas principalmente na década de 1960, quando modificações ocorridas nas estruturas familiares de classe alta, e nas próprias relações de trabalho, levaram à percepção de que somente os modelos de educação difundidos pela escola e pela família já não mais davam conta da realidade social da época.

Nesse sentido, a educação não formal é aquela em que se aprende via processos de compartilhamento de saberes, realizados em ambientes educativos fora dos marcos escolares, mas com certo grau de sistematização e intencionalidade guiados à luz das diretrizes de dada instituição. Gohn (2006) ressalta a importância da educação não formal, ao mesmo tempo em que afirma que a mesma não substitui a educação formal, mas poderá complementá-la através de programações específicas. Embora ambas as modalidades tenham objetivos bem similares, como a formação integral do ser humano, a educação não formal tem objetivos que lhe são próprios, devido à forma e ao espaço em que se realizam suas práticas.

Segundo Jacobucci (2008), o termo “espaço não formal” vem sendo utilizado por pesquisadores e profissionais da Educação e Divulgação Científica para descrever lugares, diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educacionais. Entretanto, a definição desses espaços é muito mais complexa do que se pode imaginar, pois não remete às escolhas metodológicas que embasam um determinado tipo de ensino. Uma vez que espaço formal de Educação refere-se a Instituições Educacionais, é possível inferir que um espaço não formal é qualquer local onde pode ocorrer uma ação educativa, e que também é dotado de características as quais, ao mesmo tempo, o diferenciam da escola e mantém alguma relação com os objetivos escolares.

Posto que haja infinitos lugares não escolares, duas categorias são sugeridas a fim de simplificar o conceito de “espaço não formal”: instituições cuja função básica não é a educação formal e locais não institucionalizados. As instituições incluem os espaços que são planejados, regulamentados, e que possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas como, por exemplo, Museus e Centros de Ciências – talvez as mais conhecidas – e outras categorias como Jardins Zoológicos, Jardins Botânicos, Planetários, Aquários e Unidades de Conservação. Estes últimos com menos destaque na literatura, até o momento atual, mas igualmente importantes. Ambientes naturais ou urbanos, que não dispõem de estruturação institucional, mas que, quando bem utilizados, podem se tornar um local passível de práticas educativas, englobam a classe de locais não institucionalizados. Nessa categoria podem ser incluídos teatros, cinemas, parques,

ruas, praças, praias, cavernas, rios, lagoas dentre muitos outros (JACOBUCCI, 2008).

Ao adentrar no cenário da Educação em Ciências, percebemos vários relatos que apontam uma ampliação das possibilidades e oportunidades de espaços onde existe o potencial de aprender e ensinar essa disciplina (MONTEIRO *et al.*, 2009; MARANDINO; SALGADO, 2014; OLIVEIRA *et al.*, 2014; CARLETTI; MASSARANI, 2015; ROSSE *et al.*, 2015). Durante décadas, diversos autores vêm sinalizando que não cabe exclusivamente à escola o papel de promover o letramento científico da sociedade (HONEYMAN, 1998; GRUZMAN; SIQUEIRA, 2007 *apud* MONTEIRO *et al.*, 2009). Adicionalmente, outros argumentam que, atualmente, a própria concepção de educação está sendo ampliada no sentido a reconhecer a importância dos espaços não formais na promoção do mesmo (MARQUES, 2002; ROCHA, 2008; VIEIRA, 2005 *apud* CASCAIS; TERÁN, 2011).

Tão logo no início da década de 1990, foram delineadas novas possibilidades de trabalho para a área da educação básica, passando-se então, a vislumbrar a educação não formal, mas ainda não mencionando os espaços não formais de educação (RODRIGUES, 2012). Posteriormente, algumas diretrizes redefiniram o espaço compreendido de educação, não se reduzindo à instituição escolar. De acordo com a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), observa-se que o conceito de educação engloba processos formativos que ocorrem em outros espaços além do processo de escolarização formal, traduzindo a possibilidade de o conhecimento ser adquirido em espaços não formais de educação, pelo que estabelece em seu Artigo 1º que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Sob essa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ciências nos Ensinos Fundamental e Médio (BRASIL, 1998; 2002) recomendam a utilização de estratégias diversificadas para o ensino dos diferentes conteúdos, apontando os estudos do meio como uma atividade motivadora para os alunos, pois deslocam o

ambiente de aprendizagem para fora de sala de aula, e reduzem a necessidade de abstrações no ensino e na aprendizagem de ciências pelo emprego da observação de fenômenos e de imagens reais.

Desse modo, observa-se que a educação científica não formal está voltada para a utilização de vários espaços educativos onde se pode proporcionar a aprendizagem de forma mais prazerosa, tornando-se imprescindíveis, não só para frequentadores das escolas que necessitam apreender conteúdos previstos no currículo do espaço formal, mas também para todos os cidadãos que de uma forma ou de outra participam da vida em sociedade.

Sob esta ótica, Gohn (2006) afirma que a educação nesses espaços pode contribuir para aquisição – por parte do indivíduo – de conhecimento de sua própria prática, permitindo a (re)construção de concepção(ões) de mundo. Ademais, a educação não formal poderá resultar no desenvolvimento de sentimentos de auto-estima, de identidade com uma dada comunidade, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, e de desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais dentro de suas diferenças, culminando num processo de empoderamento do grupo e criando o que alguns analistas denominam capital cultural.

Tais reflexões se mostram bastante próximas aos ideais de Cachapuz *et al.* (2011) quando afirmam que “a educação científica converteu-se, na opinião dos especialistas, numa exigência urgente, num fator essencial do desenvolvimento das pessoas e dos povos”. Partindo dessa assertiva, que defende a educação científica para todos, inclui-se também nesse processo o público de surdos, sobretudo aqueles que possuem a Língua de Sinais como língua de instrução, e tem como base suas experiências visuais para efetivar a comunicação com seus pares e demais membros da sociedade, majoritariamente ouvinte, na qual estão inseridos (SOUZA, 2015).

Em uma revisão bibliográfica, Feltrini (2009) finaliza sua pesquisa apontando que um maior número de estudos é voltado para alunos cegos, e enfatiza o ensino de Física em detrimento das demais áreas de ensino de Ciências. De acordo com esse trabalho, somente algumas pesquisas ensaiam estudos relacionados à formação de conceitos e a preocupação com materiais adequados às necessidades de alunos surdos, sendo possível concluir que a compreensão do

processo ensino-aprendizagem de Ciências por estudantes surdos constitui campo a ser ainda melhor e mais estudado.

O ensino de Ciências por si só já apresenta problemas que dificultam o processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, o despreparo do professor, a linguagem científica e as concepções prévias dos alunos. No caso da surdez, essas dificuldades serão atreladas à falta de material didático e tecnológico para auxiliar o docente, além da carência de intérpretes e professores habilitados e proficientes em Libras. É consenso que a comunidade em geral e, em particular, a comunidade escolar, desconhece as concepções e as necessidades dos alunos surdos.

Para Gahnem (2008), a importância do trabalho com os surdos no contexto não formal é justamente o de dar conta de uma lacuna comunicativa que não tem sido suprida pela escola formal. Nesse contexto, o tempo não é fixado, e existe o respeito pelas diferenças linguísticas em relação ao processo da aprendizagem em função do grande potencial de alcance dessa modalidade de ensino, graças à sua liberdade e mobilidade para gerir suas práticas pedagógicas. Assim, tem-se a pretensão de trazer a noção de uma ação educativa que espera atender a uma demanda social, por ajudar o sujeito surdo a compreender o meio que o cerca, a partir do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e pela participação em grupo em diversas atividades.

A partir dessa perspectiva constroem-se caminhos para garantir a indissolubilidade dos direitos sociais e culturais da comunidade surda. A noção desses direitos, contudo, ainda é muito recente de modo que, apenas nas últimas décadas, relevantes avanços nas políticas públicas brasileiras vêm difundindo a ideia da pessoa surda como alguém diferente linguisticamente. Souza (2015) aponta que, a partir dos movimentos surdos e da promulgação da Lei nº 10.098/00 (Lei da Acessibilidade, regulamentada pelo Decreto nº 5.296/04, que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade), muitas posturas foram e ainda vêm sendo modificadas. Adicionalmente, em 2015, a Lei nº 13.146 (Lei da Inclusão) prevê em seu Artigo 42º que:

A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:

- I - a bens culturais em formato acessível;
- II - a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e
- III - a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos.

Assim, é fundamental que surdos usuários de Libras também possam se apropriar do sentimento de pertencimento em espaços não formais, importantes fontes de popularização do conhecimento. Entretanto, esses ambientes devem ser estruturados e organizados de maneira a garantir a diferença linguística, reconhecendo que as identidades surdas são múltiplas e multifacetadas.

No entanto, é notável a não preocupação de muitos espaços no sentido de fornecer condições mínimas de acessibilidade ao público surdo sinalizante. Para Sarraf (2008), talvez as ideias de acessibilidade cultural ainda não sejam vistas objetivamente como algo complexo, ou sistêmico, que avança além das questões físicas de como chegar a determinados locais, mas de fazer com que todos tenham o acesso à informação, e consigam compreender conteúdos e conceitos. Ou seja, pensar em espaços educativos em lugares acessíveis a todos e onde os serviços estejam adequados para serem alcançados, acionados, utilizados e vivenciados por qualquer pessoa, independente de sua condição comunicacional.

O uso de espaços não formais por grupos que durante séculos foram excluídos de importantes espaços na sociedade tem despertado o interesse de profissionais preocupados com as demandas específicas. Museus, Centros de Ciências, Jardins Zoológicos dentre outros locais favoráveis à realização de projetos de Educação Ambiental têm recebido atenção dos pesquisadores pela potencialidade de envolvimento da comunidade escolar com a cultura científica (PIVELLI, 2006; KONDRAT; MACIEL, 2006). No entanto, poucos são os trabalhos no campo que incluem ou são voltados especificamente para o público surdo usuário de Libras (CHALHUB, 2014; CHALHUB; BENCHIMOL; ROCHA, 2015).

Esta pesquisa teve por objetivo geral discutir a produção acadêmica na temática do uso de espaços de educação científica não formal por sujeitos surdos usuários de Libras. O acesso a este

panorama foi conduzido através de levantamento bibliográfico considerando artigos, monografias, resumos de congresso, teses e dissertações elaborados a partir do ano 2000. Tem-se como objetivos específicos deste estudo (i) realizar um mapeamento deste campo, considerando a distribuição da produção segundo o uso dos diferentes tipos de espaços não formais institucionalizados para o ensino de Ciências e (ii) identificar as tendências da produção acadêmica nessa área de conhecimento.

METODOLOGIA

O presente trabalho constitui-se em uma investigação de natureza bibliográfica de caráter descritivo com abordagem quantitativa, a qual almeja apresentar o estado da arte acerca do uso de diferentes tipos de espaços de educação científica não formal por surdos usuários de Libras. Tal público alvo foi assim estipulado devido às limitações de acessibilidade²³ à maioria dos espaços não formais existentes por conta de diferenças linguísticas e de construção cognitiva.

Foi realizado um levantamento nos seguintes bancos de dados de publicações: SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Google Acadêmico. Artigos, teses, dissertações e capítulos de livros foram considerados desde que respeitassem o recorte temporal do estudo, definido entre os anos de 2000 e 2017. Monografias e resumos de congresso – embora apresentassem grande relevância para o tema – não foram contabilizados por não constituírem produções científicas propriamente ditas.

Como descritores de busca, a fim de observar a incidência da produção acadêmica, foram utilizadas as seguintes combinações de palavras-chave: “espaços não formais” + “surdos”; “espaços não formais” + “museus” + “surdos”; “espaços não formais” + “zoológico” + “surdos”; “espaços não formais” + “jardim botânico” + “surdos”; “espaços não formais” + “planetário” + “surdos”;

²³ O termo *acessibilidade* aqui empregado refere-se aos aspectos comunicacionais, os quais estão diretamente relacionados ao público surdo por conta da natureza visual da Língua de Sinais. Alguns exemplos incluem a presença de funcionários fluentes em LIBRAS; presença de símbolos internacionais de informação; *SignWriting* e/ou vídeo guias (em LIBRAS ou Legendado) sobre museu e acervo; e QR code em obras do acervo com tradução LIBRAS (CHALHUB; BENCHIMOL; ROCHA, 2015).

“espaços não formais” + “aquário” + “surdos”; e “espaços não formais” + “unidade de conservação” + “surdos”. Tais descritores foram selecionados conforme a classificação de Jacobucci (2008), que define esses locais como exemplos de espaços não formais institucionalizados.

