

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

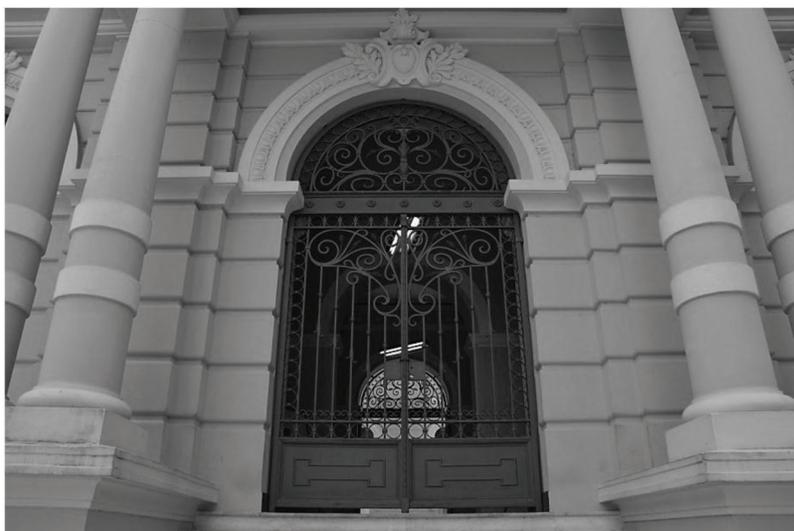
REVISTA

FORUM

BILÍNGUE | LIBRAS/PORTUGUÊS

INES | Rio de Janeiro | Brasil | n° 37 | Jan-Jun 2018 | ISBN 1518-2509

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
Gabriela Rizo
Gilsilene Gonçalves de Moraes
Luiz Alexandre da Silva Rosado
Ramon Santos de Almeida Linhares

SECRETÁRIO
Jean Fuglino Paiva

EDITORES **FORUM**
Ana Regina Campello
Elaine Lima Bulhões
Paulo André Martins
Ramon Linhares

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
Lucina Andreia Furtado (SEFN/COAE/
DEBASI/INES/MEC)

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
ddhct@ines.gov.br | copet@ines.gov.br

Forum / Instituto Nacional de Educação de Surdos. – Vol. 1
(jan/jun, 2018) - - Rio de Janeiro: INES, 2001 –
v. : il. ; 21 cm.

Revista Forum, n. 36, (jul./dez. 2017) – Rio de Janeiro: INES,
2017 – il.; 24 cm. Semestral. ISSN 1518-2509.

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

CDD – 371.912

SUMÁRIO

- | 9 | **EDITORIAL** / editorial
→ Ana Regina Campelo (INES)
→ Elaine Bulhões (INES)
→ Paulo André Bulhões
- | 12 | **DOSSIÊ** / dossier
- | 13 | **APRESENTAÇÃO – Educação de surdos e o (ainda) necessário 15 anos depois: políticas públicas e a educação bilíngue**
Dossier: Education for the deaf and the (still) necessary
15 years later: public policies and bilingual education
→ Janaina Cabello
- | 19 | **ESTUDOS SURDOS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: A PRODUÇÃO DO CAMPO NO PERÍODO DE 1996-2006**
Deaf studies in education in Brazil: the production in this field during the 1996-2006 period
→ Adriana da Silva Thoma
→ Luciane Bresciani Lopes
- | 35 | **A ESCOLA BILÍNGUE: PENSANDO A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM NOSSO TEMPO**
The bilingual school: thinking the deaf education in our time
La escuela bilingüe: pensando la educación de sordos en nuestros tiempos
→ Lucylene Matos (UFES)
- | 57 | **UM OLHAR SOBRE AS LIDERANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE**
How should we look at deaf leadership in bilingual education?
→ Flaviane Reis
→ Marianne Rossi Stumpf
- | 73 | **CONTRIBUIÇÕES DE PADDY LADD AO CAMPO DOS ESTUDOS SURDOS**
Paddy Ladd's contribution to the deaf studies field
→ Sueli Fernandes
→ Francisco Martins Lopes Terceiro
- | 75 | **“PAPEL! PAPEL PARA ESCREVER!”: REPRESENTAÇÕES DE UM GRUPO DE ALUNOS SURDOS SOBRE A ESCRITA**
“Paper! Paper to write!”: representations on writing of a deaf students group
→ Aryane Nogueira

- | 91 | **A POLÍTICA PÚBLICA E LINGUÍSTICA NA CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO PARA EDUCAÇÃO NA VISÃO DO SURDO**
The Public Policy and Linguistics in the construction and deconstruction for Education in the vision of the deaf
→ Shirley Vilhalva
- | 113 | **EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE UMA ANÁLISE SOBRE O BRINCAR**
Bilingual education of the deaf: considerations about the practices of Early Childhood Education from an analysis on playing
→ Beatriz Aparecida dos Reis Turetta
→ Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
- | 137 | **EDUCAÇÃO DE SURDOS E A TRADUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS: TEMAS DE FORMAÇÃO PARA TILSI**
Education of deaf and the translation of pedagogical materials: training themes for Translators/interpreters of Libras and Portuguese language
→ Neiva de Aquino Albres
→ Mauro Sergio de Oliveira
→ Daniela Rosalez Soares
- | 157 | **TERMINOGRAFIA NAS LÍNGUAS DE SINAIS: UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO E REGISTRO DE GLOSSÁRIOS BILÍNGUES**
Terminography in the languages of signals: a proposal for the organization and registration of bilingual glossarys
→ Patricia Tuxi
- | 181 | **DEMANDA CONTÍNUA** / continuous demand
- | 183 | **AS ORIENTAÇÕES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS SURDOS– ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE JACUNDÁ/PA**
The guidelines for the specialized educational service of deaf students – a case study in the municipality of Jacundá/PA
→ Fábio da Silva Pereira
→ Alessandra Christina Muniz de Oliveira
- | 209 | **ENSINO DE HISTÓRIA PARA SURDOS: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA INCLUSIVA**
History teaching for deaf: an inclusive school experience
→ Ernesto Padovani Netto
- | 232 | **FORUM BILÍNGUE DO INES** / INES bilingual forum
- | 233 | **PERFORMANCE E INTERMIDIALIDADE EM TRÊS PROPOSTAS PARA O ENSINO DE LITERATURA COM ALUNOS SURDOS**
→ Alessandra Gomes da Silva

- | 234 | **ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS SURDOS**
→ Profª Drª Christiana Lourenço Leal
- | 236 | **GESTOS DE LEITURA DE UM SUJEITO ENTRE-LÍNGUAS: LUGAR DE MEMÓRIA E EMPODERAMENTO LINGUÍSTICO DO EDUCANDO SURDO**
→ Profª Drª Lívia Letícia Belmiro Buscácio
- | 238 | **UM ESTUDO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS SOBRE OS CURRÍCULOS PRATICADOS: ENTRE A PRESCRIÇÃO E A EMANCIPAÇÃO**
→ Danielle Aguiar Fini
- | 240 | **DESENVOLVIMENTO DE INSTRUMENTOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA DA SURDEZ**
→ Hugo Henrique de Abreu Pinto
→ Patrícia Temporal
- | 242 | **INTERVENÇÃO COM ALUNOS SURDOS SOBRE BULLYING E RESPEITO À DIVERSIDADE**
→ Eduarda Larrúbia Franco Rocha
→ Jessica Paula de Magalhães Ferreira
→ Lucila Lima da Silva
→ Rosária de Fátima Corrêa Maia
- | 244 | **O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE MEMÓRIA DE TRABALHO EM ESCOLARES SURDOS**
→ Eduarda Larrubia Franco Rocha
- | 246 | **ESCRITORES BRASILEIROS EM LIBRAS**
→ Profª Drª Lívia Letícia Belmiro Buscácio
→ Profª. Ms. Vanessa Alves de Sousa Lesser
→ Prof. Weslei da Silva Rocha
→ TILSP Ms. Érica Cristina da Silva e Silva
→ TILSP Eduardo da Silva e Silva
- | 248 | **OFICINA DE LEITURA DO SEF1 DO CAP-INES: EM BUSCA DE CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LEITURA PARA SURDOS**
→ Geise de Moura Freitas
- | 250 | **UNIVERSOS SURDOS**
→ Juliana Zarur de Andrade Silva
- | 252 | **ATIVIDADES LÚDICAS COMO ESTRATÉGIA DE TRABALHO DE CÁLCULO COM ESTRUTURAS ADITIVAS**
→ Manoela do Vale de Oliveira
→ Silene Pereira Madalena
- | 254 | **HORTA-OCA: ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA, HABITAÇÃO, TROCAS, APRENDIZAGEM E CULTIVO DE IDEIAS**
→ Maria Lúcia Vignoli
→ Joana da Costa Lyra
- | 255 | **NARRATIVAS DO COTIDIANO ENTRE SURDOS E OUVINTES**
→ Lucila Lima da Silva
→ Marcia Moraes

- | 257 | **UMA MEDIADORA ESCOLAR E AS MÚLTIPLAS ADAPTAÇÕES NA PROPOSIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
→ Priscilla dos Santos Moreira
- | 259 | **PRÁTICAS DE ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS NAS SÉRIES INICIAIS**
→ Camila Barreto Constantino Fortes Matrícula
→ Patrícia da Costa Menezes Miranda Matrícula
- | 261 | **OFICINA DE ESCOLHAS PROFISSIONAIS: INVENÇÃO DE FUTUROS**
→ Lucila Lima da Silva
→ Angela Carneiro
- | 263 | **OSCILAÇÕES, UMA ABORDAGEM ACESSÍVEL AO ALUNO SURDO**
→ José Bernardo Menescal Conde
- | 264 | **ATUAÇÃO DO PROFESSOR INTERLOCUTOR NA EDUCAÇÃO DE SURDOS DA REDE ESTADUAL PAULISTA**
→ Mara Aparecida de Castilho Lopes
- | 266 | **A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO DA SALA DE AULA PARA A PROMOÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE**
→ Bruna Vianna da Cruz Arruda
→ Sandro Medeiros Portella
- | 268 | **SURDEZ, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS SOCIAIS: A EDUCAÇÃO INFANTIL DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS**
→ Rosaria de Fatima Corrêa Maia
- | 270 | **ENSINO DE LIBRAS PARA ESTÍMULO DA COMUNICAÇÃO E AFETIVIDADE DAS FAMÍLIAS**
→ Adilson Magarão Buzé
→ Rosana Duarte Grasse
→ Roberta Santos Morais Gomes
→ Lucila Lima da Silva
→ Stela Santos Fernandes
- | 271 | **A POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO MUNICÍPIO DE ITABERABA/BA**
→ Stela Santos Fernandes
- | 273 | **ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS: CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS**
→ Thabata Fonseca de Oliveira
- | 275 | **“AQUÍ, LÁ, FORA, DENTRO”: SUJEITOS SURDOS NO CRUZAMENTO ENTRE-LÍNGUAS E PRÁTICAS ESCOLARES**
→ Verônica de Oliveira Louro Rodrigues
- | 277 | **NORMAS DE PUBLICAÇÃO** / publishing rules



EDITORIAL
editorial



Olá a todos,

Temos o prazer de anunciar o primeiro Dossiê a ser publicado na revista Fórum desde sua criação. O Dossiê é o fruto de trabalho organizado pela Prof^a Dra. Janaina Cabello (UFSCar), que selecionou os artigos importantes que tratam e revelam o trabalho acadêmico de vários pesquisadores de instituições e da área de produção acadêmica sobre a educação de surdos, no caso debatendo a educação bilíngue e o que aconteceu após os 15 anos da Lei Libras e seu decreto em questão.

Não poderemos deixar de ler e aprender com os artigos de cada um dos autores, importantes e de renome de nosso cenário acadêmica e científica. Sem contar com a lembrança, em memória da Dra. Adriana Thoma, excelente profissional e engajada na comunidade, que deixou uma última mostra de suas reflexões em vida para um capítulo nesta edição da Revista Fórum. E ao mesmo tempo, com grande alegria, poderemos absorver as ponderações e contribuições acadêmicas de doutoras Surdas brasileiras e um doutor Surdo estrangeiro que enriquecerão nossa Revista.