As produções acadêmicas foram consideradas mediante análise das informações contidas em seus resumos. A análise dos dados seguiu abordagem quantitativa de Vilelas (2009), na qual se visou a identificação de parâmetros como categoria e frequência dos indicadores (i) tipo de espaços não formais, (ii) tipo de produção acadêmica e (iii) ano de publicação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do levantamento bibliográfico conduzido, notou-se que a maioria dos trabalhos no âmbito da educação de surdos está focada nas práticas dentro dos muros da escola, sendo raros os trabalhos voltados para espaços não escolares de aprendizado.

Nesse contexto, foram localizados 147 trabalhos científicos, segundo os descritores de busca empregados, dos quais apenas sete (4,7%) se dedicaram à temática da utilização de espaços não formais de educação científica por surdos (Gráfico 1), sendo os Museus o único tipo de espaço que contemplou esse público durante as buscas (Tabela 1).

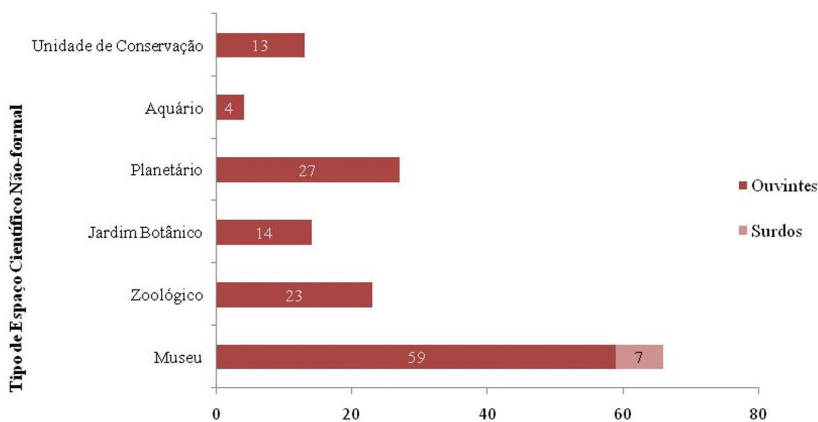


Gráfico 1 – Quantitativo da produção científica nos campos de ouvintes e da surdez distribuída entre os diferentes tipos de espaços não formais para o ensino de Ciências de 2000 a 2017.

Autor(es)	Título	Ano	Tipo de Produção
Andréa F. Costa	<i>Mediação humana em museus de C&T: Vozes, ouvidos, sinais e gestos em favor da educação e da democratização dos museus</i>	2015	Capítulo de Livro
Viviane Panelli Sarraf	<i>Reabilitação do museu: políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade</i>	2008	Dissertação
Margarete de Oliveira	<i>Cultura e inclusão na educação em museus: processos de formação e em mediação para educadores surdos</i>	2015	Dissertação
Daniella Zanellato	<i>Ensino de artes, educação de surdos e museus: Interconexões Possíveis</i>	2016	Dissertação
Mário Gouveia Júnior e Mônica Maria de Pádua Souto da Cunha	<i>Projeto Libras no museu: disseminando informação, cultura e memória contra os silêncios que geram o esquecimento</i>	2011	Artigo
Tania Chalhub	<i>Acessibilidade a museus brasileiros: reflexões sobre a inclusão de surdos</i>	2014	Artigo
Eduardo Andrade Gomes, Vinícius Catão e Charley Pereira Soares	<i>Articulação do conhecimento em Museus de Ciências na busca por incluir estudantes surdos: analisando as possibilidades para se contemplar a diversidade em espaços não formais de educação</i>	2015	Artigo

Tabela 1 – Relação da produção científica acerca do uso de museus como espaços científicos não formais no campo da surdez de 2000 a 2017. Fonte: A autora

No que diz respeito ao tipo de produção, foram contabilizados 54 (36%) artigos, 8 (5,5%) teses, 78 (53%) dissertações e 8 (5,5%) capítulos de livro. O Gráfico 2 demonstra como esses trabalhos se distribuem conforme o tipo de espaço não formal considerado.

As obras voltadas para surdos usuários de Libras, como descrito anteriormente, em sua maioria, contemplaram Museus onde a maior parte se encontra na categoria de Artigos (3) e Dissertações (3), e apenas um trabalho sob o formato de capítulo de livro (Tabela 1; Gráfico 2).

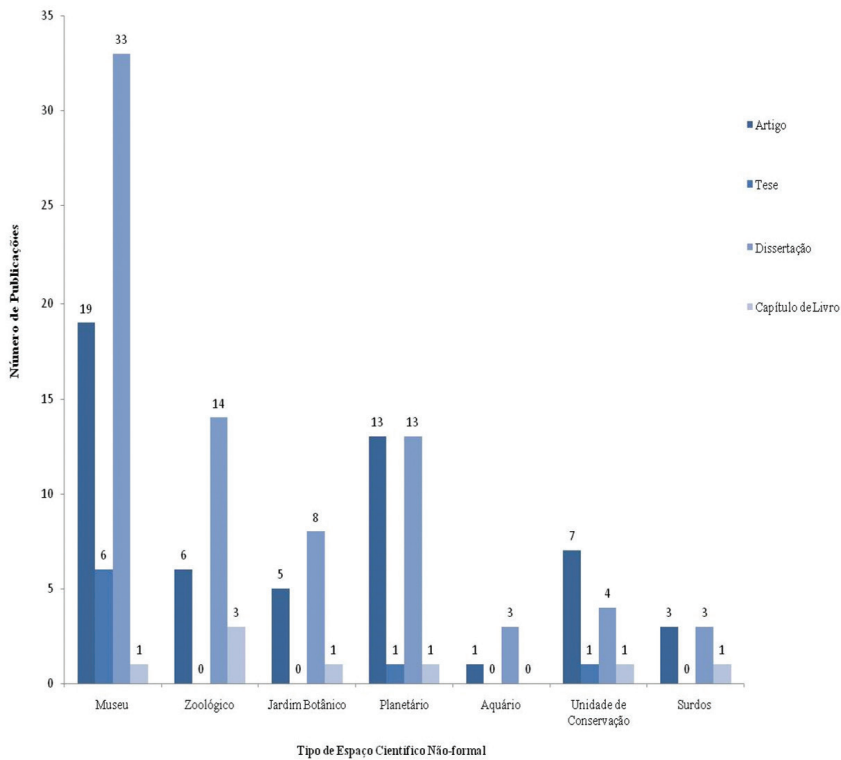


Gráfico 2 – Tipo de produção científica distribuída entre os diferentes tipos de espaços não formais para o ensino de Ciências de 2000 a 2017.

Em relação às tendências de produção no campo, foi observado um aumento do número de publicações a partir do ano de 2014, com destaque para trabalhos que contemplam Museus, Planetários, Zoológicos, Jardins Botânicos e Unidades de Conservação, respectivamente (Gráfico 3). Considerando o contexto dos surdos sinalizantes, não foi observada uma tendência de crescimento de obras que versam sobre esse tipo de público ao longo do recorte temporal estabelecido.

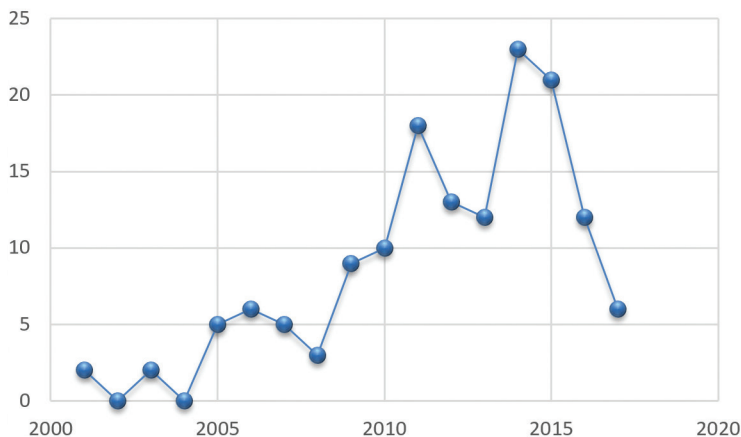


Figura 3 – Tendências na produção científica acerca do uso de diferentes espaços de educação científica não formal de 2000 a 2017.

A partir dos resultados encontrados, e levando em consideração que a maior parte dos espaços não formais para o ensino de Ciências não é pensada sob uma perspectiva inclusiva, a participação ativa de sujeitos surdos que possuem a Libras como primeira língua nesses contextos é certamente limitada.

De acordo com Chalhub (2014), a questão de acessibilidade de pessoas com necessidades especiais a museus tem despertado e tem despertado o interesse de diferentes profissionais preocupados com as demandas específicas desses grupos que, por muito tempo, foram excluídos de importantes espaços na sociedade. No entanto, é notável a carência de estudos que enxerguem, em outros tipos de espaços não formais, as potencialidades de ensino de Ciências para surdos. É possível que a percepção desses locais

como sítios potenciais dos mais diversos tipos de aprendizagem, por parte do indivíduo surdo, ainda não tenha sido despertada, o que pode ser um agravante para o não aproveitamento dos mais variados espaços de educação científica não formal atualmente existentes. Desse modo, os ideais atuais de acessibilidade a espaços científicos não formais diversificados ainda são incipientes e parecem não contemplar a qualidade dos serviços ali prestados para este tipo particular de público (SARRAF, 2010).

O uso de recursos visuais no processo de educação de surdos em espaços educacionais não formais vem sendo utilizado com a finalidade de auxiliar principalmente no seu desenvolvimento linguístico e cognitivo (LEÃO; SOFIATO; OLIVEIRA 2017). Tanto as políticas públicas quanto as teorias que embasam a proposta de educação bilíngue entendem a necessidade de levar em consideração os aspectos visuais dos sujeitos surdos para o seu desenvolvimento intelectual, social, cultural e identitário. Nesse sentido, quando se admite a potencialidade dos espaços não formais para o ensino de Ciências, intenta-se garantir a esses sujeitos o direito de acesso à comunicação, à educação e aos bens culturais.

Neste ponto emerge mais um desafio desse campo de estudo, que implicará outros aprofundamentos na obra de Bourdieu e o conceito de capital cultural (BOURDIEU, 2007). Tais espaços – focos de nosso interesse – podem ser vistos também pela comunidade surda, segundo a concepção de Cazelli (2005), “[...] como algo pertencente às elites e legitimadas por uma socialização familiar e escolar que ‘distingue’, simbólica e materialmente, determinados grupos, não só pela posse de capital cultural (entre outros), mas pela constituição de habitus distintos” (CAZELLI, 2005, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se mostra relevante, uma vez que demonstra a existência de uma lacuna na produção científica acerca do uso de diferentes espaços científicos não formais por sujeitos surdos, o que evidencia a dificuldade de acesso para esta fatia de cidadãos que possui diferenças linguísticas próprias e reconhecidas por lei.

Nesse sentido, pretende-se atrair olhar de gestores de instituições que se caracterizam como espaços educacionais não formais e, sobretudo, chamar a atenção de pesquisadores dos campos da surdez, do ensino de Ciências e do ensino não formal para a necessidade de trabalhos que considerem não somente o ambiente museal, mas também toda gama de espaços não formais para o ensino de Ciências a surdos sinalizantes, seja pela determinação dos dispositivos legais ou pela conscientização da importância em proporcionar a estes sujeitos o acesso e o sentimento de pertencimento a uma sociedade que efetivamente se apropria dos bens culturais e científicos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 9.ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. Ciências Naturais. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. 1998.

BRASIL. *Decreto 5.296/04*. Regulamenta as Leis nº 0.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 16 jun.2017.

_____. *Lei 13.146/15*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 16 jun. 2017.

_____. *Lei 9.394/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 16 jun. 2017.

_____. *Lei 10.098/00*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em 16 jun.2017.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2002.

CARLETTI, C. ; MASSARANI, L. Explainers of science centres and museums: a study on these stakeholders in the mediation between science and the public in Brazil. *Journal of Science Communication*, v. 14, p. A02, 2015.

CASCAIS, M. G. A.; TERÁN, A. F. Educação formal, informal e não formal em ciências: contribuições dos diversos espaços educativos. XX Encontro de Pesquisa Educacional Norte Nordeste (XX EPENN), Anais... Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 1 – 9 p. 2011.

CAZELLI, S. *Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: Quais suas relações?* Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.

CHALHUB, T. Acessibilidade a museus brasileiros: reflexões sobre a inclusão de surdos. *Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, v. 7, n.2, p. 328 – 344, 2014.

CHALHUB, T.; BENCHIMOL, A.; ROCHA, L. M. G. M. Acessibilidade e inclusão: a informação em museus para os surdos. XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 16. Anais João Pessoa, 2015.

FELTRINI, G. M. Aplicação de Modelos Qualitativos à Educação de Surdos. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Faculdade de Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

GADOTTI, M. *A questão da educação formal/não-formal*. Institut International Des Droits De L'enfant. Sion, Suisse. 1-11 p. 2005.

GHANEM, E. Formação formal e não formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: ARANTES, V. A. (Org.) GHANEM, E.; TRILLA, J. *Educação formal e não formal*. São Paulo, Summus, 2008.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 27 – 38, p. 2006.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da Cultura Científica. *Em Extensão*, Uberlândia. v. 7, p. 55 – 66, 2008.

KONDRAT, H; MACIEL, M. L. Educação ambiental para a escola básica: contribuições para o desenvolvimento da cidadania e da sustentabilidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 55, p. 825 – 846, 2013

LEÃO, G. B. O. S.; SOFIATO, C. G.; OLIVEIRA, M. A imagem na educação de surdos: usos em espaços formais e não formais de ensino. *Revista de Educação PUC-Campinas*. Campinas, v. 22, n. 1, p. 51 – 63, 2017.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12.ed. São Paulo, Cortez, 2005.

MARANDINO, M. ; SALGADO, M. M. O mar no museu: um olhar sobre a educação nos aquários. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 21, p. 867-882, 2014.

MONTEIRO, B. A. P.; MARTINS, I.; GOUVÊA, G. Espaços não formais de educação e os discursos presentes na formação inicial de professores de Química. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 7. Anais ... Florianópolis, 2009.

OLIVEIRA, S. M.; MARANDINO, M.; OLIVEIRA, H. T. Recintos e animais em vida livre nos zoológicos como elementos educadores para a conservação da biodiversidade. *Educação Ambiental em Ação*, v. 49, p. 1, 2014.

PIVELLI, S. R. P. Análise do potencial pedagógico de espaços não-formais de ensino para o desenvolvimento da temática da Biodiversidade e sua conservação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RODRIGUES, O. L. Políticas públicas educacionais de espaços não formais de educação. *Revista Anápolis Digital*, v. 3, n. 1, p. 11 2012.

ROSSE, C. G. ; MASSARANI, L. ; CARLETTI, C. Evolução e Natureza tropical uma proposta para o ensino de Evolução em um Museu de Ciência. *História da Ciência e Ensino: construindo interfaces*, v. 12, p. 35 – 48, 2015.

SARRAF, V. P. Reabilitação do museu: políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, A. L. F.; PERRUDE, M. R. Atuação do pedagogo em espaços não-formais: algumas reflexões. *Revista Eletrônica Pro-docência/UEL*, v. 1, n. 4, p. 27 – 38. 2013.

SOUSA, W. P. A. *A inclusão da pessoa surda: especificidades no âmbito educacional*. Disponível em: <http://www.agapasm.com.br/Artigos/A-INCLUS%C3%83O-DA-PESSOA-SURDA-ESPECIFICIDADES-NO-%C3%82MBITO-EDUCACIONAL.doc>. Acesso em: 16 jun. 2017.

VILELAS, J. *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo Lda, 2009.



EXPERIÊNCIAS

experiences

DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA LIBRAS DOS PROGRAMAS ADAPTADOS DA TV INES

La traducción y la interpretación lengua portuguesa/
Libras de los programas adaptados de TV INES

Ruan Sousa Diniz²⁴

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

O presente artigo visa explicitar os processos de tradução e interpretação da Língua Portuguesa para Libras – Língua Brasileira de Sinais – dos programas adaptados da TV INES. Foi realizada a descrição desses sob a ótica do próprio autor, enquadrado como tradutor e intérprete de Libras/Português nesta organização. Abordam-se os motivos que respaldam a necessidade de criação de uma TV específica para surdos, atrelada aos seus valores culturais e linguísticos, além das implicações decorrentes da nova conjuntura televisiva por ter como público alvo o povo surdo. Assim sendo, identificam-se a

²⁴ Tradutor-intérprete de Língua de Sinais (Libras)/ Português da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e professor da disciplina de Libras no SENAC-Rio. E-mail: ruandiniz@roquettepinto.org.br.

complexidade e intercorrências ao se trabalhar com tradução e interpretação entre línguas de modalidades diferentes, destacando papéis considerados implícitos nas práticas laborais dos tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Tradução e interpretação, Libras, Português, TV.

RESUMEN

El presente artículo pretende explicitar los procesos de traducción e interpretación de la Lengua Portuguesa para Libras - Lengua Brasileira de Señas - de los programas adaptados de la TV INES. Se realizó la descripción de estos bajo la óptica del propio autor, enmarcado como traductor e intérprete de Libras / Portugués en esta organización. Se abordan los motivos que respaldan la necesidad de crear una TV específica para sordos, vinculada a sus valores culturales y lingüísticos además de las implicaciones derivadas de la nueva coyuntura televisiva por tener como público objetivo al pueblo sordo. Por lo tanto, se identifican la complejidad e intercurrencias al trabajar con traducción e interpretación entre lenguas de modalidades diferentes, destacando roles considerados implícitos en las prácticas laborales de los traductores e intérpretes de Lengua Brasileira de Señas y Lengua Portuguesa.

Palabras clave: Traducción e interpretación, Libras, Portugués, TV.

INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui se desenvolve aborda todo o contexto que o tradutor e intérprete de Libras e Português está inserido dentro da TV INES. Em específico, a partir da tradução e interpretação da Língua Portuguesa para Libras dos programas chamados adaptados, há a descrição dos processos que as envolvem e as implicações na

atuação deste profissional. Exibe-se uma realidade prática a partir de conceitos, diferenciando os processos que muitas vezes são confundidos. Há visões diferentes sobre o tradutor, que variam do en-deusamento ao traidor. A máxima italiana que se perpetua ao longo dos séculos, “*traduttori, traditori*”, reforça este último. Pagano (2015, p. 14) discorre:

Antiga e famosa, legitimada por todas as épocas e culturas, esta afirmação ainda domina as conversas e comentários sobre tradução. Ela é responsável pelo descrédito que a profissão recebe em alguns círculos e, infelizmente, continua sendo confirmada por exemplos de trabalhos improvisados ou realizados por pessoas não qualificadas.

Mediante a isso, convém inferir que a competência referencial falada ao longo dos textos, exigida do tradutor profissional, requer formação continuada e não uma atividade empírica recheada de “achismos”. Há de se compreender que o trabalho em dupla é fundamental para fluidez no processo de interpretação simultânea. Magalhães (2010, p. 108) afirma:

Na interpretação simultânea, o trabalho também é feito em dupla. Em cada cabine, dois intérpretes de revezam na tradução durante todo o evento. A principal razão para se trabalhar a dois é a absoluta atenção exigida no ofício. Eventos desafiadores, com grande densidade de conteúdo apresentado em alta velocidade, requerem dos intérpretes total foco na conferência. Qualquer distração é imediatamente punida com perda de conteúdo ou, pior, de credibilidade. Está provado que o ser humano só é capaz de manter níveis ótimos de atenção por curtos períodos de tempo. Trabalhando em dupla, os intérpretes têm a possibilidade de se revezarem a cada 20 ou 30 minutos, permitindo com isso que cada um dê o máximo de si quando chegar a sua vez.

No caso dos programas adaptados, não pelo revezamento, entretanto pelo apoio e conferência lexical escolhida. Este revezamento deve ser substituído pelo descanso. Levando-se em consideração

esses aspectos, a relevância deste artigo se dá pelo fato de levar ao público interno e externo todos os processos envolvidos até que um programa esteja pronto para ser veiculado. Com ele também se pode desmistificar concepções incorretas relativas ao tradutor e intérprete e sua atuação profissional.

A metodologia utilizada para composição do presente foi a descrição da rotina do autor, também funcionário desta instituição, a partir dos registros dos processos aqui abordados, sejam escritos ou os próprios programas veiculados. Convida-se os leitores a adentrar no mundo da tradução e interpretação e a compreender a complexidade ao se trabalhar com línguas de modalidades diferentes. Dentro dos estudos já consagrados por teóricos da área, os quais decorrem sobre modalidades de tradução e interpretação como Fábio Alves (2015), Célia Magalhães (2015), Adriana Pagano (2015), Paulo Rónai (2012) e Ewandro Magalhães (2007), envereda-se à vertente que vem ganhando cada vez mais espaço, que é o caso das línguas de sinais, como a Libras, encontrado nos trabalhos de Ronice Quadros (2004) e Neiva Aquino (2010).

Estruturalmente, o trabalho aborda a necessidade de uma TV para surdos, seguido de uma apresentação da TV INES, primeira TV totalmente bilíngue e acessível do Brasil. Em sequência, desenvolve-se considerações sobre o processo de tradução e interpretação dos programas adaptados. Encontra-se também a metodologia utilizada na abordagem deste artigo contíguo aos resultados das descrições e, por fim, a conclusão deste.

METODOLOGIA

Diante das atividades desenvolvidas por todos os tradutores e intérpretes de Libras e Português da TV INES, foi realizada uma pesquisa descritiva, um relato de experiência, sendo este campo o próprio espaço onde são desenvolvidas as atividades laborais dos mesmos. A partir dos dados colhidos, seguiu-se uma descrição desses buscando explicitá-los categoricamente, atrelados a um referencial teórico detalhado no fim deste artigo.

POR QUE UMA TV PARA SURDOS?

É importante, antes de se falar de uma TV para surdos, entender quem é o povo surdo. Patrícia Rezende (2012, p.70) aborda que:

O povo surdo se constitui de sujeitos com senso de pertencimento, com uma identidade enraizada na formação do ser surdo com experiências, anseios e embates e que utiliza a língua de sinais, a língua visual, com signos e sentidos linguísticos que lhe são naturais. Não é apenas a língua o fator determinante para a constituição da comunidade surda, há outros pontos relevantes, como compartilhar artefatos culturais, piadas, histórias surdas e sentimentos de pertencimento a um povo que constrói a sua história cultural. É um discurso cultural, afastando do termo clínico “deficiência”, de que tanto tentam nomear o povo surdo.

Grande parte dos surdos são apenas sinalizantes, ou seja, utiliza a Libras para se comunicar e, além disso, adotam o português escrito como segunda língua. Diante disso, as legendas disponíveis em algumas programações televisivas não são suficientes para tornar a programação acessível, tendo-se em vista que não são todos fluentes em português e que a estruturação sintática da Língua Portuguesa é diferente da Libras, bem como o fato de os vocábulos empregados, muitas vezes, não serem de uso cotidiano dos mesmos. Engendra-se assim a construção de uma TV cultural e não apenas que leve ao entretenimento. A comunidade surda é composta de surdos e ouvintes, sendo esses pais de surdos, intérpretes, amigos, ou seja, aqueles que compartilham dos mesmos anseios deste povo, apesar de não serem surdos. O que é diferente do povo surdo, composto por aqueles como bem definiu acima Patrícia Rezende. Nuccia de Cicco (2016, p.49) defende que:

A surdez é cheia de nuances e isso é difícil de compreender. Não é uma classificação única. Somos surdos, mas não somos todos os mesmos surdos. Somos diferentes pela maneira como aconteceu, ou no grau de profundidade da surdez, pelo modo como lidamos com o quadro, na comunicação que

usamos, ou como nos vemos na sociedade. Cada um tem sua história, seu diagnóstico, sua educação, sua primeira língua. Aceitar estas pequenas diferenças é complicado.

É importante salientar que se trata de uma comunidade heterogênea. Dentro da mesma há diversos públicos que, de acordo com sua língua materna, fatores políticos e sociais, adotam identidades distintas, as quais contribuem para a multiplicidade dentro dessa comunidade. Tratando-se de atores sociais, o elenco assemelha-se em sua condição, mas difere-se em suas peculiaridades.

Assim sendo, a necessidade é muito mais que ofertar um produto dito acessível, no que tange à incorporação de janela com interpretação simultânea do Português para Libras, que é um recurso de acessibilidade pouco empregado nas grandes mídias, e legendas, ainda que isso tenha sido um grande avanço, oriundo das lutas da comunidade surda por garantia ao direito de acesso à informação.

Essa realidade implica em pensar uma TV cuja programação não se limite a importar conteúdos pensados por e aplicados a ouvintes, mas torná-los acessíveis ao público em questão. O anseio é um produto que, a partir dos artefatos culturais de um povo, constitua em toda sua conjuntura razões que levem este grupo específico a identificar-se com o conteúdo exibido e a enxergar-se nas telas como protagonistas.

Tais condições implicam em fluxos de trabalho que em certos momentos divergem de uma TV tradicional, mas que não deslegitimam seu fim diante das novidades inerentes ao processo de produção. Tendo como condição primária a adoção da Língua Brasileira de Sinais como veículo de informação e difusão interna, surgem desafios que contrastam não somente com a venerada estética, como também com o próprio corpo de colaboradores que diariamente são imersos num universo vasto e metamórfico.

Nesse novo cenário, personagens que antes não eram componentes do quadro funcional de uma TV, como um apresentador surdo e tradutores e intérpretes de Libras e Português, bem como uma equipe de assessoria especializada, passam a ser incorporados não como coadjuvantes, entretanto, interferem diretamente na razão de ser pela qual essa se dispõe a atuar.

Como diferencial e inovação no mercado televisivo, uma TV que passa a ser chamada de bilíngue resgata um setor da sociedade que antes era excluído do acesso à informação e entretenimento devido à sua condição, não sensorial, mas linguística, que historicamente viveu sob o jugo do estereótipo da deficiência. Visto a defasagem educacional devido ao atual sistema inclusivo brasileiro, a escassez de conhecimento primário por consequência do despreparo familiar ao receber uma criança surda e a inabilidade da sociedade como um todo de lidar com as diferenças emerge não por compensação, porém como fonte de ciência, cultura e diversidade de entretenimento.

A TV INES E OS PROGRAMAS ADAPTADOS

A TV INES é a primeira webTV totalmente bilíngue do Brasil. Em resposta à necessidade eminente da comunidade surda brasileira, a Roquette Pinto Comunicação Educativa, em parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES, fundam-na em 24 de abril de 2013, data marcante para esta comunidade, visto que a Lei de Libras (10.436/02) foi sancionada também nesta data, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão.

Tendo em seu quadro de colaboradores profissionais já esperados em uma televisão tradicional, a TV INES também conta com apresentadores surdos e tradutores e intérpretes de Libras/Português que, juntos, são movidos pelo desafio de produzir um canal voltado aos surdos e acessível a todos, contando com locução em toda a programação, legendas e audiodescrição. No site da própria TV INES (2016), afirma-se:

Na web 24 horas por dia (em *streaming* e vídeo *on demand*) e em aplicativos para celulares, tablets e televisões conectadas à Internet, a TV INES oferece uma grade de programação eclética com foco na comunicação educativa: informação, cultura, entretenimento, esporte, documentários, desenhos animados, tecnologia, aulas de Libras,

revistas eletrônicas, filmes com legendas descritivas e um *talk show* em língua brasileira de sinais.

Essa variedade permite que todo público surdo, independente da sua faixa etária, possa estar entretido com a programação e sempre atualizados com as notícias nacionais e internacionais do recente Primeira Mão, jornal da TV INES.

Dentre os programas, há os chamados “programas adaptados”, que são produzidos por outras emissoras e cedidos à TV INES em parceria. Esses passam por adaptações, a fim de que se tornem acessíveis aos surdos, com interpretação em Libras e legenda. São eles: Brasil Eleitor, Centro de Apoio aos Surdos, Interesse Público, Ligado em Saúde, Momento Ambiental, Salto para o Futuro e Via Legal. Tratam de assuntos relacionados à política em geral, à saúde, ao meio ambiente e à educação. É do processo de tradução e interpretação desses os programas que este artigo trata.

O PROCESSO DE TRADUÇÃO

Não se objetiva com este artigo discutir, reformular ou até mesmo criar um novo conceito para o que se entende por tradução. Fato é que não se limita ao ato de transpor um texto de uma língua fonte para uma língua alvo, ainda que muitos trabalhos estejam neste sentido, de tradução interlingual. É possível havê-la dentro de uma mesma língua, quando se recorre à substituição de signos equivalentes para que haja um melhor entendimento e interpretação, que é a tradução intralingual. Quando é preciso passar algo para um sistema de signos diferente do sistema da produção original, tem-se uma tradução intersemiótica e “é em virtude dessa tradução que uma pessoa se ofende quando outra não lhe aperta a mão estendida ou se sente à vontade quando lhe indicam uma cadeira ou lhe oferecem um cafezinho” (RÓNAI, 2012, p. 20). Nota-se, neste exemplo, que os signos não-verbais contribuem para infinitas interpretações e o sentido responsivo varia individualmente.

É por meio dela que se pode chegar a um processo de interpretação mais distante de erros, como a simplória sinalização do

português, ou seja, utilizar os léxicos da Libras baseados na estrutura da Língua Portuguesa. Rónai (2012, p. 20) explicita:

A maioria das pessoas, quando pensa em tradução, faz ideia de uma atividade puramente mecânica em que um indivíduo conhecedor de duas línguas vai substituindo, uma por uma, as palavras de uma frase na língua A por seus equivalentes na língua B.

Nessa passagem, a visão do senso comum sobre o ofício do tradutor restringe-o a transpor termos entre as línguas, excluindo toda dimensão sociolinguística da tradução. Sabe-se que um sinal ou uma palavra não pode ser analisada de forma isolada, visto que é necessário um contexto para que haja sentido.

De acordo com a demanda, o núcleo da produção responsável por gerir esses programas seleciona e distribui aos tradutores e intérpretes para que possam iniciar seus estudos na preparação desses. A princípio, busca-se realizar uma distribuição que esteja de acordo com as preferências dos tradutores, tendo em vista sua competência referencial, que em síntese é o conhecimento prévio do assunto que há de ser abordado, o que contribui para um bom fluxo de trabalho, podendo-se destacar a otimização do tempo, tão logo que, já familiarizados com o assunto, a compreensão do tema é melhor absorvida. Isso possibilita construir com mais facilidade sentenças na língua alvo, bem como suas adaptações e aproximações linguísticas que sejam intrinsecamente pertencentes ao povo surdo, exigindo que sua competência linguística não esteja limitada a um aglomerado lexicográfico e de regras gramaticais, contudo, que permeie esse campo tendo a libras como um artefato cultural deste povo, um patrimônio imaterial por meio do qual suas relações são estabelecidas.

Logo, envolve desde expressões idiomáticas, as suas variações, sejam essas diafásicas, pois é fundamental saber o modo como as interações com o interlocutor será feita, sabendo o nível de linguagem a ser empregado. Essa situação é bem evidenciada quando há temas de relevância no campo da saúde, por exemplo, devendo o intérprete ocupar-se em transmitir não somente o conhecimento, mas a forma como esse será passada a um público tão plural,

exigindo que em determinados momentos haja usos de outros recursos que não sejam apenas os sinais, mas classificadores e aspectos não-manuais que podem por si só transmitir ideias. É possível, também, essa variação ser histórica, pois da mesma forma que as línguas orais se modificam ao longo do tempo, acontece nas línguas de modalidade viso-espacial, que é o caso da Libras. Tão logo, o intérprete deve ser perspicaz e saber empregar termos que alcancem o público nesta realidade. As variações diatópicas, no processo de tradução destes programas, são amplamente percebidas, visto que a coleta de sinais se dá em campo nacional, podendo um mesmo termo na língua fonte ter quatro ou mais correspondentes na língua alvo. As variações diastráticas encontradas na Língua Portuguesa também devem ser passadas para a Libras com o melhor equivalente semântico possível, considerando seus efeitos.

Todavia, nem sempre será possível que a distribuição dos programas se equipare com a realidade supracitada, visto que se lida dentro de um contexto maior de televisão que não se ocupa apenas em produzir programas como esses, o que levará o tradutor a buscar a competência referencial necessária para haver uma tradução considerada de qualidade e funcional.

Num primeiro momento, os programas são entregues em formato de vídeo, podendo esse ser em mídia num CD-ROM ou online através do servidor interno, demandando conhecimento básico de informática. No decorrer do vídeo são feitas anotações dos termos desconhecidos, como jargões, gírias, dialetos ou um simples sinônimo dentro da própria Língua Portuguesa, o qual facilmente pode ser substituído (como por exemplo, ósculo por beijo). Ainda, encontram-se termos que se desconhecem seus equivalentes em Libras, como nome de lugares, personagens históricos ou personalidades locais. Os registros gráficos são feitos tanto em português como em *signwriting*, que é um sistema de escrita das línguas de sinais capaz de representar todos seus componentes linguísticos, desde que haja conhecimento para tal. Segundo Stumpf (2005, p. 51)

o sistema pode representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais representam

unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações.

Através desse sistema, o tradutor grava suas anotações com a própria escrita da língua alvo, excluindo descrições empíricas de um sinal, usando um sistema de escrita formal.

Diante dessa situação, busca-se fazer uma coleta de sinais numa esfera interna, logo, com os demais intérpretes e apresentadores surdos. Não sendo encontrado um sinal ou um conjunto de sinais que se aproxime da palavra requerida em português, a coleta passa a ser feita externamente, tanto em caráter regional como nacional, com os demais surdos e tradutores e intérpretes, pessoalmente ou por intermédio de aplicativos de comunicação e redes sociais que permitam o uso de vídeos para troca de mensagens ou até mesmo por texto, havendo a descrição do sinal, caracterizando-o através dos parâmetros gramaticais da Libras. Em último e desprestigiado caso, opta-se pelo uso da datilologia, principalmente ao não se tratar de substantivos próprios. Tenta-se excluir a intraduzibilidade, requerendo outros recursos que não seja um empréstimo linguístico da Língua Portuguesa. Também surgem orações inteiras que precisam ser repensadas no momento de tradução.

Feita toda coleta e adaptações, o tradutor rever o vídeo comparando e revisando-o a fim de dar prosseguimento às etapas seguintes. Não é descartada a tradução intralingual dentro da Libras, pois nem sempre uma tradução considerada correta por sua formalidade e equivalência entre as línguas traduzidas é a melhor opção, considerando a pluralidade encontrada na comunidade surda e a importância de alcançar todos que assistem à programação.

Findo todo o processo de tradução, segue a interpretação do mesmo para gravação em estúdio, melhor detalhado a seguir.

PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO

Interpretação não envolve uma língua escrita, como na tradução. Logo, parte-se do ponto da oralidade, especificamente de uma língua sinalizada. Uma mensagem na língua fonte é transferida para a língua alvo, de maneira simultânea, quando são realizadas

ao mesmo tempo, ou consecutiva, quando há um intervalo entre os enunciados das línguas em questão. Dessa forma, os programas adaptados da TV INES são interpretados simultaneamente da Língua Portuguesa para Libras. Por se tratar de um contexto televisivo, há uma equipe multiprofissional responsável pela gravação e todos os outros processos que são requeridos para a finalização de um programa.

Há detalhes que devem ser observados pelos intérpretes de línguas de sinais, que podem, em alguns momentos, diferenciá-los dos intérpretes de línguas orais. A saber, ultrapassam questões meramente estéticas e acabam adentrando no campo linguístico, visto que, apesar de possuírem as mesmas propriedades linguísticas, são de modalidade distintas - aquela espaço-visual e esta oral-auditiva. O intérprete deve “ser discreto em sua forma de atuar. Não mastigar chicletes nem usar roupas e adereços que distraem os que dependem dele não chamando a atenção para si mesmo dificultando a interpretação” (QUADROS, 2004, p. 43). Neste ínterim, o uso de adornos mais chamativos, vestimentas não-neutras, entre outros, acabam por se tornar responsáveis pela poluição visual, tão logo, um ruído na comunicação. Nota-se a importância de cumprir tais quesitos diante da nova realidade apresentada, devendo os profissionais da produção de moda serem capacitados, a fim de que essas questões externas estejam alinhadas para que seja possível atender plenamente ao público surdo.

No estúdio, com fundo em *chroma key*, podendo ser verde ou azul, o intérprete é posicionado e enquadrado de modo que a composição final seja capaz de exibi-lo em um plano considerado americano, ao lado do programa originário em menor escala. A equipe de ingest de mídias, alinhada a um *switcher* e ao cinegrafista responsável pela execução da demanda, organizam-se por meio de comandos, permitindo o início do processo de interpretação e garantindo que o intérprete esteja ciente dos limites permitidos para realizar o ato interpretativo, bem como outros apontamentos para início, pausas, cortes e finalização.

Durante a interpretação, ocorrendo erros, a mesma é interrompida e reiniciada a partir do ponto de corte mais próximo. Em alguns casos é utilizado um *teleprompter* (equipamento que

funciona como um espelho, fixado às câmeras de vídeo, no qual o texto a ser interpretado é exibido) para que o intérprete possa se guiar quando necessário - o uso do alfabeto datilológico, principalmente com o nome de entrevistados e termos científicos. O mesmo também é utilizado para informações que sirvam de alerta ao próprio intérprete, como a ergonomia, que envolve desde a postura dos ombros a movimentos exagerados com a boca, aproximando-se de um bimodalismo e desvios no uso da língua, como vícios de linguagem.

Considerando a realidade de uma interpretação simultânea, é possível que, durante este processo, algumas informações sejam perdidas, tornando-se necessária a presença de mais um intérprete, que servirá de apoio observando se o conteúdo da língua fonte coincide com o que está sendo interpretado para língua alvo. Ainda assim, não se exclui a ocorrência de erros, pois mesmo que trabalhando para que se tenha uma interpretação fiel, o que há de se obter como produto são aproximações linguísticas.

Observa-se que a interpretação apresentada é feita entre línguas de modalidades diferentes. Por conseguinte, além de se encontrar num campo mental, mais especificamente neurolinguístico, em que a competência linguística vai exigir, entre outros aspectos, conhecimento semântico para construção de valor e sentido correspondentes entre as línguas; pragmático, visto que o uso da língua vai permear numa esfera sociocultural, articulando-se além do sentido, mas no uso concreto da língua; e sintático, pois a composição das orações são estruturadas, em cada uma das línguas, de formas diferentes. O campo modal é alterado, logo que não se importa para uma outra língua oral-auditiva, mas espaço-visual, não utilizando, neste caso, devido a língua fonte ser o Português, o aparelho fonador, contudo o corpo externo. Diante disso, intervalos para descanso são fundamentais, tanto neuro quanto fisicamente, impactando na qualidade do produto e fortalecendo as relações humanas, pois, mesmo diante de um trabalho aparentemente abstrato, as consequências são concretas.

Após finalizada esta etapa, o material é encaminhado para edição, onde há a inserção do que foi interpretado ao programa original, acrescido à legenda.

RESULTADOS OBTIDOS

Em face do exposto nos textos deste artigo, depreende-se, assim, que tanto quanto nas línguas orais, os processos de tradução e interpretação nas línguas de sinais emergem em complexidade linguística, tradutória e referencial, cabendo a este profissional buscá-las a fim de enquadrar-se nos padrões necessários ao exercício da sua profissão. Em confluência, é imprescindível que haja, além de tempo hábil para estudo dos programas, coleta de sinais e demais atividades diretamente ligadas às dinâmicas que acontecem antes do estúdio, o intervalo a cada período de vinte a trinta minutos, para que haja descanso físico e mental e, por conseguinte, dar continuidade aos trabalhos com a máxima qualidade que se possa oferecer.

Verifica-se, também, uma visão mais profissionalizada e menos mecanicista do intérprete, diante de toda complexidade presente nos processos de tradução e interpretação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, é possível compreender a complexidade dos processos que envolvem tradução e interpretação, especialmente aqueles que envolvem línguas de modalidades diferentes, como é o caso da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais. A figura do tradutor e intérprete como alguém que transfere mecanicamente dados de uma língua fonte para uma língua alvo é substituída pelo exercício de um profissional pesquisador e mediador dos conflitos linguísticos que naturalmente ocorrem na sua atuação. Da mesma forma, amplia-se suas vertentes de trabalho, não mais limitando-se à esfera educacional, contudo, dentre diversas possibilidades, à televisão, o que engendra uma nova conjuntura a fim de que esse profissional seja inserido de forma eficaz para que o público alvo em questão seja assistido com excelência.

As atividades laborais envolvem níveis de visibilidade. O que antecede o estúdio, ou seja, a tradução, não é vista com tanto prestígio quanto à interpretação. Todavia, aquela influencia diretamente

nesta, visto que são as pesquisas, as buscas por correspondentes linguísticos e a procura por melhores adequações que fazem a interpretação ser qualitativa ou não. Isso se dá ao fato de muitos enxergarem a visualidade da Libras e não atribuírem o seu status linguístico, que suas propriedades são tão complexas quanto qualquer outra língua oral. Nesse viés, a entonação, a altura da voz, a maneira como as palavras são articuladas e a velocidade das mesmas são percebidas de acordo com as situações que os intérpretes de línguas orais são expostos, ocorrem de igual modo com os intérpretes de línguas de sinais, contudo, o que há de se perceber são os parâmetros gramaticais. Isso significa que a jornada de trabalho, o ambiente físico e outros fatores que envolvam o campo da mente vão influenciar positiva ou negativamente em configurações de mão precisas, pontos de articulação localizados com precisão, movimentos e orientação corretos e, especialmente, nos aspectos não-manuais, como as expressões faciais e corporais, que alteram todo o sentido de uma oração. A mínima modificação de um desses pares mínimos compromete todo um discurso.

Em virtude dos fatos mencionados, além da descrição dos processos de tradução e interpretação da Língua Portuguesa para Libras dos programas adaptados da TV INES, nota-se, também, a figura do tradutor e intérprete de língua de sinais e português nesse novo contexto, o televisivo, bem como todas as implicações decorrentes da realidade exposta. É indubitável que condições favoráveis e outros estímulos desencadeiam a qualidade em todo processo produtivo. Ressignifica-se, assim, papéis e palcos, personagens e pessoas que atuam e exercem não somente a sua profissão, mas também o dever de cumpri-la para si, no que diz respeito à realização pessoal e ao outro, mediante a plenitude e satisfação daquilo que é bem feito.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva. Mesclagem de voz e tipos de discurso no processo de interpretação da língua de sinais para o português oral. Florianópolis. *Revista Cadernos de Tradução*, v. 2, n. 26, p. 291-306, 2010
- BRASIL. *Lei n.10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm.
- CICCO, Nuccia De. *Pérolas da minha surdez*. Porto alegre: Wwlivros, 2016.
- MAGALHÃES, Ewandro. *Sua majestade, o intérprete: o fascinante mundo da tradução simultânea*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- PAGANO, Adriana. Crenças sobre a tradução e o tradutor. In: ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Célia; PAGANO, Adriana. *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- QUADROS, Ronice. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC; SEESP, 2004.
- REZENDE, Patrícia. *Implante coclear: normalização e resistência surda*. Curitiba: CRV, 2012.
- RÔNAI, Paulo. *A tradução vivida*. 4.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- STUMPF, Marianne. *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting: Línguas de Sinais no papel e no computador*, 2005. 330 folhas. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

ENSINO DE HISTÓRIA PARA SURDOS: PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

History teaching to deafs: educational practices
at a public school for deaf's education

Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira²⁵

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

Este artigo origina-se de relato de prática de ensino desenvolvida em Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos de São Paulo, e tem por intuito contribuir com discussões e com práticas para o Ensino de História desenvolvidas em educação diferenciada, no nosso caso em escola específica (e bilíngue) para surdos. Assim, o mencionado trabalho é produto de uma Sequência Didática abordando a temática da Colonização da América Portuguesa entre os séculos XVI e XVIII, trabalhada com três 6^a séries (7^o anos) do Ensino Fundamental do período matutino no ano de 2013, que contou com a somatória da experiência profissional do autor com o que foi con-

²⁵ Mestrando em História, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professor de História nas redes estadual e municipal de São Paulo, sendo docente em Escola Bilíngue para Surdos nesta rede desde 2011. E-mail: profcesarfurquim@gmail.com.

cebido pelo mesmo por meio de leituras e formações na área. Além disso, fizemos uso de recursos visuais (filmes históricos, imagens, projeções, registros escritos, fotografias, mapas e objetos da cultura material) e das duas línguas, língua de sinais (Libras) e portuguesa na modalidade escrita, de maneira intercalada e inter-relacionada, a fim de que os conceitos históricos fossem melhores explorados e apropriados pelos alunos surdos. O resultado da prática foi a construção de duas narrativas históricas diferenciadas, que apesar de revelarem dificuldades no domínio da segunda língua, português escrito, ambas demonstraram, de alguma maneira, compreensão dos conteúdos históricos estudados.

Palavras-chaves: Ensino de História para Surdos. Educação Bilíngue para Surdos. Práticas de Ensino de História para público diferenciado.

ABSTRACT

The present article stems from a teaching practice report developed at the Municipal School of Bilingual Education for the Deaf in São Paulo, and aims to contribute with discussions and practices for Teaching History developed in differentiated education, in our case in a specific (and bilingual) school for the deaf. Thus, the mentioned work is product of a Didactic Sequence addressing the colonization of Portuguese America between the XVI and XVIII centuries, worked with three 6th grades (7th years) of elementary school in the morning period in 2013, which counted on the sum of the professional experience of the author, with what was conceived by the same through readings and formations in the area. In addition, we made use of visuals (historical films, images, projections, written records, photographs, maps and objects of material culture) and of the two languages, Brazilian sign language (LIBRAS) and Portuguese in writing, interleaved mode e related, with the intention that the historical concepts were better exploited and suitable for deaf students. The result of this practice was the construction of two different historical narratives that despite difficulties in second language, Portuguese written, both demonstrated, understanding of historical content studied.

Keywords: History Teaching for the Deaf. Bilingual Education for the Deaf. History Teaching Practices for differentiated public.

INTRODUÇÃO

O presente artigo decorre de relato de prática de ensino apresentado na 1ª Jornada “Ensino de História, Identidade e Diferença”²⁶, promovida pelo GT de Ensino de História e Educação da ANPUH-SP, e tem por intuito contribuir com discussões e com práticas para o Ensino de História desenvolvidas em educação diferenciada, no nosso caso, em escola específica (e bilíngue) para surdos.

A prática de Ensino aqui apresentada foi realizada na Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) Madre Lucie Bray, localizada na cidade de São Paulo, e é fruto de uma sequência didática abordando a colonização da América Portuguesa entre os séculos XVI e XVIII, trabalhada com três 6ª séries (7º anos) do Ensino Fundamental do período matutino, no ano de 2013. A referida sequência teve duração de aproximadamente oito meses e a problemática que orientou nossa prática de ensino foi: como os alunos surdos podem aprender História fazendo uso da sua primeira língua, Língua Brasileira de Sinais (Libras²⁷) e da sua segunda (português escrito)?

Gostaríamos de enfatizar que a maioria dos autores citados e que escreveram sobre o Ensino de História para Surdos já lecionaram a disciplina para esse mesmo público, sendo assim, seus artigos também partiram de práticas de ensino, como a que apresentaremos neste texto.

Antes de entrarmos em detalhe sobre a prática em si, cabe uma breve descrição sobre o espaço escolar onde a prática foi realizada, levando em conta a sua especificidade. Na cidade de São Paulo existem seis Escolas Municipais Específicas para Surdos, recentemente as mesmas passaram por uma reestruturação, por meio do Decreto nº 52.785/2011, que as tornaram bilíngues para surdos, quando oficialmente começaram a oferecer a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda.

Dessa maneira, a primeira língua também é componente curricular, considerada como língua de comunicação e de instrução,

²⁶ Outubro de 2013.

²⁷ Lei Federal nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e de expressão de ideias e fatos.

que possibilite ao aluno surdo o acesso ao conhecimento e a ampliação do uso social da língua nos diferentes contextos. Nesse sentido, Brito (1997) aponta que a Língua de Sinais é diferente das demais línguas orais pela sua natureza, que é visual-espacial, articulando-se no espaço e sendo percebida visualmente; dessa forma, é no espaço que constituem os seus mecanismos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos) que veiculam significados (BRITO, 1997, p. 8). McCleary explica que os surdos se diferenciam dos demais grupos pela sua experiência única de aquisição de linguagem, ou seja, por meio das Línguas de Sinais. Essas não possuem sistemas de escrita desenvolvidos historicamente, o que torna as narrativas nestas línguas uma espécie de *oralidade primária*, pouco influenciada pela escrita (MCCLEARY, 2000, p. 673).

A segunda língua (portuguesa na modalidade escrita) é ensinada e trabalhada por meio “das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas” pelos alunos nas suas experiências com a primeira língua (SÃO PAULO, 2008a p. 29). O objetivo do ensino da Língua Portuguesa para surdos é proporcionar a esses alunos o domínio “dos gêneros textuais, usados nas diversas esferas de comunicação” (SÃO PAULO, 2008b, p. 109). Nesse sentido, o Decreto Municipal nº 52.785/2011 determina que o estudo da segunda língua para o aluno surdo deve proporcionar que este construa “seu conhecimento, para uso complementar e para a aprendizagem das demais áreas de conhecimento”.

Assim sendo, o trabalho que apresentaremos tenta mostrar a especificidade do Ensino de História para Surdos, levando em conta as particularidades das duas línguas, que são de naturezas comunicacionais diferentes, mas que precisam ser trabalhadas de maneira intercaladas e inter-relacionadas, uma no auxílio da outra. Além disso, cabe enfatizarmos que, possivelmente, o percurso metodológico e os resultados obtidos seriam outros, caso nosso trabalho tivesse sido desenvolvido em outras situações, por exemplo, em uma Escola Inclusiva da Rede Regular.

De qualquer forma, não desconsideramos a possibilidade de uma sequência didática para este tipo de situação, todavia, acreditamos que, nesse caso, as estratégias adotadas pelo professor de História são outras, pois devem levar em conta o seu público e as

condições necessárias para a realização do seu trabalho. Por outro lado, há uma ausência de metodologias e de didáticas de ensino de história para surdos, como aponta Yokoyama (2005) – por isso que as mesmas devem ser elaboradas e compartilhadas pelos professores da área. Verri e Alegro (2006) também perceberam a falta de discussões sobre o Ensino de História para o mesmo público, o que, para as autoras, demonstra uma contradição, pois, se as pesquisas históricas por um lado tendem a “retirar do esquecimento aqueles que não têm tido voz na história oficial”, por outro, não vêm preparando os professores dessa disciplina para atender às especificidades dos alunos surdos e para suprir as dificuldades dos mesmos, que “têm na língua de sinais seu principal recurso simbólico” (VERRI; ALEGRO, 2006, p. 98)²⁸.

Diante da lacuna apontada pelas autoras, gostaríamos de contribuir apresentando uma prática de Ensino que trabalha de maneira intercalada e, ao mesmo tempo, inter-relacionada em relação às duas línguas de naturezas diferentes e que, por isso, instiga nos alunos a produção de duas formas distintas de construção de narrativas: uma que expõe em Língua de Sinais a compreensão do conteúdo estudado; a outra que direciona a construção de uma narrativa na estrutura da Língua Portuguesa. Também é uma particularidade de práticas como esta uma maior exploração da visualidade no Ensino de História, primordial quando pensada no caso da escolarização dos surdos.

Após tais considerações, apresentamos nossa prática de ensino, que se iniciou em sala de aula, onde apresentamos aos alunos, principalmente por meio da Língua de Sinais²⁹, o conteúdo a ser abordado e mostramos imagens de cujo período histórico correspondiam ao contexto exposto. Nesta etapa foi necessário

²⁸ Acrescentamos que o Decreto Federal nº 5.626/05 regulamentou a mencionada Lei nº 10.436/02 e instituiu a obrigatoriedade do ensino da Libras nos cursos de Licenciaturas, Pedagogia e Fonoaudiologia. Sendo assim, as Instituições de Ensino Superior, que possuem cursos de Licenciatura, passaram a ter conhecimento da existência dos alunos surdos nas Escolas e que esses mesmos possuem uma língua própria legalmente reconhecida. Falta ainda o segundo passo, que os Departamentos de História das mesmas instituições prepararem teórica e metodologicamente os licenciandos em História e, do mesmo modo, estabeleçam parcerias com as redes públicas e particulares de ensino para ofertar cursos aos professores de História, já atuantes na Educação, objetivando, com isso, formá-los teórica e metodologicamente para trabalhar com as particularidades do público escolar surdo.

²⁹ No ato de tentar fazer o aluno compreender o que o professor está transmitindo, este faz uso do que é possível: ele explica, relembra, mostra, desenha, escreve etc.

dar muitos exemplos aos alunos, relacionando as particularidades do período histórico apresentado com a experiência de vida dos mesmos e com situações do presente vivenciadas e/ou percebidas pelos discentes.

Para Verri e Alegro, o professor de História deve iniciar o ensino de conceitos históricos mais amplos e genéricos para depois partir para os mais específicos, pois um novo conceito aprendido (re)organiza os conceitos anteriores. Paralelamente a isso, o docente precisa se valer da exemplificação em LIBRAS para conduzir o aluno surdo à reflexão sobre os conceitos que aprendeu (p. 109).

Bittencourt (2009) acrescenta que o professor de História deve fazer uso do conhecimento prévio do aluno, o que é necessário para a construção de novos significados e esquemas. Também é importante partir do conhecimento do vivido pelo aluno para que, a partir desse, seja possível “situar as problemáticas enfrentadas na vida em sociedade”, do mesmo modo como “no mundo do trabalho e nas relações de convívio e se efetivem aprendizagens provenientes do conhecimento acumulado e sistematizado por métodos científicos” (p. 190).

Retornando à nossa prática, em um segundo momento, o tema da aula foi situado em sua temporalidade, auxiliado pela linha do tempo, quando os conteúdos históricos anteriormente estudados também foram retomados, por meio de perguntas feitas pelo professor aos alunos, e situados na linha do tempo, fazendo uso, desta forma, dos conhecimentos anteriormente aprendidos. Tal exercício objetivava conduzir os alunos a estabelecerem relações entre os períodos históricos, assim como perceberem durações, permanências, descontinuidades, rupturas e, principalmente, as transformações.

A contextualização é uma prática constante que demanda bastante tempo, em que vários exercícios são necessários para a estimulação do pensamento diacrônico e para o entendimento dos processos históricos por parte dos alunos surdos. Por esses motivos, o ritmo do Ensino de História para esses discentes é diferente, pois necessitam desses percursos e do máximo de atenção por parte do professor em perceber se os alunos estão, de fato, compreendendo a disciplina.

Sanches (2007) aponta a linha do tempo e as frisas temporais como recursos importantes para que os alunos surdos se situem temporalmente. Neves (2009) acrescenta que a mesma linha ajuda a explorar a ideia de simultaneidade, das várias características de povos diferentes, num mesmo período de tempo. Ademais, também entende como um dos fatores para esse tempo diferenciado de aprendizagem o fato de que muitos dos alunos surdos ingresam tardiamente nas escolas, o que faz com que muitos tenham na Escola o primeiro contato com a Língua de Sinais; alguns inclusive chegam sem estar alfabetizados, sendo assim, encontram-se defasados tanto na primeira como na segunda língua.

Nesse sentido, Verri e Alegro (2006) argumentam que a perda auditiva em si não causa déficits cognitivos, no entanto, as dificuldades na comunicação podem acarretar limitações cognitivas. E a dificuldade do aluno surdo para aprender a disciplina de História ocorre porque o entendimento de conceitos históricos - por serem complexos e específicos - exigem deles sofisticadas propriedades organizacionais da estrutura cognitiva, determinantes na significação do material estudado. Além disso, a dimensão temporal da Disciplina afeta ainda mais este processo. Por conta disso, o aprendizado do aluno surdo se dá mais lentamente, pois ele tem mais tarefas a realizar do que um aluno ouvinte (*ibidem*).

E na falta de referências conceituais históricas, os alunos surdos “tendem a aplicar o seu conhecimento mais geral na formulação dos novos conceitos” (VERDI; ALEGRO, 2006, p. 99), gerando conceitos históricos empobrecidos, o que dificulta a conexão entre os mesmos e destes com outros já adquiridos anteriormente, impedindo, dessa forma, a atribuição de significados. Assim sendo, o conhecimento que eles trazem para as aulas de História é importante para sua construção pessoal, mas, geralmente afastado “da interpretação disciplinar” (*ibidem*, p. 100).

Retornando à nossa prática de Ensino de História, após as etapas anteriores, exibimos trechos de filmes (*Amistad*³⁰, 1492:

³⁰ AMISTAD. Direção: Steven Spielberg. Produção: Colin Wilson, Debbie Allen, Steven Spielberg. Trilha Sonora: John Williams. Estados Unidos: DreamWorks SKG, 1997. (152 min.), color.

*A conquista do paraíso*³¹, *Quilombo*³² e *Xica da Silva*³³) que abordaram o mesmo período histórico estudado nas aulas. A exibição foi feita com pausas para as intervenções docentes, em que explicamos a trama do filme, relacionando-a com o contexto histórico ao qual o filme tenta representar. Nesse momento, procuramos explicar e dar o máximo de exemplos possíveis, fazendo comparações entre a experiência dos alunos com as especificidades históricas estudadas, além disso, problematizamos em alguns momentos os propósitos e as etapas de produção dos filmes.

Essa etapa foi também necessária para direcionar o olhar dos alunos para além da trama da ficção trabalhada nos filmes. Depois disso, demos aulas expositivas em LIBRAS, fazendo a articulação dos períodos históricos abordados, usando como recurso complementar a linha do tempo.

Yokoyama (2005) atribuiu papel importante aos recursos didáticos associados às novas tecnologias como uma “possibilidade” de minimizar as desvantagens sensoriais dos surdos, como é o caso do filme. Sobre o uso deste recurso, Sanches (2007) aponta que o mesmo auxilia no entendimento temporal sobre o período que se está estudando, por permitir que os estudantes surdos visualizem os cenários, os figurinos, as expressões corporais dos atores e as formas como os grupos se organizavam, levando em conta que o filme não é expressão real do momento histórico estudado, mas uma representação sobre o passado.

Todavia, Yokoyama aponta para alguns dos cuidados que os professores devem tomar ao trabalharem com tal recurso: primeiro, não se esquecer de escolher filmes com legendas em português e segundo, ter a noção de que o filme legendado não dispensa as intervenções do docente, pois muitos dos alunos surdos têm dificuldade em leitura e interpretação de textos, levando em conta que o português escrito é a segunda língua deles (*ibidem*, p. 4).

³¹ 1492: A CONQUISTA DO PARAÍSO. Direção: Ridley Scott. Produção: Mimi Polk Gittlin, Alain Goldman. Roteiro: Roselyne Bosch. Música: Vangelis. França, Espanha, Inglaterra e Estados Unidos: Gaumont Film Company, Légende Enterprises, France 2, Due West, CYRK Films, 1992. (142 min.).

³² QUILOMBO. Direção: Cacá Diegues. Elenco: Antonio Pompeo, Zezé Motta, Toni Tornado, Vera Fischer, Antonio Pitanga, Maurício do Valle, Grande Otelo, Jofre Soares. Brasil, França: Embrafilme, 1984. (119 min.).

³³ XICA DA SILVA. Direção: Carlos Diegues. Roteiro: Carlos Diegues, Antônio Calado. Elenco: Zezé Motta, Walmor Chagas, José Wilker, Stepan Nercessian, Altair Lima. Brasil: Sagres Filmes, 1976. (107 min.).

Bittencourt (2009) também enfatiza que o professor de História deve utilizar tais recursos de maneira crítica, problematizando o que está sendo transmitido.

Prosseguindo em nossa sequência didática, passamos atividades de produção escrita aos alunos, cujas primeiras questões relacionavam-se à percepção dos aspectos históricos abordados nos vídeos exibidos, que objetivavam conduzir o aluno a pensar historicamente e a praticar a produção escrita a partir da estrutura da língua portuguesa. Depois, com as mesmas perguntas projetadas no quadro branco, cada aluno se apresentava à frente para escrever uma das respostas³⁴, contando com o auxílio dos demais alunos quando necessário. A correção também buscava estimular os alunos da sala, quando o professor perguntava para esses se a resposta estava certa e, solicitando desses que apontassem o eventual erro, assim como o corrigissem, levando em conta as regras da segunda língua. Intervimos depois dessa etapa nas respostas, corrigindo os erros e explicando o porquê deles, assim como sugerindo respostas mais cabíveis.

Depois disso, distribuímos atividades com questões referentes à análise de imagens relacionadas ao período histórico estudado, em que os alunos tinham que analisar as mesmas e interpretar as perguntas em português escrito. As respostas dos estudantes foram apresentadas ao professor primeiramente em Língua de Sinais, depois disso, a resposta apresentada tinha que ser transcrita para o português escrito e a correção desta atividade ocorreu de maneira semelhante às atividades com os vídeos.

Sanches (2007) enfatiza a importância do uso de recursos visuais para o ensino de alunos surdos, pois uma vez esses podendo ver o que (e quem) se está estudando, o conteúdo torna-se mais interessante para os mesmos. Para Neves (2009), as atividades envolvendo imagens tendem a obter bons resultados, porque, levando-se em consideração o caráter espacial-visual da Libras, os alunos surdos desenvolvem grandes habilidades relacionadas à memória e ao raciocínio visual. Para a autora, tais recursos são

³⁴ Costumamos trabalhar com as carteiras dos alunos organizadas espacialmente em U, de frente a mesa do professor, pois acreditamos que dessa maneira facilita a visualidade e a espacialidade necessária para a comunicação, por intermédio da Libras. A média de dez alunos por sala possibilita essa disposição espacial.

igualmente capazes de instrumentalizar os estudantes a perceberem visualmente os diversos elementos que influenciam nos processos históricos.

Dando continuidade à nossa sequência didática, distribuímos aos alunos fragmentos de textos e de documentos históricos para que lessem e explicassem sua compreensão em Libras. Depois disso, passamos questões sobre os textos, em que os alunos tinham que responder individualmente parte delas, buscando as respostas no próprio documento, outras de interpretação de texto, na expectativa de que os alunos relacionassem o entendimento do texto, anteriormente exposto ao professor em Libras, com o que lhes era perguntado nas questões para, depois, registrarem suas respostas na estrutura da segunda língua. Nesta etapa foi constante o auxílio do professor na estruturação das respostas e na escrita das palavras por meio da soletração do alfabeto manual.

Ugrinowitsch (2003) comenta que os alunos surdos são capazes de responder às perguntas feitas desde que o processo de questionamento e de resposta sejam feitos em língua de sinais. A autora também entende como importante o auxílio do professor no processo de escrita de seus alunos, daquilo que foi anteriormente exposto em Libras. Além disso, adverte que o “trabalho do professor de apontar o erro buscando e identificando os caminhos a seguir é um processo lento e árduo, mas seus resultados são visíveis” (*idem*, p. 35).

O estímulo do uso intercalado das duas línguas muito colaborou na realização de nossa sequência didática, pois os alunos passaram a adquirir memória histórica por meio do uso daquelas, sendo que, por meio do escrito, os discentes puderam: lembrar, organizar, reestruturar e reelaborar o que aprenderam e expressaram em Libras.

Por fim, como avaliação do processo, os alunos apresentaram seminário individual sobre a compreensão dos conteúdos estudados, com o auxílio de imagens projetadas no quadro branco, tendo sido as mesmas estudadas no decorrer da sequência didática, o que facilitou e estimulou a memorização dos mesmos. As narrativas em Libras foram gravadas por meio de filmadora digital posicionada em um canto da sala, para que o vídeo produzido

fosse primeiramente assistido pelo professor e, depois, como material didático, fosse transmitido aos alunos, para que assistissem coletivamente, fazendo correções e registrando individualmente o entendimento do conteúdo do vídeo em uma folha de avaliação. Esta também foi corrigida pelo docente e a nota da mesma foi englobada ao conceito final do aluno.

Neves (2009) aponta para a importância da produção de avaliações filmadas (em língua de sinais) nas aulas de História, pois, assim feito, os alunos compreendem e expressam melhor os conteúdos aprendidos; ademais, essas produções podem ser usadas em outros momentos. Depois disso, realizamos uma montagem dos vídeos coletados, excluindo as repetições. O vídeo editado foi apresentado em velocidade reduzida para o coletivo da sala, esperando primeiramente que os alunos registrassem em português escrito o que era sinalizado pelos mesmos nos seminários. Tal prática foi produto de uma sugestão dada em curso de formação para professores das EMEBS, de que participamos em 2012, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, sob orientação da professora Dra. Cristina Lacerda, da UFSCAR.

Depois disso, solicitamos aos alunos a elaboração de uma narrativa, em segunda língua, expondo suas compreensões sobre os conteúdos estudados. As narrativas foram produzidas das mais variadas maneiras e formas, algumas com mais de dez linhas, outras com uma linha somente; algumas seguindo a estrutura da língua portuguesa, outras, não. Muitas não condiziam com o que foi sinalizado em vídeo pelo mesmo aluno, o que nos mostrou que a narrativa escrita, em segunda língua, não é necessariamente a transcrição da narrativa sinalizada na primeira língua. Dessa maneira, os registros (da filmagem e da produção escrita) também serviram como critério avaliativo³⁵.

Abaixo trechos de algumas narrativas produzidas pelos alunos:

³⁵ O vídeo avaliativo, que também foi apresentado na mencionada 1ª Jornada promovida pelo GT de Ensino de História e de Educação da ANPUH/SP, encontra-se postado em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vk_IVqiXyaM>. Postado em: 28 out. 2013.

Já lugar em África escravo e brancos via no
Brasil, escravo precisa trabalhar, cortar e
açúcar, via lá em Portugal, vender açúcar,
chefe quem comprar o escravo, tirava a cana.

Java casa escravo. Casa plantar. Casa escravo
Xidinha, fazer açúcar.

Não há no Brasil negros pobres escravos, talvez
fiquem triste, podem chatear a família, mas não, há negros
fazer escravos trabalhar, fazer doce, branco manda
castigo, vendem escravos, branco vende açúcar doce como
ica, pessoas quem português.

Negros fugir quilombo, casa amigos negros ajuda,
branco quiser virar guerra, perder negros, branco
falta branca, Pernambuco.

minas ouro procura água achar ouro português
meu rico branco casa grande, igreja.

Plantio Brasil mandar negros, muitos escravos rapen onde minas
gerais.

Canavieira, escravos negros, casa doce, igreja, campo rico, fábrica.
Minas gerais pessoas casa rica grandes, lndem.

Como podemos notar, as narrativas (com exceção da penúltima) são, em sua maioria, curtas e, no geral, registram parte do conteúdo de história estudado, como a chegada dos escravos africanos ao Brasil e o trabalho dos mesmos com a cana de açúcar. Somente em uma das narrativas aparece a formação e o combate aos Quilombos, assim como o ciclo econômico do ouro no Brasil. Também é notável uma quase ausência de datações e de demarcações diacrônicas, o que explicita uma das maiores dificuldades dos alunos surdos no estudo da disciplina de História. Apesar disso, há uma lógica na sequência dos acontecimentos históricos narrados, expressando certo entendimento temporal do processo histórico estudado.

Também devemos levar em conta as particularidades do tipo de narrativa trabalhada com este público, primeiramente que a narrativa escrita em português surgiu a partir da análise do vídeo

feita dos alunos em Libras, ou seja, uma prática de inversão a que praticamos em etapas anteriores da mesma sequência didática, quando os alunos liam o texto escrito em português e expunham os seus entendimentos em Libras. Devemos igualmente considerar que a produção desta narrativa é de uma modalidade diferente das anteriormente praticadas, em que os alunos respondiam - em português - perguntas escritas de maneira mais direta e interrogativa; todavia, neste caso, foi diferente, pois tiveram que redigir um texto de maneira global sobre o que entenderam das narrativas que visualizaram em Libras. O português escrito para os surdos é tido como segunda língua, pois é difícil para os mesmos expressarem de igual maneira os seus entendimentos nas duas línguas, por isso não podemos desconsiderar a dificuldade que o discente surdo tem no domínio da segunda língua.

Tal diferenciação ficou evidente nas duas narrativas produzidas pelos alunos, em que na primeira, em Libras, manifestaram maior entendimento de história, que é por onde eles têm o melhor acesso ao conhecimento. Também as narrativas escritas demonstram o entendimento dos alunos de parte do conteúdo e do processo histórico estudado. Diante do exposto, a nossa avaliação (dos alunos) levou em conta todo o processo, toda a sequência didática, desde a leitura e desenvolvimento das atividades até a execução e produto das duas narrativas, considerando o conhecimento de História que os alunos foram adquirindo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, conforme o vídeo indicado na nota referente à arrumação da sala em formato U, que é possível trabalhar conceitos e conteúdos históricos com alunos surdos, mas, para isso, é necessário conhecimento (da parte do professor) das especificidades de aprendizagem de tal público, assim como, da necessidade do uso das duas línguas, Libras como primeira e português escrito como segunda. Faz-se necessário também uma elaboração metodológica com base nos objetivos que se pretende chegar no ensino da disciplina para esse público, pensando em estratégias de como os

conteúdos históricos serão elaborados para atendê-los. Ademais, é de suma importância trabalhar a visualidade do surdo no Ensino da disciplina.

Portanto, dar visibilidade ao público surdo é também considerar e respeitar a forma como ele se expressa, por meio da Língua de Sinais, ao mesmo tempo em que é papel da disciplina de História prepará-los para a compreensão do mundo e da sociedade de maneira autônoma e crítica, visando, com isso, à formação de sua cidadania. Dessa maneira, se o ensino de História tem essa importância, muito pode contribuir na formação do sujeito escolar surdo, de modo a perceber-se como sujeito histórico diferenciado, que se expressa de maneira diferente e que ainda é pouco conhecido pela História.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).
- BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
- _____. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- BRITO, L. F. Introdução. In: RINALDI, Giuseppe et al. (Org.) *Deficiência auditiva*. Brasília: SEESP, 1997.
- McCLEARY, L. Oralidade visual: Implicações para a história oral. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA ORAL DO NORDESTE, 2., 2000, Salvador. ATAIDE, Y. D. B. (Org.) *Do oral ao escrito: 500 anos de história do Brasil*. Salvador: Editora da Universidade do Estado da Bahia (Eduneb), 2000, p. 672-681.
- NEVES, G. V. Ensino de História para alunos surdos de ensino médio: desafios e possibilidades. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009, Curitiba. *Anais do Congresso Nacional de Educação*, 2009.
- SANCHES, Danielle. Como ensinar uma disciplina de conceitos abstratos e invisíveis às pessoas que têm na visão o principal sentido? *Revista de História*

da *Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, publicado em 01/02/2007, acessado 27/02/2011.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação A. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental*: Libras / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

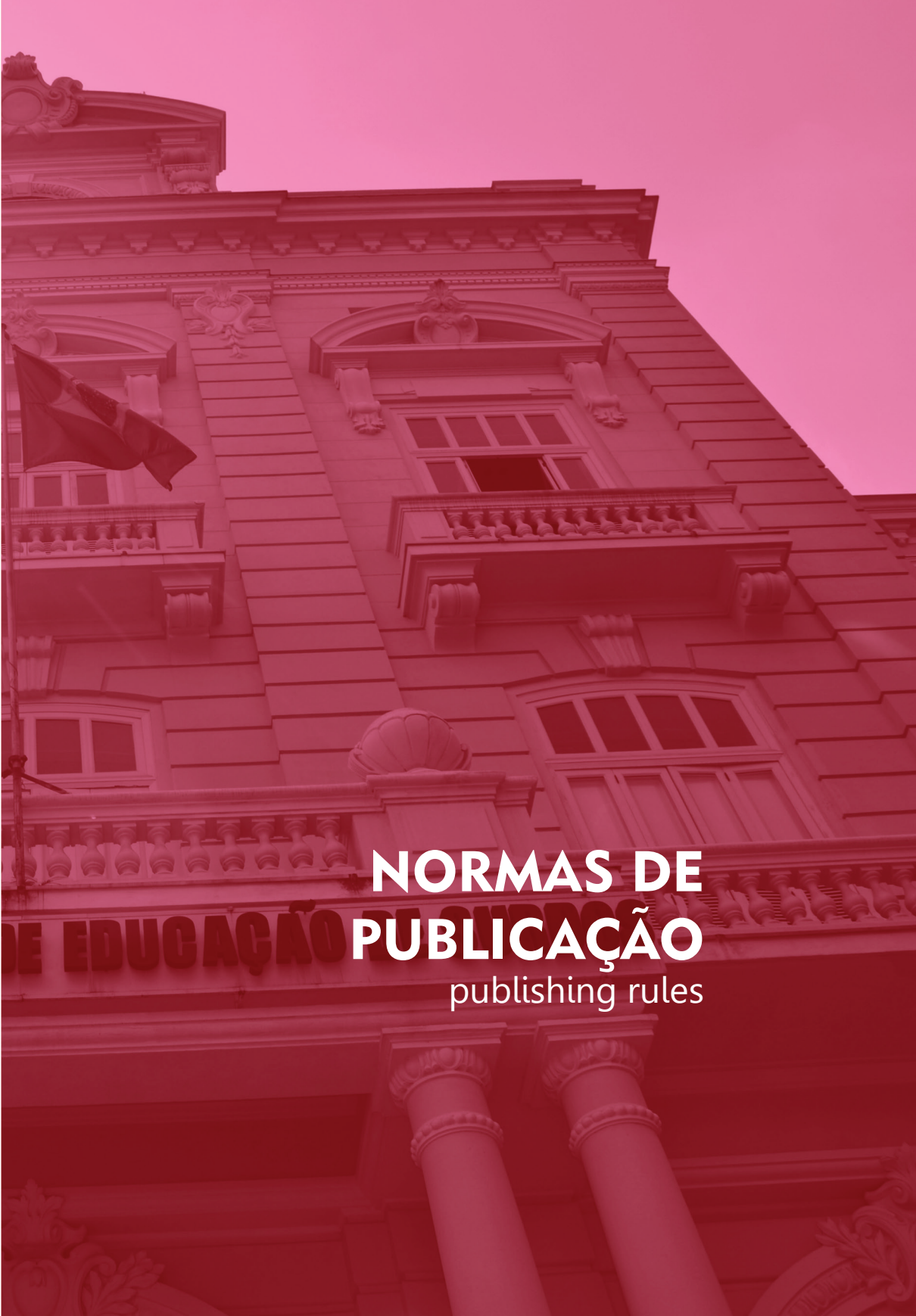
SÃO PAULO. *Decreto nº 52.785*, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino.

_____. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental*: Língua Portuguesa para pessoa surda / Secretaria Municipal de Educação, São Paulo: SME / DOT, 2008.

UGRINOWITSCH, Mônica. Reflexões de uma professora de História sobre o desenvolvimento linguístico em alunos surdos e ouvintes. *Revista Arqueiro* vol.7 (jan/jun) Rio de Janeiro INES, 2003.

VERRI, Célia Regina; ALEGRO, Regina Célia. Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de história para alunos surdos. *Revista Práxis*, n. 2. Vitória da Conquista, 2006. p. 97-114.

YOKOYAMA, Lia Cazumi. Reflexões sobre o ensino de história para alunos surdos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz*. Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM.



NORMAS DE PUBLICAÇÃO

publishing rules

DE EDUCAÇÃO DE SUPERIOR

DIRETRIZES PARA OS AUTORES

A Revista Fórum desde 2016 publica artigos em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e Português. Este periódico é um canal de comunicação científica do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) que tem como foco trabalhos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros que discutam, especificamente, a temática da educação de surdos em suas múltiplas interfaces. O objetivo principal da Revista Fórum é publicar textos e vídeos com temas que estão em debate nos espaços institucionais do INES (Congresso Internacional do INES e Fórum Bilíngue) e artigos sob demanda com o foco na educação de surdos, bilinguismo e/ou inclusão. O compromisso com acessibilidade comunicacional está no uso de Libras nos Editoriais e Resumos de todos os artigos publicados em Língua Portuguesa, e nos Resumos em Língua Portuguesa dos artigos publicados em Libras.

A Revista Fórum aceita para publicação artigos resultantes de estudos teóricos, ensaios, pesquisas e reflexões sobre práticas e experiências educativas com surdos de pesquisadores brasileiros ou estrangeiros apresentados em eventos científicos do Instituto Nacional de Educação de Surdos e artigos, ensaios, relatos de experiência e resenhas de fluxo contínuo. Estes poderão ou não obedecer ao tema central do dossiê proposto para o mesmo número.

A publicação de artigos está condicionada a uma avaliação prévia do Conselho Editorial ou de dois pareceristas *ad hoc*. Em caso de divergência, é solicitado um terceiro parecer. Recursos e problemas específicos são examinados e decididos pela Comissão Editorial.

Os critérios básicos para seleção dos artigos são: a contribuição à educação de surdo, a originalidade do tema ou do tratamento dado ao mesmo, além da consistência da abordagem teórica e metodológica.

As modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela Comissão Editorial, deverão ser incorporadas pelos autores no artigo, como condição de sua posterior publicação. As modificações efetuadas pelos autores deverão retornar aos pareceristas, para que estes finalizem o processo de avaliação. No caso do número de artigos aprovados ser superior à capacidade de publicação da Revista, a Comissão Editorial fará uma seleção dos artigos com melhor avaliação feita pelos pareceristas *ad hoc*.

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:

O título deve ser escrito apenas com a primeira letra maiúscula, salvo nomes próprios. Centralizado e em negrito. Fonte *Arial*, 14.

- a. Após o título, precisa(m) constar 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.
- b. 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.
- c. Apresentar de 3 a 5 palavras-chave.

- d.** Após o resumo deve constar o título e o resumo traduzidos para uma língua estrangeira (inglês ou espanhol).
- e.** As referências devem obedecer às normas da ABNT. O último sobrenome todo em maiúsculas e os demais nomes, somente as letras iniciais. Quando o texto tiver mais de três (3) autores, cita-se apenas o nome do primeiro autor, seguido da expressão *et al.*
- f.** As notas de rodapé devem ser apresentadas no final de cada página, com fonte em tamanho 10.
- g.** 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 LIBRAS³⁶

O autor que desejar publicar seu artigo em Libras pode enviar vídeos conforme descrição abaixo seguindo a mesma estrutura para apresentação em vídeo. O artigo em Libras deve ser acompanhado de Resumo (200 a 300 palavras) e três (3) a cinco (5) palavras-chave em português.

O artigo em Libras será exposto no site do INES. Esse deve ser inédito, nunca antes publicado em Língua de Sinais. O sinalizante será o próprio autor ou um tradutor autorizado pelo autor.

- a.** Estrutura do Artigo
- b.** Título/ Subtítulo
- c.** Autor/ Tradutor
- d.** Resumo
- e.** Sinais Principais
- f.** Abstract (Não obrigatório)
- g.** Introdução
- h.** Desenvolvimento
- i.** Conclusão
- j.** Referências Bibliográficas

³⁶ Adaptação da tradução das normas para gravação de vídeo em Libras realizada pela Equipe de Tradução do DDHCT/INES: Alessandra Scarpin Moreira Delmar, Fabíola Saudan e Lenildo Lima de Souza.

FUNDO E ILUMINAÇÃO

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

RESUMO

O resumo deve ter entre 01m30s (um minuto e trinta segundos) mínimo – a 03m00s (três minutos) máximo – em fluência normal (não muito rápida, não muito devagar) e devem constar as finalidades, objetivo, coleta de dados da pesquisa, metodologia, resultados e conclusões do documento. Quando sinalizar “resumo” deve-se usar camisa azul ou bege e quando sinalizar o texto deve-se usar camiseta preta ou cinza. Entre o resumo e os sinais principais não há escurecimento e clareamento da tela; apenas pausa.

IMAGEM DO SINALIZANTE

A imagem do sinalizante é extremamente importante. Por isso, é solicitado que esteja com a barba feita, aparada, se tiver cabelos longos devem ser colocados para trás, alinhados ou presos; em caso de cabelos curtos, os mesmos devem ser penteados. Evitar acessórios como joias, relógios e prendedores de cabelo. Alianças e brincos discretos podem ser usados.

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 camisa polo ou de botões.

Segue orientação para cores das camisetas.

Parte do texto	Cor da camiseta	Cor da camiseta
Título	Azul	Bege
Resumo e Corpo do Texto	Preto	Cinza
Citação	Vermelho	Vermelho

POSIÇÃO E FILMAGEM

O enquadramento do sinalizante deve ter as seguintes configurações:

- a.** Parte superior: o quadro superior da câmera deve ter 6 a 8 centímetros acima da cabeça.
- b.** Laterais, esquerda e direita: o quadro dos lados deve seguir a máxima posição dos cotovelos com os dedos médios se tocando na altura do tórax.
- c.** Parte inferior: o quadro inferior deve ficar entre 6 a 8 centímetros abaixo da posição das mãos do sinalizante. A sinalização não pode sair do quadro de filmagem.

TÍTULO E AUTOR/ TRADUTOR

Para o título deve ser feito o sinal de “título” e usar camiseta azul ou bege bem como o subtítulo (fazer uma pausa rápida entre o título e o subtítulo indicando [...]) se houver. Deve-se fazer a posição de pausa com as mãos (mão juntas a altura do umbigo) esperando 2 ou 3 segundos e iniciar apresentando o autor (em caso original) ou o tradutor (em caso de tradução). Soletrar o nome do autor ou tradutor e o contato de e-mail. Após apresentar o autor, ou tradutor, deve-se colocar as informações do autor ou tradutor como nota de rodapé e fazer referência ao número (normalmente o número 10). Para as traduções mediante autorização, o autor se apresenta primeiro (nome, sinal, e-mail e nota de rodapé) e depois apresenta o tradutor (nome, sinal, e-mail e nota de rodapé). Entre o autor e o resumo deve haver o escurecimento e clareamento de 2 a 3 segundos da tela indicando o início de outro tópico.

SINAIS PRINCIPAIS

São os sinais principais (palavras-chave) que compõe o artigo e devem ter entre 3 a 5 sinais sinalizados com “pausa” aguardando 2 a 3 segundo entre os sinais. Quando sinalizar “Sinais principais” deve-se usar camiseta azul ou bege (de acordo com o tom da pele), e quando sinalizar os sinais deve-se usar camiseta preta ou cinza (de acordo com o tom da pele). Depois dos sinais principais deve haver o escurecimento e clareamento da tela indicando novo tópico.

ABSTRACT (OPCIONAL)

O abstract é o resumo traduzido em outras línguas de sinais (língua de sinais americana, língua gestual francesa etc..) e deverá ser exatamente como o resumo e os sinais principais. O abstract deve seguir as mesmas informações do resumo.

INTRODUÇÃO

A introdução apresenta os objetivos a serem discutidos no artigo, explicando resumidamente os conceitos abordados no corpo do texto. Quando sinalizar “introdução”, deve-se usar camisa azul ou bege e quando sinalizar o texto deve-se usar camisa preta ou cinza. Ao final, deve haver o 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 aprofundada. Alguns artigos são divididos em tópicos, por exemplo: 1, 1.1, 1.2 e assim por diante. Os subtítulos sempre serão sinalizados com camisa azul ou preta e o corpo do texto com a camiseta preta ou cinza. Pausa com as mãos em posição e o escurecimento de tela.

CONCLUSÃO

É a finalização do artigo que contém as opiniões e conclusões do autor que respondem aos objetivos e hipóteses levantadas inicialmente. Quando sinalizar “conclusão”, deve-se usar camisa azul ou bege e quando sinalizar o texto, deve-se usar camisa preta ou cinza. Ao final, deve haver escurecimento de tela.

RODAPÉ

Ao utilizar um termo desconhecido ou novo, desejar completar informação importante ou fazer referência, 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 conter todas as informações numeradas sequencialmente. Lembrando que essa nota de rodapé deve começar com o número 2, pois o rodapé 1 já estará sinalizado no título. A camisa utilizada para citar “rodapé” é de cor azul ou bege enquanto as informações do rodapé são com camisa preta ou cinza. Depois da nota de rodapé, deve haver escurecimento e clareamento da tela indicando um novo tópico.

TABELAS E IMAGENS

As tabelas, gráficos e imagens deverão ser posicionadas uma por vez no centro do vídeo, com as fontes de origem abaixo da imagem. Quando sinalizar “telas e imagens” deve-se usar camisa azul ou bege (de acordo com o tom da pele). Ao final, deve haver escurecimento de tela.

REFERÊNCIAS

As referências deverão seguir as normas NBR 6023 da ABNT, em formato de imagem. Quando sinalizar “Referências” deve-se usar camisa azul ou bege. Ao final deve haver escurecimento de tela.

DURAÇÃO DO VÍDEO ARTIGO

O artigo deve possuir um mínimo de tempo de 10m (dez minutos) e o máximo de 20m (vinte minutos) na sua íntegra.

SOLETRAÇÃO

A soletração deverá ser usada para nomes de autores (sinalizantes ou não), ano de publicação, número de páginas e as siglas que deverão vir acompanhadas de legenda em fonte Arial e de cor amarela.

SOBRE A CITAÇÃO

A citação é a base teórica, o fundamento do texto, assim como é utilizado em línguas escritas. Deve-se sempre inserir a fonte de origem.

CITAÇÃO DIRETA: A citação direta é quando se realiza cópia da citação idêntica da língua em questão. Se for em língua escrita, deverá apresentar a copia do texto no vídeo, em tela cheia, exatamente como no original. Deverá conter o autor, ano de publicação da citação e o número da página. No caso de a citação ser em Língua de Sinais, deve-se inserir a sinalização original, em tela cheia, ou sinalizar idêntico ao original, citando o autor, o ano e o tempo do vídeo.

CITAÇÃO INDIRETA: Quando se realiza um comentário sobre a citação do autor, usa-se camisa preta ou cinza para esta citação. É necessário citar o autor, ano e a página, ou o tempo, no caso da fonte ser em língua de sinais.

CITAÇÃO TRADUZIDA: É quando se traduz uma citação em língua escrita para a língua de sinais. Nesse caso, deve-se mencionar que é uma tradução, utilizar camisa vermelha, citar o tradutor, o autor, ano e a página ou tempo no caso da língua de sinais.

CITAÇÃO DA CITAÇÃO: Neste caso, antes da citação, deve-se dizer que ela está sendo citada dentro de outra produção. Se for direta, tem que ser idêntica ao original, com camiseta vermelha, e se for indireta, deve-se usar camisa preta ou cinza. Todas as citações devem ser sempre em tela cheia.

FORMA DA CITAÇÃO

Quando a citação for um texto em língua escrita ou um corte de vídeo em língua de sinais, deve-se enquadrar no centro da tela. Nunca usar as laterais.

Estas normas são a tradução das normas em Libras da Revista Brasileira de Vídeos Registros em Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), disponível em: <http://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/normas-de-publicacao/> Ou do artigo que já foi publicado: http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_metodologias_traducao_marquesoliveira.pdf

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).

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

CONTATO

Qualquer dúvida, enviar e-mail para a revista: revistaforum@ines.gov.br.



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

→ Aline Silva, Tania Chalhub, Tiago Ribeiro

ENSAIOS

As diferenças e as pessoas surdas

Las diferencias y las personas sordas

→ Carlos Skliar

A surdez como posse, como não deficiência.

O Ser-para-outro, a desencasulação do eu-nós

La sordera como posesión, como no deficiencia.

El ser-a-otro, la descapullación del yo-nosotros

→ Israel da Silveira Goulart

ARTIGOS

Pesquisa lexicográfica de Libras nos estados do Sul e do Distrito Federal

Brazilian Sign Language lexicographic research in Southern states and the Federal District

→ Antonielle Cantarelli Martins

→ Fernando Cesar Capovilla

Surdez como diferença e língua de sinais como condição para diferença surda

Deafness as a difference and sign language as a condition for deaf difference

→ Pedro Henrique Witches

Um estudo sobre os currículos praticados em uma escola de surdos

A study about practiced curriculum at a deaf school

→ Danielle Aguiar Fini

O uso de espaços de educação científica não formal por surdos sinalizantes: avaliando o estado da arte

Using sites of non-formal scientific education

by signaling deaf: evaluating the state of the art

→ Bruna Carla Domingues Fernandes

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Tradução e interpretação da Língua Portuguesa para Libras dos programas adaptados da TV INES

La traducción y la interpretación de la Lengua Portuguesa/Libras de los programas adaptados de TV INES

→ Ruan Sousa Diniz

Ensino de História para Surdos: práticas educacionais em escola pública de Educação de Surdos

History teaching for deaf: educational practices at a public school for deaf's education

→ Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira