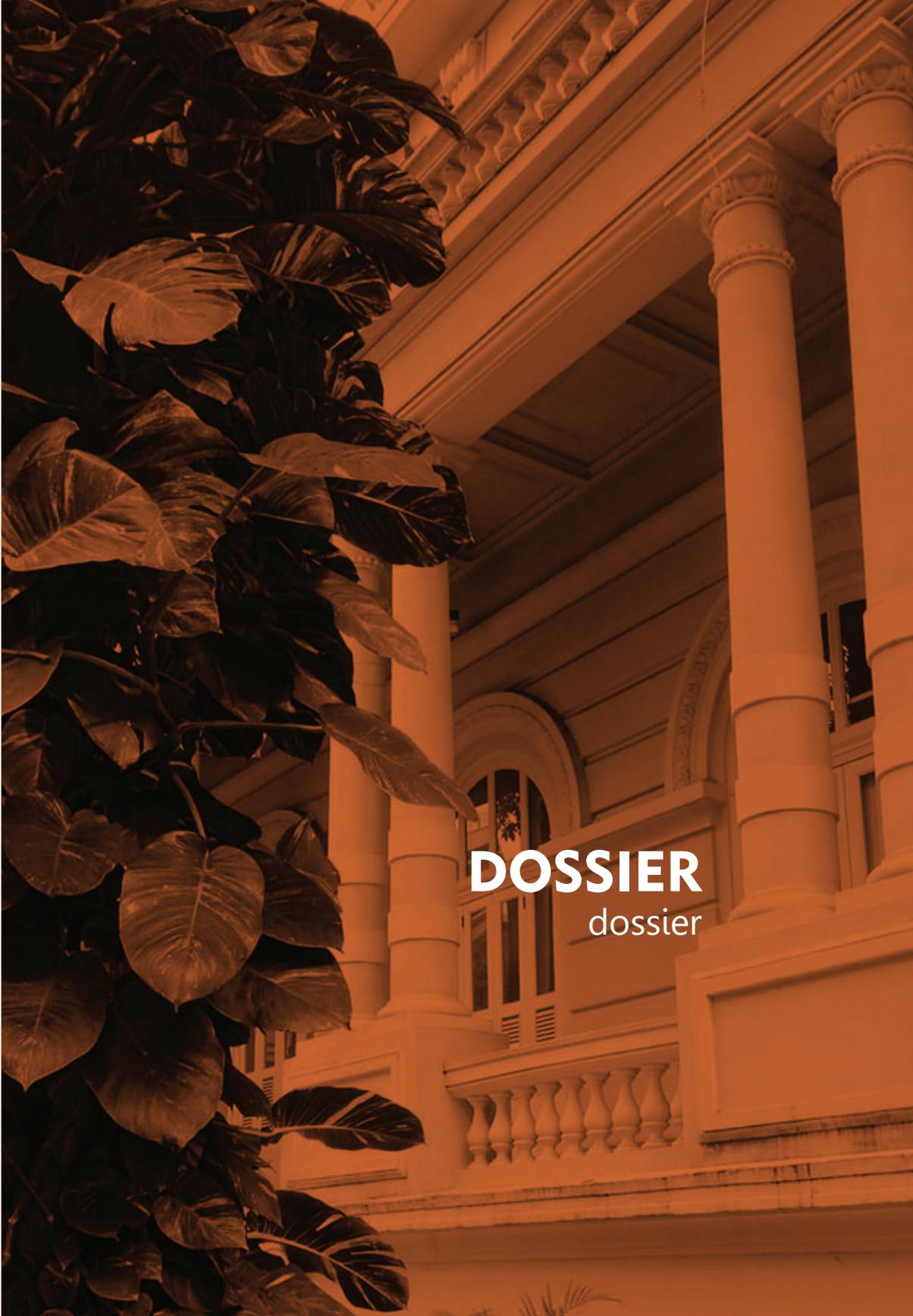
Finalizando, as excelentes contribuições acadêmicas desse Dossiê refletirão o papel dos professores Surdos, as orientações, os olhares das lideranças e a educação bilíngue que urge impactar a reflexão nas perspectivas dos “outros”.

Que esse Dossiê lhes possa abrir as mentes em um mundo melhor dentro da educação bilíngue e dos Surdos.

Que tenham uma boa leitura!

Abraços sinalizados

Dra. Ana Regina Campello
EDITORA CHEFE DA REVISTA
Forum Bilíngue do INES



DOSSIER
dossier

DOSSIÊ: EDUCAÇÃO DE SURDOS E O (AINDA) NECESSÁRIO 15 ANOS DEPOIS: POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Dossier: Education for the deaf and what is (still) necessary
15 years later: public policies and bilingual education

Organização: Janaina Cabello
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

RESUMO EM LIBRAS



A educação de surdos é tema que vem sendo debatido amplamente por pesquisadores e educadores – surdos e ouvintes – de maneira mais contundente desde o início dos anos 2000, a partir principalmente da Lei nº 10.436/02 e do Decreto nº 5.626/05. Passada mais de uma década do reconhecimento legal da Libras no país, são percebidos muitos avanços no que diz respeito à educação bilíngue de/para surdos, sendo que o tema tem sido explorado por diversos estudiosos. Contudo, apesar da ampla bibliografia a respeito, percebe-se que nas realidades escolares permanecem muitas questões relacionadas à implementação de políticas públicas que se desdobrem em ações efetivas para melhores condições de ensino e de aprendizagem aos alunos surdos.

Assim, a proposta desse dossiê temático foi a de reunir autores que, a partir de seus múltiplos lugares de atuação e de suas diferentes lentes teóricas, pudessem apresentar contribuições significativas para as discussões de um tema que continua a apontar para questões urgentes, principalmente no campo das políticas públicas para uma educação bilíngue e inclusiva, de fato, para alunos surdos.

Nessa direção, o dossiê abre com um panorama sobre os estudos surdos em educação, apresentado pelas autoras Adriana Thoma e Luciane Bresciani no artigo *Estudos surdos em educação no Brasil: a produção do campo no período de 1996-2006*. Nesse trabalho, as autoras analisam as produções desenvolvidas nos cursos de mestrado e doutorado de Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelos pesquisadores do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES/UFRGS), buscando compreender como essas pesquisas se articulavam com os Estudos Culturais e os Estudos Foucaultianos, na direção de contribuir para a emergência do campo dos Estudos Surdos em Educação, na medida em que produziu um novo olhar sobre a surdez como uma identidade cultural e uma diferença política.

Na sequência, o trabalho *A escola bilíngue: pensando a educação de surdos em nosso tempo*, da pesquisadora Lucyenne Matos, propõe uma reflexão a respeito da escola bilíngue na contemporaneidade, a partir de três vieses: a política, a escola e o professor, convidando o leitor, a partir da relação que estabelece com diversos autores, a pensar sobre a escola bilíngue como um espaço de luta e reivindicação que vem sendo construído pelos surdos.

No bojo dessas reflexões, o artigo de Flaviane Reis e Marianne Stumpf intitulado *Um olhar sobre as Lideranças Surdas na Educação Bilíngue* vem justamente trazer um olhar a respeito das chamadas Lideranças Surdas no espaço escolar, reforçando a importância da presença surda nos espaços da escola para a efetiva construção de uma educação bilíngue na direção do que buscam os surdos para sua efetiva educação.

Ainda como importante contribuição para as reflexões acerca dos Estudos Surdos, o trabalho *Contribuições de Paddy Ladd ao campo dos Estudos Surdos*, de Sueli Fernandes e de

Francisco Martins Lopes Terceiro, apresenta o trabalho empreendido pelo ativista e intelectual surdo britânico Paddy Ladd, a partir do final dos anos 1990, iluminando conceitos fundamentais na discussão teórica da diferença Surda. Por meio do levantamento de publicações do autor, não traduzidas para o português brasileiro, foram mapeados algumas das principais categorias teóricas que contribuíram para a emergência do campo epistemológico dos Estudos Surdos.

Versando sobre a problemática do ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos, a pesquisadora Aryane Nogueira apresenta no trabalho *Papel! Papel para escrever: representações de um grupo de alunos surdos sobre a escrita*, um convite para que pensemos o ensino da Língua Portuguesa escrita para surdos para além das questões metodológicas – já amplamente discutidas pela literatura – mas também considerando outros fatores que podem influenciar essa prática.

Já o texto *A política pública e linguística na construção e desconstrução para a Educação na visão do surdo*, de Shirley Vilhalva, apresenta o olhar surdo diante das ações propostas no Relatório de Política Linguística de Educação Bilíngue-Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, evidenciando a abertura de portas em relação à formação das pessoas surdas em nível de graduação e pós-graduação, ao mesmo tempo em que tensiona os modos como essa política pública vem sendo implementada e executada na prática.

Trazendo a discussão da educação bilíngue do nível superior para a Educação Infantil, as autoras Beatriz Turetta e Cristina Lacerda abordam a escassa produção a respeito das práticas educacionais bilíngues nesse nível de ensino, no texto intitulado *Educação bilíngue de surdos: considerações sobre as práticas da Educação Infantil a partir de uma análise sobre o brincar*, em que buscam descrever um Programa Educacional Bilíngue que assume os pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano e as proposições da abordagem bilíngue para crianças surdas.

Já no trabalho *Educação de surdos e a tradução de materiais pedagógicos: temas de formação para TILS*, os autores Neiva de Aquino Albres, Mauro Sérgio de Oliveira e Daniela Rosalez Soares

evidenciam que as práticas pedagógicas em formação de tradutores têm produzido saberes essenciais para a atuação na tradução de materiais pedagógicos e para a consolidação de uma educação bilíngue, uma vez que o fazer pedagógico e a formação de tradutores tem sido direcionada para uma visão cultural dos surdos, para a consolidação do reconhecimento da Libras como uma língua singular e perfeitamente adequada para expressão de qualquer enunciado e de valor ímpar para a educação de surdos.

Por fim, o trabalho *Terminografia nas línguas de sinais: uma proposta de organização e registro de glossários bilíngues* apresenta uma proposta de organização e registro de glossário bilíngue (na Língua Portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais) realizada por Patrícia Tuxi. O resultado do trabalho se configura em uma proposta terminográfica que possibilita a construção de glossários que contemplam a especificidade linguística do surdo, em especial para uso no sistema educacional bilíngue.

A partir dos trabalhos aqui reunidos, buscamos trazer à cena olhares de professores e pesquisadores, surdos e ouvintes, que têm atuado e militado no cenário educacional bilíngue nos últimos anos, colocando em diálogo diferentes perspectivas teóricas, cenários de atuação e práticas, com o objetivo de fomentar as discussões e, acima de tudo, fazer ventilar o que vem sendo produzido, implementado e (ainda) exigido no contexto da educação bilíngue para surdos. Quinze anos depois do reconhecimento legal da Libras no país, mais do que nunca se faz urgente evidenciar o cenário nacional da educação de surdos, principalmente por estarmos em um momento histórico e social em que as políticas públicas que versam sobre direitos de grupos minoritários – nos quais incluímos as pessoas surdas, assim como as mulheres, os negros, os indígenas e tantos outros grupos considerados subalternos, nas palavras de Spivak (2010) – precisam ser defendidas e garantidas. O contexto atual que tem tomado contornos neoconservadores, neoliberais e racistas precisa ser, portanto, salientado, para então ser combatido com práticas emancipadoras, engajadas e, acima de tudo, práticas que abram espaço ao protagonismo das pessoas surdas.

Nesse sentido, pretendemos com esse dossiê apresentar trabalhos de pesquisadores comprometidos com uma educação

bilíngue que, de fato, possa fomentar outros fazeres na direção de uma resistência surda, ou seja, daquilo que se faz necessário de fato e que é exigido pelos surdos quinze anos depois.

Boas e renovadas leituras!

Janaina Cabello
ORGANIZADORA

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial.

Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

SPIVAK, G. *Pode o subalterno falar?* Editora UFMG, Belo Horizonte. 2010.

ESTUDOS SURDOS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: A PRODUÇÃO DO CAMPO NO PERÍODO DE 1996-2006

Deaf studies in education in Brazil:
the production in this field during the 1996-2006 period

Luciane Bresciani Lopes²
Adriana da Silva Thoma³

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

Como foram desenvolvidas as pesquisas no campo dos Estudos Surdos em Educação no período de 1996-2006 no Brasil? E como essas pesquisas se articulavam com os Estudos Culturais e os Estudos Foucaultianos? Para responder essas perguntas, neste trabalho analisamos produções desenvolvidas nos cursos de mestrado e doutorado de Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelos pesquisadores do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES/

¹ Uma versão anterior deste texto foi apresentada no 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação / 4º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, ocorrido entre os dias 12 e 14 de junho de 2017 na Universidade Luterana do Brasil – Ulbra (Canoas/RS), com o título “Estudos Surdos em articulação com os Estudos Culturais e Estudos Foucaultianos em Educação”.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFRGS), sob a orientação do professor Carlos Skliar. As pesquisas do Núcleo foram desenvolvidas concomitantemente com o início da linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação no referido Programa. Nas análises, verificamos o uso de noções e de conceitos advindos das teorizações dos Estudos Culturais em Educação, como representação, identidade e cultura, e advindos do pensamento de Michel Foucault, entre os quais, discurso, norma/normalização e governmentação. Entendemos que essa articulação contribuiu para a emergência do campo dos Estudos Surdos em Educação, na medida em que produziu um novo olhar sobre a surdez, como uma identidade cultural e uma diferença política.

Palavras-chave: Estudos Surdos. Estudos Culturais. Estudos Foucaultianos.

ABSTRACT

How were the researches in the field of Deaf Studies in Education carried out in the 1996-2006 period in Brazil? Moreover, how were those researches articulated with the Cultural Studies and the Foucauldian Studies? In order to answer these questions, in this paper analyzed researches carried out in the master's and doctor's course of the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Rio Grande do Sul by researchers of the Center of Research in Education Policies for the Deaf of that university (NUPPES/UFRGS) under the supervision of professor Carlos Skliar. These researches were carried out together with the beginning of the research line of Cultural Studies in Education in that Program. The analyses have shown the use of notions and concepts from theorizations in the field of Cultural Studies in Education, such as representation, identity and culture, as well as from Michel Foucault's thought, such as discourse, norm/normalization and governmentation. We think that this articulation contributed to the emergence of the field of Deaf Studies in Education, since it produced a new way to regard deafness, as both a cultural identity and a political difference.

Keywords: Deaf Studies. Cultural Studies. Foucaultian Studies.

INTRODUÇÃO

Os Estudos Surdos⁴ constituem-se como um campo de investigação interdisciplinar que articula “conteúdo, críticas e metodologias da antropologia, estudos culturais, literatura, história, filosofia, literatura, arte, cinema, estudos de mídia, arquitetura, psicologia, geografia humana, política e estudos dos direitos humanos, entre outros” (BAUMAN; MURRAY, 2016, p. 272). Segundo esses autores, os Deaf Studies intensificaram a ideia dos surdos como usuários de uma língua e membros de uma cultura minoritária, o que vinha sendo afirmado desde os anos de 1960 em razão dos estudos linguísticos desenvolvidos por Wiliam Stoke. No Brasil, os primeiros estudos sobre a língua de sinais foram desenvolvidos no campo da Linguística por Lucinda Ferreira Brito na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), nos anos 1980.

No campo da Educação, a emergência dos Estudos Surdos (LOPES, 2017) está vinculada ao contexto acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Segundo Rosa (2011, p. 22), os Estudos Surdos “iniciam no Brasil através do NUPPES [...] quando mestrands e doutorandos – surdos e ouvintes – reuniram-se para discutir diversos temas, tendo como referência os Estudos Culturais”. Sob a coordenação do professor Dr. Carlos Skliar, esse grupo de mestrands e doutorandos criou o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES/UFRGS) e desenvolveu investigações no campo dos Estudos Surdos que buscavam

analisar as representações de surdo e surdez vigentes em diversos textos – desde os midiáticos até os legais – e conectar tais análises com lutas políticas de reconhecimento da surdez como criadora de uma cultura e não como uma marca de deficiência, frente ao mundo ouvinte normalizador. Rejeitando uma visão clínica da surdez, vários desses trabalhos estão estreitamente vinculados a ações e posturas políticas dos grupos surdos, em defesa do direito ao seu

⁴ De acordo com Lopes (2011), o termo *Estudos Surdos* é uma tentativa de tradução dos *Deaf Studies*, campo de investigação que surgiu em centros de pesquisa e programas de graduação no Reino Unido e nos Estados Unidos no final da década de 1970 e ao longo dos anos 1980.

reconhecimento cultural. Se esta foi a tendência dominante nos primeiros trabalhos ligados ao tema, avultam nos últimos anos os estudos que se debruçam sobre um espectro mais aberto da Cultura Surda. (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p. 41).

Aqui, interessa-nos questionar: *como foram desenvolvidas as pesquisas no campo dos Estudos Surdos em Educação a partir da metade da década de 1990 no Brasil? E como essas pesquisas se articulavam com os Estudos Culturais e os Estudos Foucaultianos?* Para responder a essas perguntas, analisamos produções desenvolvidas nos cursos de mestrado e doutorado pelos pesquisadores do NUPPES/UFRGS, sob a orientação do professor Carlos Skliar.⁵

1. AS PESQUISAS NO CAMPO DOS ESTUDOS SURDOS EM EDUCAÇÃO DESENVOLVIDAS NO BRASIL NO PERÍODO DE 1996-2006

Nas teses e dissertações nacionais localizadas em repositórios digitais⁶ a partir do termo *Estudos Surdos*, a referência ao espaço institucional do NUPPES/UFRGS é recorrente. Os Estudos Surdos – que constituem uma tentativa de inversão epistemológica da anormalidade surda e um rompimento da visão binária surdo/ouvinte –, na articulação com os Estudos Culturais e os Estudos Foucaultianos em Educação, passaram a produzir novos olhares para pensar questões referentes à surdez, aos surdos e à sua educação em nosso país. As produções do NUPPES/UFRGS, de acordo com Ribeiro (2011, p. 15), “tiveram impacto na produção acadêmica nacional na década de 1990”; conforme Schuck (2011, p. 38), “o Estado do Rio Grande do Sul pode ser considerado um precursor de muitas mudanças ocorridas no campo dos Estudos Surdos”.

⁵ As pesquisas do Núcleo no período de 1996 a 2006 foram desenvolvidas concomitantemente com o início da linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação no referido Programa

⁶ Repositórios digitais: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>; BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bddd.ibict.br/vufind/>; e LUME, repositório digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível no endereço eletrônico: <http://www.lume.ufrgs.br>. Acesso em: 20 abr. 2017.

Ao analisarmos as pesquisas do NUPPES/UFRGS no período de 1996-2006, verificamos o uso de noções e conceitos advindos das teorizações dos Estudos Culturais em Educação, como representação, identidade e cultura, e advindos do pensamento de Michel Foucault, entre os quais, discurso, norma/normalização e governmentamento, conforme o quadro que segue:

Autor(a)	Título	Ano/ Nível	Palavras-chave
Gladis Teresinha Taschetto Perlin	<i>Histórias de vida surda: identidades em questão</i>	1998/ME	Identidade; Surdos; Cultura; Diferença; Subjetividade; Discursos
Wilson de Oliveira Miranda	<i>Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais</i>	2001/ME	Comunidade dos Surdos; Cultura Surda; Identidade Surda; Libras; Educação dos Surdos; Estudos Surdos
Adriana da Silva Thoma	<i>O cinema e a flutuação das representações surdas: "Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva..."</i>	2002/ DO	Pedagogia cultural; Cinema; Educação de Surdos; Cultura; Discurso; Representação
Identidade Surda; Libras;	<i>Ensino de artes, educação de surdos e museus: interconexões Possíveis</i>	2016	Dissertação
Gladis Teresinha Taschetto Perlin	<i>O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade</i>	2003/ DO	Surdos; Povo Surdo; Diferença; Alteridade
Madalena Klein	<i>Tecnologias de governmentamento na formação profissional dos surdos</i>	2003/ DO	Educação de Surdos; Formação Profissional; Dispositivo; Tecnologias de Governmentamento; Governamentalidade

Quadro 1 – Teses e dissertações produzidas por pesquisadores do NUPPES/UFRGS⁷

Fonte: Thoma e Lopes (2017)

Apesar da predominância desses conceitos advindos dos Estudos Culturais em Educação, com destaque para noções

⁷ Outras pesquisas foram desenvolvidas por integrantes do NUPPES, porém, nem todas estão disponíveis em bancos de teses e dissertações. Para nossa análise neste artigo, utilizamos apenas aquelas que foram localizadas nos bancos pesquisados.

desenvolvidas por Michel Foucault, entendemos que, por tratar-se de um campo investigativo interdisciplinar, outras possibilidades teóricas e investigativas têm sido desenvolvidas.

Buscando pelo termo *Estudos Surdos* no Diretório dos Grupos de Pesquisa da Plataforma Lattes – CNPq, foram localizados oito grupos, apresentados no Quadro 2:

Áreas predominantes	Grupos de pesquisa	Instituições
Linguística, Letras e Artes	Percurso Poético Pensante	Universidade Federal do Tocantins (UFT)
	AnALiSi – Análise e Aprendizagem da Língua de Sinais	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
	PROAEP	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
	Ensino-Aprendizagem e Novas Tecnologias	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)
Ciências Humanas e Educação	Grupo de Estudos e Pesquisa Diferenças e Subjetividades em Educação: Estudos surdos, das questões raciais, de gênero e da infância	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
	NUIPE – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação	Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)
	GEEP – Grupo de Estudos em Educação Profissional	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)
	NUEDIS – Núcleo Diversidade Cultural e Inclusão de Surdos	Universidade Federal Fluminense (UFF)

Quadro 2 – Grupos de pesquisas do Diretório de Grupos de Pesquisa – Plataforma Lattes/ CNPq
 Fonte: Lopes (2017).

A partir desse quadro, verificamos que a produção atual dos Estudos Surdos no Brasil, assim como acontece em outros países, está vinculada a duas grandes áreas: Educação e Linguística.

Conforme Lopes (2017, p. 56), a concentração dos grupos nessas duas áreas é observada nas produções da década de 1990, quando as publicações do período “debatiam sobre o lugar da língua de sinais na formação de surdos sinalizantes”.

ARTICULAÇÕES TEÓRICAS DOS ESTUDOS SURDOS COM OS ESTUDOS CULTURAIS E OS ESTUDOS FOUCAULTIANOS

Para responder a segunda pergunta deste artigo – qual seja: como essas pesquisas se articulavam com os Estudos Culturais e os Estudos Foucaultianos? –, a partir do Quadro 1, no qual apresentamos dados gerais das pesquisas que compõem o material empírico analisado, verificamos, como referido acima, algumas noções e conceitos recorrentes na produção do NUPPES/UFRGS inscrita no campo dos Estudos Culturais, entre os quais, representação, identidade e cultura, bem como noções desenvolvidas por Michel Foucault, como discurso, norma/normalização e governamento. Desenvolvemos a análise da articulação teórica dos Estudos Surdos com os Estudos Culturais e Estudos Foucaultianos a partir do referencial teórico utilizado nas pesquisas do NUPPES/UFRGS selecionadas como *corpus* analítico para este artigo, conforme apresentamos a seguir.

CULTURA, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO

Os conceitos de identidade e cultura contribuíram para a produção de um discurso sobre a surdez que buscava reconhecer os surdos como pertencentes a uma minoria linguística e como sujeitos culturais. No movimento de produções acadêmicas do NUPPES/UFRGS no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, as pesquisas rompiam com a ideia da surdez como deficiência, narrada pelo discurso clínico, e do surdo como sujeito a ser educado no espaço da educação especial. Para isso, as teses e dissertações faziam referência às teorizações de Hall (1997), Nelson, Treichler e Grossberg (1995) e Silva (2000).

A cultura, para Silva (2000, p. 32), no campo dos Estudos Culturais, é “[...] teorizada como campo de luta entre os diferentes

grupos sociais em torno da significação”. No movimento de produção de significações sobre os surdos, o conceito de cultura surda passa a circular nas produções da época, afirmando a existência de uma cultura dos surdos. Na tese de Thoma (2002), a autora entende que culturas surdas

[...] se referem ao modo de vida distinto pelo qual os/as surdos/as se organizam e aos significados e valores por eles/as compartilhados. Falar em culturas surdas significa assumir que existe um grupo de pessoas que interpreta o mundo, expressa sentimentos e compartilha ideias e valores de forma mais ou menos semelhante. (THOMA, 2002, p. 171).

Na dissertação de Perlin (1998, p. 33), a autora escreve: “a cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora”, fortemente marcada pelas questões visuais, ou seja, “ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva”. Esse entendimento da autora pautava-se nas produções de autores como Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 14), para quem a cultura pode ser “entendida tanto como uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto como toda uma gama de práticas culturais”.

Na produção do NUPES/UFRGS, a partir das teorizações dos Estudos Culturais, além do conceito de cultura surda, outro conceito que passa a ser produzido é o de identidade surda. A produção da identidade, segundo Silva (2000, p. 96), só pode ser compreendida “em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo social discursivo”. Essa afirmação da diferença é uma ideia recorrente nas produções analisadas. A partir da discussão sobre o sujeito pós-moderno, Stuart Hall (1997, p. 13) entende que esse sujeito não tem uma “identidade fixa, essencial ou permanente”. Assim, a produção do conceito de identidade surda, na dissertação de Perlin (1998), está fundamentada no pensamento de Hall (1997). Diz a autora:

A partir da interpretação que faço de Hall (1997), é possível a exploração das identidades do sujeito surdo. É possível conceber uma visão situacional do sujeito surdo. Para uma

concepção do sujeito surdo como portador de identidades culturais, preciso vê-los dentro da diferença. Estão na diferença, na maleabilidade das representações, as possibilidades da construção e desconstrução das identidades surdas. (PERLIN, 1998, p. 9).

Quanto ao conceito de representação, as teses e dissertações analisadas, em sua maioria, recorriam à definição de Woodward (2000, p. 17), para quem representação pode ser “compreendida como um processo cultural que estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas”. Entretanto, algumas das produções recorriam a uma análise que apresentava as representações dos surdos em uma relação binária (surdo *versus* ouvinte).

Na tese de Perlin (2003, p. 79), a autora, quando se refere ao olhar sobre os surdos centrado em uma concepção corretiva e normalizadora, escreve que “o povo surdo foi narrado através da representação da invalidez”. Uma parte significativa das produções trata de representações sobre a surdez, muito centradas na forma como os surdos eram vistos pelos ouvintes e como os próprios surdos se narravam. Ou seja, várias das pesquisas analisavam e problematizavam as representações, a norma e os processos de normalização da surdez, buscando desconstruir as narrativas “ouvintistas”⁸, predominantes até então. Conforme Thoma (2002, p. 141), “as contra-estratégias dessa política de representação [surdez como fatalidade] são hoje uma das lutas da comunidade surda que reivindica seu reconhecimento a partir de outros discursos e de outras representações”.

NORMA/NORMALIZAÇÃO, DISCURSO E GOVERNAMENTO

Ao tratarem sobre norma, normalidade e normalização, as pesquisas analisadas questionavam as práticas corretivas e

⁸ *Ouvintismo* foi um termo cunhado por Perlin (2015) e Skliar (2015), em analogia com *racismo*, *machismo* e outros *ismos* que pressupõem relações de poder verticais, em que um grupo é visto como superior a outro. No caso, ouvintismo refere-se à imposição das representações dos ouvintes sobre os surdos. Porém, essa forma vertical de entender o poder difere do entendimento que Foucault dá ao termo. Para ele, o poder é horizontal, está nas relações, acontece em rede.

normalizadoras a que os surdos eram expostos, tomando como referência o “ouvido normal” (LUNARDI, 2002, p. 109). Segundo Foucault (2000, p. 302), “a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar”. Nesse aspecto, as produções dos pesquisadores do NUPPES/UFRGS questionam o lugar da surdez no discurso clínico-terapêutico e as intervenções para a produção de uma normalidade. Conforme Perlin (2003, p. 38), a partir do pensamento foucaultiano, “a norma estabelece a deficiência e consequentemente hoje, deficientes [são] todos aqueles com uma ‘necessidade especial’”.

O outro extremo do questionamento sobre os processos de normalização dos sujeitos surdos – que, “referidos à espécie humana, são diagnosticados, nomeados, identificados como indivíduos ‘anormais’, portadores de ‘desvios’, estando sujeitos às práticas de correção” (KLEIN, 2003, p. 95) – é a produção de uma norma surda. A norma surda acaba por instituir um processo de normalização no qual surdos que não têm contato com a língua de sinais ou com outros surdos devem iniciar o processo de normalização para pertencer à comunidade surda.

Miranda (2001), em sua pesquisa de mestrado, diz que “os sujeitos surdos isolados de outros surdos, ignorados, alienados, descomunicados, desinformados, desconhecem a língua dos surdos e a cultura surda”, ou seja, vivem “passivamente na cultura sonora hegemônica dentro da família, da escola e da sociedade” (MIRANDA, 2001, p. 9). Hoje podemos observar quando se estabelecem “modelos de ser surdo, servindo como balizas para que ações de normalização sejam investidas na e pela própria comunidade surda, quando essa estabelece um tipo normal de ser surdo a ser seguido” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 83).

Outra noção recorrente é a de discurso, na perspectiva de Michel Foucault.⁹ Para Silva (2000, p.43), o discurso “não descreve

⁹ Na esteira do pensamento de Foucault, compreendemos que os discursos produzem práticas. Embora não seja nosso objetivo aqui analisar os efeitos dos discursos, entendemos que, no presente, esses efeitos podem ser vistos por meio de ações impulsionadas pela legislação e políticas de inclusão escolar, entre as quais: 1) a institucionalização do ensino da Língua Brasileira de Sinais em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiologia; 2) o aumento da matrícula de alunos surdos em classes comuns na rede regular de ensino; 3) a diminuição do número de matrículas de alunos surdos nas escolas especiais/bílingues para surdos; 4) o aumento de matrículas de alunos surdos com deficiências associadas em escolas e/ou classes bílingues, etc.

simplesmente objetos que lhe são exteriores: o discurso ‘fabrica’ os objetos sobre os quais fala”. Analisar as implicações de um discurso clínico sobre os surdos, a surdez e a sua educação e produzir um discurso cultural sobre os surdos foi recorrente nas teses e dissertações dos pesquisadores do NUPPES/UFRGS. Entre as produções analisadas, observamos isso na pesquisa de Miranda (2001, p. 31), quando ele escreve que:

Enquanto o conhecimento sobre os surdos e a surdez for produzido no campo de educação especial, os discursos dificilmente ultrapassarão duas ciências: a psicologia e a biologia. Nestes discursos do conhecimento não existe comunidade surda nem identidade surda.

Entretanto, compreendemos que o exercício de inscrever a surdez em outra ordem discursiva significava, para aqueles pesquisadores, romper com a lógica da deficiência que subjugava os surdos e os expunha a processos corretivos e de normalização. Na pesquisa de Lunardi (2003), a partir da análise de materiais produzidos pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC)¹⁰, a autora mostra como o discurso sobre os surdos, a surdez e a sua educação,

[o] que envolve, aqui, os saberes da medicina, da fonoaudiologia, da psicologia e da Educação Especial [...] colocam em funcionamento instrumentos disciplinares que sejam capazes de produzir sobre os sujeitos surdos práticas de normalização que traçam um limite entre os que estão de acordo com a normalidade e os que não estão. (LUNARDI, 2003, p. 101).

Na produção dessa nova ordem discursiva sobre a surdez, observamos, ainda, análises que tratam das estratégias de governo para produzir sujeitos produtivos e aptos a serem incluídos na escola e na sociedade. Segundo Foucault (1997, p. 101), governo refere-se a “[...] técnicas e procedimentos

¹⁰ Devido à extinção dessa Secretaria, os programas e ações passaram, a partir de 2001, a ser vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que, quando criada, era denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD).

destinados a dirigir a conduta dos homens”. Na tese de Klein (2003), por exemplo, a autora aponta para a construção de projetos do governo federal para a fabricação de sujeitos competitivos no mercado de trabalho.

Na linha do pensamento foucaultiano, Lunardi (2003) trabalha a inclusão educacional dos surdos como uma forma de condução das condutas, referindo-se à noção de governo em uma lógica contemporânea, na qual ninguém pode estar fora do jogo. De acordo com a autora, a inclusão educacional, “[...] enquanto processo de normalização, é uma forma de dominação, de controle e de ‘governo’” (LUNARDI, 2003, p. 150). Nesse contexto, se a inclusão escolar é um imperativo de Estado, governar as condutas surdas passa pela garantia de acessibilidade para a produção de uma escola para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder as perguntas que orientam a análise que trouxemos neste artigo, olhamos para algumas dissertações e teses produzidas pelos pesquisadores do NUPPES/UFRGS no período de 1996 a 2006 e encontramos uma produção que buscava deslocar um discurso sobre a surdez, os surdos e sua educação de um viés clínico-terapêutico para uma visão da surdez como diferença política e cultural. Nesse sentido, as pesquisas, desenvolvidas mediante estudos etnográficos e análises textuais, eram produzidas com uma forte articulação entre academia, movimento surdo, comunidade surda e escolas de surdos.

A partir dessas primeiras produções no campo dos Estudos Surdos no Brasil, observamos a recorrência e proliferação do uso de conceitos, como identidade surda, diferença surda, cultura surda, povo surdo, etc. Porém, assim como os Estudos Culturais e os Estudos Foucaultianos, os Estudos Surdos configuram-se, no contexto investigativo do PPGEDU/UFRGS, desde então, como um trabalho intelectual de vocação política e um pensamento sem garantias.

Outra questão importante de ser trazida aqui é que, daquele período até agora, as produções do campo dos Estudos Culturais

desenvolvidas pelos pesquisadores do NUPPES/UFRGS¹¹ têm aprofundado as análises sobre questões mais atuais, como as produções culturais da comunidade surda, educação bilíngue e políticas de inclusão escolar. Nas atuais pesquisas, observamos uma hiper crítica¹² do próprio trabalho intelectual realizado no período analisado, no sentido de tentar entender os efeitos daquela produção no presente. Um exemplo dos efeitos que vemos hoje é a captura das lutas surdas por reconhecimento da sua língua de sinais e da cultura surda pelo Estado, que utiliza essa conquista para colocar a inclusão escolar em funcionamento, enquanto que o movimento surdo apresenta a escola bilíngue como nova pauta de suas lutas.

A área da educação de surdos teve muitos ganhos com as produções dos Estudos Surdos em articulação com os Estudos Culturais e Estudos Foucaultianos, porém, as lutas hoje são outras. Como dissemos acima, naquele período, as produções acadêmicas tinham uma forte articulação com o movimento surdo, a comunidade surda e as escolas de surdos, o que segue acontecendo, mas com outras pautas. O trabalho de Braga (2006), *Para além do Silêncio: Outros olhares sobre a surdez e a educação de surdos*, analisa as produções desenvolvidas por pesquisadores do NUPPES/UFRGS e mostra que, embora os pesquisadores tenham “feito o esforço de não querer dizer o que é melhor para a educação de surdos, em um sentido universal”, pelas recorrências enunciativas, é possível dizer que as produções determinavam “um tipo de modelo, de militância e de comunidade surda a ser seguida” (BRAGA, 2006, p. 09). Outro exemplo é o trabalho de Gomes (2011), *O imperativo da cultura surda no plano conceitual: emergência, preservação e estratégias nos enunciados discursivos*, que apresenta a atualização do discurso so-

¹¹ Hoje, parte dos pesquisadores do NUPPES/UFRGS está reunida no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES). Segundo dados disponíveis no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): “os pesquisadores do GIPES tomam como campo de investigação a Educação de Surdos desde 1999. Durante esse percurso, muitas foram as ações de pesquisa e de extensão feitas pelo grupo, mas seu credenciamento no CNPq ocorreu em 2006, consolidando o perfil interinstitucional. A divulgação de suas pesquisas ocorre por meio de diferentes produções bibliográficas e diferentes produções técnicas como cursos, palestras e assessorias pedagógicas. Um espaço de divulgação e discussão de dados das pesquisas do GIPES é o Fórum Estadual de Educação de Surdos (FEES): um evento itinerante, realizado desde 2007, nas instituições de vínculo do grupo, com a participação das comunidades envolvidas com a educação de surdos de cada região”. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7026622368618023>. Acesso em: 23 jan. 2018.

¹² A proposta de uma hiper crítica é “colocar sob suspeita o que até então parecia natural” (VEIGANETO, 2008).

bre a cultura surda. Nessa pesquisa, a autora não pretende afirmar ou não a existência de uma cultura surda, mas entender porque afirmar a existência dessa cultura se tornou um imperativo para o movimento surdo.

Ao tentarmos mostrar como as produções do campo dos Estudos Surdos em Educação do PPGEDU/UFRGS, a partir da segunda metade dos anos de 1990 até a metade dos anos 2000, articulavam conceitos e noções desenvolvidos pelos Estudos Culturais em Educação e Estudos Foucaultianos, nosso objetivo foi oferecer um breve panorama do que vem sendo produzido nas pesquisas sobre a educação de surdos. Consideramos a constituição e expansão de um campo de estudos – os Estudos Surdos – que olha para a surdez com base em referenciais culturais que buscam desconstruir as narrativas de falta e incapacidade dos surdos e os situam como sujeitos da diferença.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, H-Dirksen L.; MURRAY, J. J. Deaf Studies. In: GERTZ, Genie; BOULDREAU, Patrick. (Orgs.). *The SAGE Deaf Studies Encyclopedia*. 1. ed. Thousand Oaks, CA, 2016, v. 1, p. 272-276.
- BRAGA, R. M. da C. *Para além do silêncio: outros olhares sobre a surdez e a educação de surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.
- FOUCAULT, M. 1979–1980 Do governo dos vivos. In: _____. *Resumos dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997, p. 100-106.
- _____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- GOMES, A. P. G. *O imperativo da cultura surda no plano conceitual: emergência, preservação e estratégias nos enunciados discursivos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.22, n.2, 1997.

KLEIN, M. *Tecnologias de governo na formação profissional dos Surdos*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre: UFRGS, 2003.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A.. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, Florianópolis. v. 24. n. Especial, p. 81-100, jul./dez. 2006.

LOPES, L. B. *Emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil*. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LUNARDI, M. L.. *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2003.

MIRANDA, W. de O. *Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PERLIN, G. T. T. *Histórias de vida surda: identidades em questão*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998. Disponível em: [file:///C:/Users/Convidado/Downloads/historias_de_vida_surda__identidades_em_questao%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Convidado/Downloads/historias_de_vida_surda__identidades_em_questao%20(2).pdf). Acesso em: 5 mai. 2017.

_____. *O ser e o estar sendo surdos: Alteridade, diferença e identidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 51-73.

RIBEIRO, K. *Sexualidade e gênero: estudo das relações afetivas de jovens surdas de uma escola municipal de educação especial de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

ROSA, F. S. *Literatura surda: o que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em Língua Brasileira de Sinais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2011.

SCHUCK, M. *A educação dos surdos no RS: currículos de formação de professores de surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2011.

SILVA, T. T. da. *Teoria cultural e Educação: um vocabulário crítico*. Belo horizonte: Autêntica, 2000.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

THOMA, A. da S.; LOPES, L. B. Estudos Surdos em articulação com os Estudos Culturais e Estudos Foucaultianos. In: 7º SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO e no 4º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO (7º SBECE / 4º SIECE), 2017, Canoas. *Anais...* Canoas: PPGEDU, 2017. p. 1-12.

VEIGA-NETO, A. Neoliberalismo, Império e Inclusão. SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CURRÍCULO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E DIFERENÇA. Universidade Federal de Roraima, Boa Vista (Roraima), 27 a 29 de agosto de 2008.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.) *Identidade e diferença*. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

WORTMANN, M. L. C.; COSTA, M. V., SILVEIRA, R. M. H. Sobre a emergência e a expansão dos estudos culturais em educação no Brasil. *Educação*, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan.-abr. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18441/12751>. Acesso em: 5 mai. 2017.

A ESCOLA BILÍNGUE: PENSANDO A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM NOSSO TEMPO

The bilingual school: thinking the deaf education in our time

La escuela bilingüe: pensando la educación
de sordos en nuestros tiempos

Lucyenne Matos¹

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

Este artigo é um ensaio teórico que tem como objetivo central pensar a educação bilíngue na educação de surdos em nossa contemporaneidade. Refletir sobre a educação dos surdos por esse viés é uma questão do nosso tempo e, por isso, quando a escola bilíngue entra em pauta de discussão como um espaço de produção dessa educação, vale a pena interrogar o quanto dela pertence ao movimento surdo. A escola bilíngue é um sonho que o movimento vem construindo ao longo de suas lutas como o lugar primeiro de efetivação da educação desses sujeitos. Pensar sobre ela é um desafio a que este texto se propõe. Este trabalho recorre a três importantes pontos de discussão que podem adensar a reflexão sobre a escola bilíngue: a política, a escola

¹ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

e o professor. Diferentes autores são convidados a dialogar e tensionar as questões da escola, como Arendt (2014), Biesta (2013), Masschelein e Simons (2013), Sennett (2012) e Kohan (2009, 20013), que entre outros, ajudam-nos a interrogar e a fazer provocações a partir das questões apresentadas neste texto.

Palavras-chave: Educação bilíngue. Educação de surdos. Escola bilíngue.

ABSTRACT

This paper is a theoretical essay which major objective is to think about the project of bilingual school in deaf education in contemporaneity. Reflecting on deaf education from this perspective is a current issue and, thus, whenever the bilingual school becomes a point of discussion as a space of production of this kind of education, it is worth thinking about it and asking how much it owes to the deaf movement. The bilingual school is a dream that the deaf movement has been building through their struggle to have it as the main place for the education of those subjects. Thinking about it is a challenge that this paper intends to face. This work resorts to three important points of discussion that may strengthen the reflection on the bilingual school: politics, school and teachers. Different authors have been invited to dialogue and problematize school issues, such as Arendt (2014), Biesta (2013), Masschelein & Simons (2013), Sennett (2012) and Kohan (2009, 20013), among others, who have helped us ask some questions that this paper presents.

Keywords: Bilingual Education. Deaf education. Bilingual school.

RESUMEN

Este trabajo es un ensayo teórico que tiene como meta central pensar el proyecto de la escuela bilingüe en la educación de sordos en nuestra contemporaneidad. Pensar sobre la educación de los sordos por este camino es una cuestión de nuestro tiempo y, de tal modo, cuando la escuela bilingüe entra en la agenda de discusión como un espacio de producción de este tipo de educación, vale la pena cuestionar lo que de esto pertenece al movimiento sordo. La escuela bilingüe es un sueño que el movimiento ha estado construyendo a lo largo de sus luchas como el primer lugar de efectución de la educación de estos sujetos. Pensar sobre ella es un desafío que este texto se propone. Este trabajo se basa en tres puntos principales, que pueden profundizar la

reflexión de discusión sobre la escuela bilingüe: la política, la escuela y el profesor. Diferentes teóricos son invitados al diálogo y tensionan las cuestiones de la escuela, como Arendt (2014), Biesta (2013), Masschelein y Simons (2013), Sennett (2012) y Kohan (2009, 20013), entre otros, que nos ayudan a examinar algunos de los temas presentados en este texto.

Palabras clave: Educación bilingüe. Educación para sordos. Escuela bilingüe.

INTRODUÇÃO

O objetivo central deste texto é pensar a educação bilíngue para surdos, que objeto de lutas, tem sido almejada. Como um discurso que circula, o projeto bilíngue na educação de surdos, passa a ser também objeto de consumo em nosso tempo.

Segundo Kohan (2013), os sujeitos que hoje trabalham no campo da Educação tomam a escola como algo dado, algo pronto. “Pensamos, logicamente, que a escola está antes e, se não gostamos do que vemos aí, então nos perguntamos o que podemos fazer nela” (p. 131).

Partindo da perspectiva de que a escola não estava *desde sempre* aí, a escola bilíngue, objeto de desejo dos movimentos surdos em nosso presente, existe no campo discursivo e, como tal, é uma invenção que, indo além do adjetivo bilíngue, é em primeira instância, uma escola.

Este artigo é um ensaio reflexivo sobre a materialização da escola bilíngue como instituição que marca a Educação Bilíngue para surdos. O artigo não busca indicar caminhos definitivos ou até mesmo “verdadeiros” para a construção de um projeto de escola bilíngue. O texto procura oferecer outros elementos para que se possa pensar a posição que cada componente desse projeto ocupa.

Para que seja possível esse empreendimento, parte dos seguintes elementos que, dentre outros, compõem o jogo discursivo dessa escola bilíngue: a política, a escola e o professor.

1. POLÍTICA

Pensar a educação bilíngue para surdos a partir de um deslocamento conceitual de alguns discursos torna-se, hoje, um movimento arriscado, uma vez que é uma conquista cara e importante para o movimento e a militância surda.

Longe de subestimar o valor da escola bilíngue e sua enorme potência nos processos educativos dos sujeitos surdos. Contudo, não se pode negar as perguntas que mobilizam pesquisadoras e pesquisadores nessa direção. Afinal, conduzir as questões de outro modo é muito potente para que outras possibilidades possam existir.

Aparentemente muitos pesquisadores surdos e ouvintes da área andam insatisfeitos com o modo como a conversa vem sendo conduzido atualmente, haja visto que a grande maioria está inscrita na ordem da militância e, por isso, é capturada pela força da identidade, tanto na política institucional quanto nas micropolíticas dos movimentos. E se fosse possível pensar de outras maneiras, operando com a diferença como potencializadora desse espaço? E se fosse possível fugir em algum momento do adjetivo *bilíngue* para pensar a escola onde os surdos habitariam?

O projeto de uma escola adjetivada bilíngue, se insere no projeto maior da educação bilíngue. Essa noção (de educação bilíngue) aqui neste texto, parte do pressuposto que não podemos reduzi-la a duas línguas, afinal, “[...] pensar numa perspectiva da educação bilíngue sem levar em conta seus aspectos políticos é transformar a rica possibilidade de tradução dos movimentos surdos em políticas meramente metodológicas e sistemáticas” (Vieira-Machado e Lopes, 2016, p. 646).

Segundo Vieira-Machado e Lopes (2016), a noção de educação bilíngue como prática discursiva constitui-se de diferentes modos, a partir de diferentes variáveis como por exemplo, entre outras variáveis, as práticas escolares ou mesmo as experiências

desenvolvidas por professores ou todos os envolvidos no espaço escolar.

Admitir a pluralidade na constituição política das questões que nos incomodam é assumir uma potência fundamental na condução de outras formas de pensar a educação de surdos. Assim, para discutir política, trazemos aqui Biesta (2013), que se utiliza de Hannah Arendt e de Sennett (2012) a fim de estabelecer algumas reflexões sobre essa temática. Segundo Arendt (2014, p. 9),

A ação, única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. Embora todos os aspectos da condição humana tenham alguma relação com a política, essa pluralidade é especificamente a condição.

No rastro de Arendt (2014), a pluralidade é a própria condição humana, uma vez que o fato de sermos humanos coloca-nos de um modo tal, que ninguém é igual a qualquer outro que viveu ou viverá.

Biesta (2013) afirma que uma das questões fundamentais da política é o gerenciamento dessa pluralidade, como responder a essa pluralidade. O autor ainda diz que a maioria dos teóricos políticos confirma o papel da política na construção de consensos, mantendo acordos a fim de consolidar as comunidades e as identidades, o que “[...] pressupõe que o sucesso da política reside na eliminação da dissonância, resistência, conflito e luta” (p. 105).

Pensar a política atual de educação especial engendrada na perspectiva da inclusão, em que reside a discussão da educação de surdos, traz essa marca fundante da construção de consensos lançando mão das identidades. Os sujeitos alvo das políticas de educação especial na perspectiva da inclusão são agrupados por marcas que os aproximam. Assim, as ações construídas para esses sujeitos ocorrem na busca do consenso e na eliminação radical da resistência e do conflito.

Isso não seria diferente com os sujeitos surdos, afinal, residem nessa ordem. Há regras claras sobre como realizar o atendimento educacional especializado com esses sujeitos e como a

escola deve comportar-se diante de uma possibilidade de ser bilíngue. Intérpretes e professores surdos entram no cenário, e a Libras ganha força.

Quando a Libras ganha esse espaço gigantesco na discussão em pauta, espalha-se seu ensino, que alcança proporções meteóricas em relação ao que já foi. Há um perigo aí: a Libras passa a protagonizar o processo educativo, e o sujeito surdo vai se esvaindo e perdendo espaço. A educação bilíngue acaba sendo reduzida a uma atitude tecnológica sobre a escola a partir do uso da Libras como instrumento de comunicação e não como língua de um grupo.

Biesta (2013) traz a noção da expectativa tecnológica a partir da centralidade da educação como um instrumento que pode ser posto a funcionar para produzir certos objetivos predeterminados. Essa atitude gera um problema para a discussão da educação, e perceber essa cilada cria possibilidades de olhar os sujeitos surdos, os processos educativos e a importância da língua muito mais como um modo de vida. As pesquisas educacionais fortalecem essa perspectiva quando conduzem suas discussões na linha de produzir as melhores técnicas e estratégias para serem postas em prática nas escolas e, na grande maioria dos casos, no atendimento educacional especializado. Aliás, o próprio atendimento especializado é uma das tantas estratégias e técnicas educativas que acolhem o protagonismo da Libras.

Percebe-se, assim, que muitas pesquisas sobre a educação de surdos, incluindo, sobretudo, as construídas sob as lentes da educação especial, criam uma expectativa tecnológica sobre a Libras. A língua de sinais, ao protagonizar esse lugar, acaba sendo estudada como ferramenta de uso na melhor forma de in/exclusão do sujeito surdo na escola. A educação bilíngue, traçando estratégias e técnicas sobre o melhor uso da “ferramenta Libras” na escola regular, acaba deixando para trás a possibilidade de contribuir com uma discussão crítica sobre os objetivos e metas educacionais para além da expectativa tecnológica.

A partir daí, manuais são criados sobre “como fazer”, “como receber” o aluno surdo. A centralidade da discussão está no uso da língua de sinais, e não nessa língua como um modo de vida e produção de uma comunidade. A produção de materiais e o uso

altamente tecnológico têm sido o foco da discussão da inserção e do acolhimento desse aluno na escola. Vale ressaltar que esses estudos são muito importantes, contudo, aqui neste texto, a ideia é criar uma atitude de precaução para que a discussão da educação de surdos não se limite a isso.

De fato, essa expectativa tecnológica sobre a educação cria uma sensação de segurança a partir da diminuição de uma ansiedade criada por esse “estranho surdo” que chega, por exemplo, à comunidade escolar. Esse acolhimento, a partir de um sentimento de tolerância gerada nos processos in/excludentes desses “sujeitos estranhos”, membros de outra comunidade (BIESTA, 2013), pode ser realizado de formas diversas. Segundo Sennett (2012, p. 224),

As retiradas de que nos ocupamos aqui, retiradas voluntárias com o objetivo de reduzir a ansiedade, não têm esse alcance existencial e espiritual; na verdade, não despertam sentimentos de solidão ou falta. Quando o objetivo é apenas aliviar a ansiedade no trato com os outros, essas retiradas produzem, em vez de esclarecimento, uma espécie de cegueira. Essa cegueira tem dois ingredientes psicológicos: o narcisismo e a complacência.

Em muitos aspectos, a inclusão e a aprendizagem da língua de sinais dão-se por conta de um narcisismo exacerbado e até mesmo de uma complacência, a fim de diminuir a ansiedade que esse estranho causa quando se relaciona nos espaços coletivos.

O processo de inclusão, nessa perspectiva política deste tempo, parece algo da ordem da retirada voluntária para aliviar a ansiedade causada por esse estranho que atravessa. Ao fim e ao cabo, não se inclui o outro simplesmente pelo outro, já que o narcisismo se torna um “[...] estado especular em que a pessoa vê apenas a si mesma, como que refletida em um espelho, ao lidar com os outros” (SENNETT, 2013, p. 224).

Aprender a Língua de Sinais pode ser um movimento narcísico quando é feito, não pelo outro surdo, mas como uma forma de mostrar e evidenciar a “potente beleza” da “linguagem daqueles que não falam”. A escola fica mais “bela” quando tenho uma atitude inclusiva, e a estética de se ter um intérprete nas salas ou nos eventos traz uma sensação de alívio pela inclusão. A escola também fica em

um estado mais “inclusivo” quando os materiais são criados e um repertório de vídeos em língua de sinais é produzido. “O narcisismo dá o ar da graça quando o guerreiro se olha no espelho durante a luta, vendo o fato da própria bravura” (SENNETT, 2013, p. 226).

Junto ao narcisismo, a complacência também é uma forma de lidar com essas questões. Tocqueville (apud SENNETT, 2012) trabalha com a ideia do individualismo como a possibilidade da retirada do sujeito de si mesmo. Essa retirada individual (do sujeito que se retira de si mesmo e se torna alheio ao destino de todos os demais) “[...] parece uma receita de complacência: contamos com aqueles que se parecem conosco e simplesmente não nos importamos com os que não se parecem [...]” (p. 230).

Para esse autor, a celebração da condição de igualdade é gerada a partir da ansiedade com a desigualdade. A igualdade é uma forma de sabotar a diferença e o que ela gera. Não obstante, somos complacentes com esse outro diferente ao transformá-lo em igual, já que assim podemos residir cada vez mais em nossa própria zona de conforto. Por isso incluímos –é mais confortável.

E a própria escola bilíngue, tão almejada e discutida nos movimentos surdos, precisa precaver-se do risco de cair na cilada de render-se a uma discussão em busca de consensos por meio de uma atitude tecnológica. Será que ela mantém a discussão centrada na língua de sinais ou sinaliza em direção à potência da escola como espaço coletivo de produção política e responsável que garanta a pluralidade como uma condição humana primeira?

A dificuldade da educação (termo cunhado por Biesta, 2013) muitas vezes é produzida como condição desviante (quando deveria ser sua própria condição de existência) quando essa escola para surdos é produzida a partir de uma expectativa tecnológica (gerada até mesmo pela própria palavra *bilíngue*). A consequência negativa é automaticamente provocada quando algo dá errado nas estratégias e técnicas produzidas para conduzir as práticas pedagógicas ou não.

Focar a discussão da existência da escola bilíngue em uma discussão crítica dos espaços democráticos e coletivos de produção da pluralidade (e não eliminação dela) pode ser de grande potência quando ela hoje entra na pauta dos movimentos surdos em nossa contemporaneidade.

2. ESCOLA

A partir dessa discussão sobre a política, vale a pena retomar aqui a conversa sobre a escola. Afinal, quando esta parte da perspectiva de estar “dada desde sempre aí”, há um risco de não se produzirem outras criações possíveis desse espaço – e a escola bilíngue para surdos corre esse risco também. Por isso, com Kohan (2013), pode-se afirmar que

Seria então o caso não mais de ir a uma escola que está dada, mas de dar uma forma à escola que perdeu a sua forma, de ‘re-formar’ a escola no sentido de lhe dar de novo forma, de originar uma (nova) escola na escola, reinventando-a, recriando-a. [...] A tarefa de cada professor, de todos os professores, de todos os que se ocupam da educação, é fazer a escola dentro (e fora) das escolas (p. 137).

Na esteira de Kohan (2013), é potente dialogar com Masschelein e Simons (2013) sobre o que é da ordem do escolar, a fim de que se possa pensar outra forma para a escola bilíngue. Afinal, por mais que se construa um caráter revolucionário a partir do conceito BILÍNGUE, esse adjetivo (*bilíngue*) acompanha o substantivo ESCOLA. Então: *o que é do escolar?*

Os autores definem a escola como “tempo livre”, a tradução mais comum da palavra grega *skholé*, “[...] isto é, tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele [...]” (MASSCHELEIN E SIMONS, 2013, p. 9). Assim, a escola transforma em “bem comum” o conhecimento e a experiência acumulados na sociedade.

Porém, esse lugar radical ocupado pela escola traz transtornos que a tornam vulnerável às acusações produzidas contra ela. A permanente crise da escola e as diversas teorias sobre ela trazem um movimento intenso de condenação dessa instituição.

Desse modo, quando hoje se produz um movimento forte em prol de uma escola bilíngue por parte de um grupo como o dos surdos, fica complicado endossar essa condenação, mas é muito possível confiarem sua potência como possibilidade fortíssima de construção coletiva da pluralidade humana e, nesse

caso, dos surdos. Masschelein e Simons (2013) defendem a absolvição dessa escola:

Acreditamos que é exatamente hoje – numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna claro. Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”[...] (p. 10).

Portanto, a potência da escola está justamente em dar a TODOS, independentemente de antecedentes e aptidões, a possibilidade de sair do lugar comum em que se encontram para superar-se e renovar de modo imprevisível o mundo que habitam. Quando pensamos na escola bilíngue, acreditamos seriamente na capacidade que essa escola tem de potencializar ao sujeito surdo um espaço do tempo livre para a produção de suas demandas e de sua pluralidade. E é por isso que a escola, mesmo com toda a crise educacional que ela tem atravessado, ainda é objeto de desejo, porque de uma forma ou de outra ela vai levar a esses sujeitos uma possibilidade de adquirir conhecimentos e experiências que estão longe deles, dando-lhes a chance de modificar o mundo onde habitam.

A partir da perspectiva de que a escola é uma instituição histórica, fica claro que, mesmo podendo desaparecer em algum momento histórico, também pode ser reinventada. E reinventar essa escola significa uma responsabilidade de criar formas concretas de oferecer esse tempo livre a todos. Assim, diante de tantas acusações que hoje a escola vive, bem como com tantas tecnologias que tentam fazê-la um espaço domado, vale a pena refletir sobre o que é da ordem do escolar, lembrando que essas ponderações são muito importantes, haja visto que a escola bilíngue é antes de tudo um espaço escolar.

2.1 Espaço escolar

Acreditar que a escola bilíngue é antes de tudo um espaço escolar faz parte de uma das estratégias de distanciamento da linha tênue que a separa da ideia de escola especial para surdos/deficientes auditivos.

Frequentemente o movimento surdo sofre acusações de que cria situações de exclusão do próprio grupo quando batalha por esses espaços de troca e negociações sociais que o uso das línguas de sinais lhes propicia. A escola é um desses espaços de luta para que a produção cultural coletiva de sua comunidade seja valorizada e difundida. Não obstante, a falta de compreensão do funcionamento cultural e linguístico desse grupo produz políticas que o colocam em grupos identitários específicos.

A luta dos sujeitos surdos pelo espaço escolar é legítima quando eles buscam para si esse lugar institucional de circulação de suas marcas culturais e língua. Porém, pode-se pensar esse espaço de outro modo que não como espaço taxado sistematicamente de excludente? Hoje temos que ser cada vez mais redundantes ao afirmar a necessidade de uma educação inclusiva, já que falar de educação é falar de TODOS.

Masschelein e Simons (2013) fazem uma lista do que denominam ser do domínio escolar. Começam discutindo o que significa o tempo escolar e nomeiam-no de “suspensão” (ou tempo da liberdade) como um domínio do escolar. Para os autores, a construção de uma escola implica em suspensão. E do que isso se trata? Quando ocorre a suspensão no espaço escolar, isso significa suspender o que é da ordem do cotidiano. Assim, os lugares específicos, como a família, o clube, o bar, o hospital, não se aplicam, ou seja, o tempo produzido no espaço escolar não deveria necessariamente ser um tempo produtivo, poderia ser um tempo livre (*scholé*).

Apesar de todas as políticas hoje focadas em controlar o tempo da escola, ela poderia, sim, não ter esse “papel continuísta da realidade”. “Pensamos que o formato muito concreto da escola pode desempenhar um papel importante na possibilidade de retirar o peso da ordem social – suspensão – no interesse de criar tempo livre” (MASSCHELEIN E SIMONS, 2013, p. 33).

Pensar a escola bilíngue requer esse movimento de suspensão. Suspensão de quê? Das próprias tensões sociais, das tensões tecnológicas e familiares. Espaço focado no presente, naquilo que caracterizaria o espaço bilíngue dentro do espaço escolar. A escola tem o compromisso de interromper a operação de quaisquer expectativas e necessidades produzidas em um espaço e tempo fora dela. Expectativas da própria política bilíngue produzida institucionalmente.

O espaço escolar não se refere a um local de passagem ou de transição (do passado ao presente), nem a um espaço de iniciação ou de socialização (da família para a sociedade). Pelo contrário, devemos ver a escola como uma espécie de puro meio ou centro. A escola é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado.

A escola e, conseqüentemente, a escola bilíngue tem uma função específica: atrair seus alunos às questões do presente. Aos surdos, aliar suas questões levantadas significa trazer a escola para essa produção conectada ao presente de criação de um espaço de tempo livre onde o conhecimento circule por meio das linguagens existentes.

Além da questão da suspensão, os autores introduzem a palavra *profanação* sobre como tornar algo particular em algo público, em disponível. Um tempo e um lugar profano estão ligados a algo que se desconecta do seu uso habitual, ou seja, perde a característica do sagrado e do indiscutível. E isso significa também “[...] algo no mundo que é, ao mesmo tempo acessível a todos os sujeitos e à (re)apropriação de significado” (MASSCHELEIN E SIMONS, 2013, p. 39). É algo que se tornou público, pois foi expropriado de mãos específicas, como o conhecimento que se torna um bem público e acessível a todos.

A escola como espaço coletivo e público, em primeira ordem, não tem a função de responder às demandas e necessidades individuais. A escola bilíngue cumpre essa função de atender coletivamente aos anseios das comunidades surdas, mas não APENAS na ordem da política, mas na ordem de oferta do conhecimento desprendido e produzido a esses sujeitos como um bem público. Segundo os autores, não é papel da escola atender a grupos específicos, mas atender a TODOS, e transformar radicalmente algo em

matéria de estudo fazendo a suspensão e a profanação como algo que abre o mundo por meio da atenção e do interesse do sujeito.

A escola é constantemente acusada de ser distante do mundo e descontextualizada, sem responder aos anseios sociais. Porém, os autores advogam em favor da escola, afirmando que a suspensão e a profanação tornam o mundo possível e aberto. Essas características tiram a centralidade do indivíduo e da aprendizagem pessoal e focam no coletivo, na produção profana de uma formação do sujeito com interesse no “mundo”.

Desse modo, entendemos a formação não como um tipo de atividade auxiliar da escola; como algo que ocorre fora das matérias de estudo atuais e que tem a ver com os valores de um ou outro projeto educacional. Em vez disso, a formação tem a ver com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo (MASSCHELEIN E SIMONS, 2013, p. 47-48).

A escola bilíngue, como escola que traz a formação e a atenção ao mundo produzido no presente, deve criar no sujeito surdo o desejo, o interesse em sua própria inserção nesse mundo – um mundo focado na produção coletiva de um sujeito bilíngue plural.

Criar uma escola bilíngue que simplesmente atenda às necessidades sociais baseadas na identidade de um grupo específico pode tornar-se uma cilada, pois isso carrega em si o perigo de criar a formação focada em modelos surdos fixos, como tradicional e historicamente as “escolas especiais” constroem suas práticas.

Compreender o papel do que é da ordem do escolar é dar ao sujeito surdo, em seu espaço, muito mais do que simplesmente reproduzir as necessidades sociais e mercadológicas ou mesmo reduzir a escola a um espaço de socialização. É dar ao sujeito surdo a possibilidade de recriar o mundo e de recriar-se no mundo. É transformá-lo num espaço de potência de constituir-se e de pensar o próprio pensamento.

Além das questões acima colocadas, as questões da tecnologia, isto é, do praticar, estudar ou disciplinar, também são importantes de ser observadas para entendermos o que é da dimensão escolar. As tecnologias escolares, como o quadro negro, o giz, a carteira, o livro, estão nessa ordem. Contudo, além delas, a arquitetura da escola, a disposição das carteiras e as próprias técnicas de ensino e aprendizagem colocam claramente o que é do âmbito escolar.

As tecnologias da educação escolar não devem ser simplesmente ferramentas que formam jovens com formatos específicos, como em uma linha de produção. Essas tecnologias podem produzir técnicas que engajam os jovens e ao mesmo tempo lhes mostram o mundo; elas criam nesses jovens o interesse pelo mundo que se abre.

A escola bilíngue assume essa forma e produz as tecnologias dessa ordem. Mesmo que seu projeto esteja direcionado a pessoas surdas, necessariamente, não deve distanciar-se desse lugar, uma vez que se trata de ser uma escola, mas observar bem como os sujeitos surdos podem ser atingidos para que se engajem nesse mundo que se abre na escola. Claro que a escola lança mão de outras tecnologias, mas a característica do que é escolar deve estar na escola bilíngue também.

A questão da igualdade, apresentada pelos autores (ou ser capaz de começar, in-diferença), também está na discussão do âmbito do que é escolar. A questão da desigualdade social tem sido frequentemente pauta nas pesquisas sobre a escola, e há pesquisas, inclusive, de caráter denunciativo sobre o quanto a escola perpetua as desigualdades sociais. Masschelein e Simons (2013) afirmam que a escola e o professor têm o papel fundamental de transformar o conhecimento em “bem público”; conseqüentemente e inicialmente colocam todos os alunos numa mesma condição de começar.

Para a escola e o professor, a igualdade do aluno é uma hipótese prática – não uma certeza científica – que alguém se esforça para verificar enquanto leciona. Naturalmente, ao realizar essa verificação, o professor pode e vai levar em consideração o aluno individual, sua situação e suas questões. Mas essa atenção às diferenças pertence ao reino do próprio ensino e é separada da construção

de um sistema de ensino baseado nas chamadas diferenças e desigualdade factuais ou naturais (MASSCHELEIN E SIMONS, 2013, p. 71).

A diferenciação existe. Porém, o problema maior é ela ser da ordem da necessidade natural e biológica. Os critérios de diferenciação e classificação dos alunos são convenções; por isso devem, sim, ser discutidos, questionados e problematizados.

A escola bilíngue não deveria partir da diferenciação de seus sujeitos (na constituição de identidades) de forma natural ou biológica, mas pensar na potência que pode produzir ao trazer aos sujeitos surdos esse mundo escolar, não apenas como espaço de socialização e de normalização desses sujeitos para o mundo e o mercado.

Ainda na discussão sobre o que é do escolar, a fim de pensarmos a escola bilíngue, vale ressaltar a questão do amor (ou *amateurismo*, paixão, presença e mestria). Masschelein e Simons (2013) trazem a ideia de que, para o professor, conhecimento e metodologia são importantes, mas o amor e o cuidado também o são. Segundo os autores (2013, p. 80-81),

Para o professor, o aspecto formativo do ensino infundido de amor é a sombra brilhante de sua mestria. A formação não é uma responsabilidade secundária; [...]. Ao contrário, é parte e parcela de cada aula e é invocada no decurso de cada assunto e tipo de conteúdo. É a possibilidade de interesse, atenção e, portanto, formação que é oferecida vezes sem conta em cada aula magistral, e não é resultado de algum tipo de intenção.

Para Waquet (2010), a função do mestre não é ser mestre do pensamento, mas ensinar a pensar. É tornar o discípulo nele mesmo. Segundo Waquet (2010): “Para Francis Bacon, ‘os discípulos só devem ao mestre crença temporária, com suspensão de seu julgamento até que estejam plenamente instruídos [...]’ ” (WAQUET, 2010, p. 269).

O professor amoroso coloca o foco em todos, e não apenas em uma pessoa em particular. Não significa que esta não seja levada em conta, mas não pode ser o ponto de partida desse professor. O ponto de vista é o amor pelo assunto, pela matéria e

pelos alunos. Por isso, o ponto de partida do professor é assumir a igualdade e assumir que todos são capazes de atenção, interesse, práticas e estudo.

Na escola bilíngue para surdos, exigem-se professores surdos. Claro que nem todos serão. Mas qual o significado disso? A identificação é valorizada na relação entre os pares. A ideia é excelente, desde que esse professor seja o professor que dá a seu discípulo o direito de ser ele mesmo. E o que é o sujeito surdo ser ele mesmo?

Enfim, antes de discutirmos o professor nesse processo, vale a pena encerrar esta seção com Masschelein e Simons quando apontam a questão da formação como mais um dos aspectos do que é da ordem do escolar.

A formação – como uma espécie de autoformação ou “entrar em forma” – consiste, na verdade em preparação. [...] Consiste no estudo e na prática. [...] A escola é a preparação em prol da preparação. Esta preparação escolar significa que os jovens ‘adquirem sua forma’, e isso significa que eles são habilmente competentes e bem-educados. (MASSCHELEIN E SIMONS, 2013, p. 89).

2.2 O professor

Nesta seção, para dialogar sobre o professor nesse espaço escolar, vale a pena trazer as reflexões de Walter Kohan (2009) como aporte. Para pensar o professor, o autor recorre a Sócrates a fim de tecer um diálogo sobre o paradoxo entre ensinar e aprender. Lança-se aqui, então, o desafio: e se o professor de surdos se encontrasse com Sócrates? Quantas lições podem ser extraídas desse encontro?

Na discussão do paradoxo entre aprender e ensinar, Kohan (2009) convoca Sócrates para dialogar e apresenta discussões realizadas junto a este interessante filósofo que dão subsídios para se pensar sobre o papel do professor na sua função de ensinar. Abaixo, há três pontos listados por Kohan (2009) para entender o que ele chama paradoxo na função professor de Sócrates.

Ponto 1 – Sócrates afirma que pratica a política sem praticar (pelo menos a política oficial da pólis). Um professor só pode ser um político verdadeiro praticando outra política, porque, além de ser professor, ele é político, e não praticar a política é um ato político.

Assim, nessa escola bilíngue que, por si só, em sua concepção, aparentemente procura caminhar na contramão da política oficial da “pólis” (política nacional de educação especial na perspectiva da educação bilíngue), é possível pensar aqui no professor surdo e ouvinte e nas possíveis atitudes de contracondutas quando estes praticam suas políticas de outro modo, mesmo que na contramão, mesmo com as tecnologias da política oficial operando.

Ponto 2 – Sócrates afirma jamais ter sido mestre de alguém. Porém, aprendem com ele. Sócrates renuncia à condição de mestre, mas faz discípulos. Que tipo de mestria exerce? Por mais que o professor surdo e o professor ouvinte de surdos ainda ocupem, de certa forma, um lugar “menorizado” educacionalmente pela própria posição da área no discurso educacional maior, não se pode negar que se aprende com esses professores.

Ponto 3 – Saber considerado de pouco valor – mas essa condição o torna o mais sábio de todos... (não saber o torna sábio?). O tipo de vida que leva a um tipo de morte, já que Sócrates, por defender sua forma de mestria, é levado a uma condenação.

O quanto a discussão da educação de surdos tem levado à morte tantas possibilidades de contradizer o que está colocado como oficial, afinal, esse professor de surdos tem ocupado, muitas vezes, um lugar de exílio em relação ao que oficialmente tem sido definido sobre o que seja uma educação bilíngue. Exercer a função docente como um modo de vida torna-se um tipo de maestria.

A partir desses pontos estabelecidos para definirmos o paroxo que Sócrates nos apresenta, conversar sobre o papel desse professor na escola bilíngue é possível? Observar o não-lugar de

Sócrates na pólis (atopia) remete-nos a esse não-lugar do professor de surdos nas práticas inclusivas da nossa contemporaneidade. O professor de surdos pode ser esse profissional atópico.

O que seria, então, ser atópico? Seria não fazer o jogo da linguagem politicamente correta quando necessário. Mesmo que o professor de surdos (surdos e ouvintes) esteja envolvido com a linguagem da política oficial, quando necessário pode não querer falar essa linguagem, nem ser assimilado por ela; afinal, esse professor está comprometido politicamente mediante uma atitude – por meio do dizer verdadeiro, de um *éthos*.

Ele não vai ensinar algo que não saiba, mas vai, no próprio processo de ensinar, dar forma a si e tornar-se algo que não era no início. Por isso, no empreendimento do professor de surdos na busca de dar sentido às interrogações de sua própria vida e das políticas inclusivas, vai dando forma à sua vida. Esse investimento na procura dos sentidos dá, ao sujeito professor, outra forma.

Na busca de Sócrates, há um encontro com interlocutores distintos: a) os políticos; b) os poetas; e c) os trabalhadores manuais. Então, segundo Kohan (2009), Sócrates conclui que políticos creem saber, mas muitas vezes não sabem. Percebe que, quanto mais dotados, menos sábios; menos dotados, mais sensatos. Nesse encontro com Sócrates, creio ser possível pensar nos gestores da política da “pólis”. Ao que parece, creem saber, mas insistentemente, em diferentes movimentos (tanto burocráticos quanto práticos na escola) permanecem em uma posição constante de acusação tanto desse professor quanto à própria existência da escola bilíngue como se ambos se encontrassem na ordem do perigo.

Quanto aos poetas, Sócrates (segundo Kohan, 2009) afirma que dizem coisas lindas, mas muitas vezes se perdem no que dizem. Quem são esses “poetas” com quem o professor de surdos lida em sua constante jornada? Que risco corre o professor de surdos ao assumir essa condição?

Por fim, Sócrates encontra os trabalhadores manuais, que, sim, aparentemente possuem um saber mais sólido. Porém, quando tentam “aplicar” o saber tecnicamente, atrapalham-se. O exercício do pensamento não é aplicável, pois é o exercício do saber pelo saber. Um dos riscos possíveis da posição técnica em

relação à educação reside na transformação da Libras, por exemplo, como uma tecnologia, e não como língua da vida. Como uma língua que dá ao sujeito surdo a capacidade de linguagem e leitura de/para/com o mundo.

Tomando como base a busca de Sócrates, junto com Kohan (2009), podemos então propor três potentes tentações que pairam para o professor: 1) a política; 2) a poesia; e 3) a técnica.

A primeira grande tentação, na figura do político, apresenta-se ao professor de surdos e é a causa de muitas de suas práticas: militância cega. A militância acaba sendo uma condição para o exercício dessa função no discurso de muitos. Todavia, um risco da militância cega é a construção de verdades absolutas e indiscutíveis. E assim, o professor fica absorto nessas verdades, não se abre a outras leituras do movimento e acaba sendo repetitivo. O conhecimento já cultivado por esse sujeito passa a ser sua bandeira – e o risco de permanecer no mesmo lugar é gigantesco.

Quanto à segunda tentação, na figura do poeta, é aquela de o professor tornar-se um grande intelectual, um grande sábio que fala “palavras difíceis”. Aqui imaginamos que a tentação se dê por via da separação exacerbada entre o que se fala e o que se vive.

Por fim, a última tentação, na figura do artesão – a técnica –, lança mão de conceitos caros na escola hoje: a produtividade exacerbada e corrida, o método de ensino, a didática, a forma de condução. Essa é uma das tentações persistentes no professor e também no professor de surdos. O risco aqui é aceitar sempre as “novidades metodológicas” sem uma discussão ampla, irrestrita e crítica. O próprio professor de surdos cria métodos e técnicas de ensino para uma aplicação direta na sala de aula, sem contar com a própria lista de “como fazer”, sempre prescrita pela educação especial como receitas no trato do sujeito surdo, levando em conta muito mais sua condição material do que sua vida.

Em suma, ainda com Kohan (2009), Sócrates ensina-nos uma primeira lição: que o trabalho do cuidado, do pensamento, começa a partir de si. O professor de surdos, ao entender o cuidado do outro, está cuidando de si, e esse cuidado não é algo da ordem da “boa ação”, mas algo na ordem da confiança de que seu papel é fazer com que o discípulo seja ele mesmo, retorne a si mesmo.

A segunda e última lição que podemos tomar de Sócrates é de que a política não faz política, ou seja, o não fazer de Sócrates é um ato político, afinal, ele não tem projeto político. Em vez de intervir nessa política, ele procura criar outra política, baseada em interrogar seus habitantes para tentar mostrar a importância da mudança de seus pensamentos ou seu modo de vida. Podemos, dessa forma, fazer com que os próprios surdos, ao tornarem-se professores, possam vivenciar essas lições que tomamos de Sócrates.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este artigo, entendendo que a discussão não para por aqui, é possível convidar Símon Rodriguez por endossar as lições a nós ensinadas no encontro com Sócrates. Porque Símon Rodriguez? Enquanto Sócrates é um filósofo ocidental muito importante na influência deste nosso tempo, Símon Rodriguez é um pedagogo latino-americano.

Segundo Kohan (2013), para Rodríguez, “o professor é um inspirador, um excitador que propõe o saber. Ele também é um estimulador da vontade e do querer” (KOHAN, 2013, p. 90). Rodriguez vai pontuando uma crítica radical às escolas latino-americanas, que foram construídas pelos colonizadores europeus e que, mesmo quando as colônias deixaram de sê-lo, ainda estavam marcadas pelas práticas coloniais.

Para Rodriguez, “[...] existem três tipos de professor: os que presumem saber, os que confundem com o seu saber e os que ajudam para que todos saibam” (KOHAN, 2013, p. 87). O que caracteriza o professor na perspectiva desse pedagogo não é a quantidade de saberes acumulados pelo professor, nem sua capacidade de transmitir apenas, mas exatamente sua vivência no estudo, sua relação com o saber, com os livros e com a vida. Essa relação deve tornar-se tão impactante para os estudantes a ponto de querê-la para si: estudar como o professor estuda, relacionar-se com o saber como esse professor se relaciona, pois ele estuda e se forma no estudo.

Assim, podemos aprender com Rodriguez sobre o papel do professor de surdos. Podemos até mesmo estimular e excitar nesses sujeitos uma relação com o saber, algo que está longe de sua vivência

e de suas práticas. Isso porque, estando tais sujeitos hoje localizados no terreno da educação especial, as técnicas e as prescrições são parte de sua educação e do trabalho do professor, a ponto de o próprio professor surdo ser capturado por essa lógica.

Rodriguez acredita em uma educação popular, em uma educação para todos, na medida em que percebe que a escola já selecionava e excluía. Nessa proposta de educação popular, o professor tem um papel fundamental. Diferentemente de Sócrates, Rodriguez tinha um projeto político e acreditava veementemente na instituição escola como fonte para acabar com a influência da metrópole. Ele pensava que novos professores, fazendo novas escolas, eram de uma potência inestimável.

E se a escola bilíngue se coloca como uma potente escola popular, como não pensá-la como uma escola para todos? Quem seriam esses todos? Todos os surdos? Todos? O projeto de Rodriguez impacta nessas questões, já que o exercício deste artigo é pensar institucionalmente a construção de um projeto de escola bilíngue na educação de surdos.

Reforça-se aqui que este artigo tem como objetivo claro o de trazer questões que levem à discussão do projeto da escola bilíngue como possibilidade e não pensar tecnologicamente, no sentido de postular formas do “como fazer”. Há uma ansiedade sobre esses postulados e muitas outras publicações seguem nessa direção. Que fique esclarecido que são importantes. Contudo, este tipo de construção textual também se torna fundamental para que mais possamos construir mais possibilidades para este projeto de escola para/de/com os sujeitos surdos.

REFERÊNCIAS

ARENDRT, H. *A condição humana*. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KOHAN, W. O. *Filosofia: o paradoxo entre o ensinar e o aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOHAN, W. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

SENNETT, R. *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

WAQUET, F. *Os filhos de Sócrates: filiação intelectual e transmissão do saber do século XVII ao XXI*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

UM OLHAR SOBRE AS LIDERANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

How should we look at deaf leadership in bilingual education?

Dra. Flaviane Reis¹
Dra. Marianne Rossi Stumpf²

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

É possível afirmar que os olhares sobre as Lideranças Surdas que fazemos na Educação Bilíngue e as representações que os surdos fazem de nós atravessam, de modo cultural, o sentimento de identidade subjetiva, social e linguística. Assim como nomear é dar realidade aos líderes surdos que entendem a necessidade da Educação Bilíngue que nós vemos, é possível afirmar que falar de um povo surdo e até mesmo de um sujeito de líder surdo é dar-lhes existência, fazê-los serem e acreditarem que são ou que existem as lideranças surdas. Assim, ser Liderança Surda é ser o que dizem que somos e ver o outro do modo como o vemos na Educação Bilíngue. Esse artigo perpassa pelas práticas, resistência, liderança e pensamento político dos líderes surdos na Educação Bilíngue.

¹ Doutora em Educação/UFU; professora de Educação Especial e Libras/UFU. E-mail: flavianereis@yahoo.com.br.

² Doutora em Informática/UFRGS; professora de Letras/Libras/UFSC. E-mail: stumpfmarianne@gmail.com.

Alguns autores como Foucault (2004), Hall (2009), Coracini (2007) embasam o conceito das relações de poder que permeia o estudo de análise dos olhares de liderança surda aplicando uma nova forma de olhares sobre Educação Bilíngue. A investigação partiu da questão: Como olhar as lideranças surdas na Educação Bilíngue? Teve o objetivo de identificar e mapear as narrativas dos líderes surdos. Partindo da abordagem qualitativa do tipo entrevista-narrativa constituiu-se um *corpus* com as narrativas coletadas. Os resultados apontam para uma infinidade de debates e fornecem uma boa base teórica para pautar a análise dos olhares de liderança surda no contexto da Educação Bilíngue.

Palavras-chave: Documentos. Líderes surdos. Educação bilíngue.

ABSTRACT

It can be stated that viewpoints on Deaf Leaders, which come out from within ourselves in Bilingual Education, and representations, which are engendered by the deaf about us, cross culturally the sense of linguistic, social and subjective identity. Just as nominating is to give effect to the deaf leaders who understand the need of the Bilingual Education that we glimpse, it is possible to assert that talking about deaf people and even about the person as a deaf leader is to generate them, making them be as well believe they have become leaders or even they have realized the existence of deaf leaderships. Thus, being a deaf leadership is to be what they mean we are and to see the other the way in which we see them through the eyes of the Bilingual Education. This paper passes through practices, resistance, leadership and political thinking of the deaf leaders as concerns the Bilingual Education. Some authors, such as Foucault (2004), Hall (2009), Coracini (2007), underpin the concept of power relations which pervade the study of the analysis of the deaf leader's views by applying new views on Bilingual Education. Our investigation started with the following issue: How should we look at deaf leaderships in Bilingual Education? It aimed at analyzing the document entitled: "Human right for deaf people – a social, cultural and linguistic equity". By adopting a qualitative approach in the analysis, a document registering the discussions of deaf professors was made up. The results have shown a wealth of debates, providing also a strong theoretical basis to build an agenda in which the views of deaf leadership in the context of Bilingual Education must be analyzed.

Keywords: Documents. Deaf Leader. Bilingual Education.

INTRODUÇÃO

Contrário ao modo como muitos definem surdez – isto é, como um impedimento auditivo – pessoas surdas definem-se em termos culturais e linguísticos. (WRIGLEY 1996: 13).

Esse trabalho “Um olhar sobre as Lideranças Surdas³ na Educação Bilíngue” trata de uma discussão objetivada a expandir sobre nós surdos de referência da comunidade surda, os significados presentes nos documentos⁴ elaborados pelos surdos líderes, as novas mudanças e acontecimentos, as produções visando discutir e promover propostas que efetivem o discurso da equidade social, cultural e linguística dos surdos nas diferentes instâncias como uma proposta viável, bem como da circulação e consumo tendo por base a perspectiva e vivência dos surdos.

Considerando algumas condições básicas, percebemos que nós surdos temos de fazer alguma coisa para melhorar nossa Educação Bilíngue, nossa posição na sociedade. Ficamos a dever esta percepção às trocas de experiências com os surdos líderes, por meio de atividade de formação para pessoas surdas.

Para promovermos a melhoria social, tínhamos primeiramente que:

- Aprender a nos organizar em uma condição de diálogo;
- Reforçar o trabalho de equipe com base na solidariedade;
- Ousar chamar a atenção para quem nós somos;
- Forçar o MEC a escutar também as pessoas e não apenas os especialistas dos serviços sociais ou pesquisadores;
- Estabelecer prioridades claras com base em argumentos fortes;

³ São pessoas tidas como referência dentro das comunidades por terem um conhecimento linguístico-cultural destacado dos demais indivíduos e por desempenharem uma função social de destaque, seja em decorrência de seu conhecimento linguístico-cultural e/ou em decorrência de sua atuação na valorização e promoção da língua e da cultura na comunidade. (Guia do INDL, v. 1, p. 41).

⁴ Documento intitulado DIREITOS HUMANOS DAS PESSOAS SURDAS: PELA EQUIDADE SOCIAL, CULTURAL E LINGUÍSTICA, um documento preliminar elaborado pela comunidade surda a partir do grupo de trabalho com os surdos de referências do Brasil – agosto/2017.

- Organizar conferências com líderes surdos para pessoas surdas e ouvintes;
- Procurar parceiros e aliados para apoiar o trabalho de líderes surdos;
- Organizar cursos de formação para líderes surdos de modo a melhorar sua capacidade de autogestão;
- Exigir o reconhecimento e o direito à utilização da Libras.

Assim sendo, este documento apresenta quatro propostas de intervenção em âmbito acadêmico, educacional, social e governamental, onde os surdos líderes se agrupam em torno de âmbitos diferenciados, mas neste capítulo especificaremos como aspecto educacional relacionando com a Educação Bilíngue o que está previsto na convenção dos direitos humanos regulamentada pelo Decreto nº 6.949/2009⁵, assim como a Lei 10.436/2002, o Decreto 5.626/2005 e o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014 que preveem questões relacionadas com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e os direitos linguísticos dos surdos na Educação Bilíngue (Libras e Português) para surdos.

Esperamos, com este capítulo, tornar público o entendimento de um olhar sobre o que as Lideranças Surdas devem ser, aquilo que realmente são e não aquilo que gostariam que fossem na Educação Bilíngue. Precisamos, nós mesmos, pensar Nosso olhar sobre as Lideranças Surdas visa à presença da diferença em relação aos ouvintes. Neste artigo escrito por nós queremos mostrar como experimentamos este olhar natural e os direitos linguísticos dos surdos na Educação Bilíngue.

A Educação Bilíngue precisa trabalhar as duas línguas com professores competentes em ambas. Não é isso que as escolas de ouvintes fazem quando se dizem bilíngues? A inclusão só está acontecendo no papel. Na realidade das escolas, o surdo continua excluído. Sim, eles em muitos lugares estão sendo chamados a colaborar com a educação de seus pares, mas desde que sejam só instrutores/professores de Libras e de que se subentenda que a língua de sinais deve ser só para “ajudar” aquele aluno deficiente a compreender um pouco daquilo que os outros estão construindo e aprendendo.

⁵ Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

A discussão entre os líderes surdos de como viemos a nos aproximar da comunidade acadêmica sobre os olhares das Lideranças Surdas, com as razões intelectuais, pois são uma fonte de formação de experiências e de respeito pelas conquistas dos direitos linguísticos. São também militantes das causas surdas, lutaram e lutarão pela Educação Bilíngue que nós surdos queremos com essa reflexão, que nos impactam ao respeito da Educação Bilíngue em que o WFD (World Federation of the Deaf) nos manifestam como sua principal prioridade a garantia dos direitos humanos aos surdos como um todo, considerando os seguintes aspectos: (1) o respeito e aceitação da Língua de Sinais; (2) a efetivação da Educação Bilíngue; (3) a acessibilidade à informação que circula socialmente; e (4) a interpretação de/para Língua de Sinais.

Com essa defesa dos nossos direitos linguísticos pelo WFD, as Lideranças Surdas Brasileiras reconhecem todos os aspectos relacionados com a garantia da nossa Língua de Sinais, uma ponte no espaço entre nossas línguas, como a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, na Educação Bilíngue, esse olhar sobre as Lideranças Surdas carrega as lutas e avanços acadêmicos da comunidade surda brasileira sobre a Educação Bilíngue.

Nesse sentido, com essa convenção sobre os direitos linguísticos sobre surdos, não poderiam deixar de ser surdos em que eles querem no jeito deles, portanto, uns olhares sobre Lideranças Surdas querem abrir os caminhos na Educação Bilíngue com as questões relacionadas nos documentos elaborados pelos líderes surdos:

1. Acesso aos espaços públicos (por exemplo, hospitais, órgãos governamentais, instituições educacionais) em Libras;
2. Acesso à educação a partir da perspectiva surda, com entorno social, cultural e linguístico que requer o agrupamento de surdos para a constituição das interações inerentes ao ensino e a aprendizagem em um ambiente linguístico no qual a Libras seja uma língua comum;
3. Acesso ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos;
4. Formação de professores surdos para atuarem em diferentes áreas da educação;

5. Formação de pedagogos bilíngues;
6. Formação de professores de Libras garantindo a prioridade aos surdos na formação e na atuação profissional nos diferentes espaços educacionais.

Estas questões refletidas estão contempladas na Lei 10.436/2002 e no Decreto 5.626/2005, que foram constituídos a partir dos movimentos de surdos líderes. No entanto, as formas de implementação das ações propostas precisam ser repensadas. Diante dos acontecimentos a partir de 2002, o presente GT apresenta propostas de intervenção que garantam os direitos dos surdos de forma efetiva no Brasil conforme o documento elaborado pelos surdos líderes. São poucas as instituições que entendem a especificidade linguística dos surdos e se organizam para desenvolver a comunicação com pessoas surdas por meio da Libras, apesar do seu reconhecimento legal.

Esse olhar sobre as Lideranças Surdas está inserido nas políticas linguísticas dos contextos brasileiros há vários anos, afinal, foram um grande desafio nos documentos atuais para a sobrevivência das nossas Línguas em que possamos navegar por surdos líderes e enriquecedoras carregadas de cultura própria dos surdos na Educação Bilíngue. Conforme o autor Gulliver (2009), os povos Surdos têm uma nação própria onde se encontram. Então, esses olhares nas Lideranças Surdas abrem o espaço da Educação Bilíngue para que finquemos nossa bandeira, a Língua de Sinais, um conforto linguístico para surdos que poderemos abrir agora. A constituição dos olhares dos surdos líderes representa um processo longo de uma discussão, uma luta e uma resistência⁶.

Pensamos que é importante fundar um centro de pesquisa ou investigação para acompanhar a implantação e a evolução da Educação Bilíngue aqui no Brasil. Orientar os professores e as famílias sobre a organização de ambiente linguístico e fazer as articulações com órgãos públicos e escolas particulares de educação de surdos que utilizam a filosofia de Educação Bilíngue.

⁶ A resistência é experiência de subjetivação, de autonomia. A resistência é combate particular; ela não afronta o inimigo para infligir uma derrota, mas ela se bate na adversidade; no fundo, seu adversário não passa de um pretexto, o que ela pretende é enfraquecê-lo e fazê-lo bater em retirada. Ela não busca a vitória, ela não se lança em uma batalha final, ela desarma o inimigo com suas próprias armas ao desorganizar a guerra que ele havia imposto. (GARCIA, 2008, p. 109).

O que temos observado são práticas insuficientes e distorcidas, a mais comum coloca os professores de surdos para lecionar a língua de sinais ignorando a história e a identidade surda e o fato de que os surdos precisam acessar todos os conteúdos, não só ter algumas aulas de Libras. A política educacional do MEC preconiza a implantação dos intérpretes de língua de sinais em todas as escolas inclusivas onde existem surdos.

Devemos dizer que apenas a colocação dos intérpretes de língua de sinais nas escolas inclusivas não constitui uma educação bilíngue. A escola precisa trabalhar as duas línguas para os alunos ouvintes e surdos. Organizar a participação dos professores ouvintes e surdos nas reuniões para avaliar o processo de Educação Bilíngue, programar atividades que incentivem a participação de todos os atores da comunidade escolar e procurar formas de ajudar as famílias dos ouvintes e dos surdos a compreenderem a proposta e incentivarem seus filhos para que possamos construir um ambiente não preconceituoso e mais igualitário.

No que se refere aos documentos sobre o âmbito educacional que podem se relacionar com a Educação Bilíngue, há uma diferença básica entre surdos, que consiste no fato de que os surdos podem participar como uma equidade linguística nos processos de Educação Bilíngue e de tomada de decisões.

Com essa decisão sobre a participação dos surdos líderes nos momentos da discussão sobre os documentos da Educação Bilíngue, esses podem ser melhorados com as estruturas governamentais que nós pedimos, com um dos itens especificamente na subseção 2:

O sistema da rede pública de ensino (Federal, Estadual e Municipal) e da rede de ensino privada no setor administrativo, mais especificamente nas secretarias da rede municipal, regional e estadual devem considerar as questões propostas com os itens colocados no documento conforme abaixo. As Escolas Bilíngues devem reformular a estrutura escolar e a organização curricular considerando as questões a seguir:

ADMINISTRATIVA

a. Quadro de Profissionais Educacionais (Gestão) – Gestor professor ouvinte bilíngue ou surdo educacional para atuar dentro da rede de ensino em escolas municipais, estaduais e federais com a função de acompanhar a implementação das políticas de Educação Bilíngue, conforme previsto no PNE 2014.

ESTRUTURA ESCOLAR

a. Difusão da Libras

- Assegurar o uso da Libras às crianças de 0 a 17 anos em todo o espaço escolar – PNE META 4.7 (PNE Lei 13.005/2014).
- Difundir a Libras em toda a comunidade escolar, como também viabilizar aos familiares da criança surda a participação em cursos de Libras, bem como o acesso à comunidade surda, por meio de programas sociais que incluam visitas a associações ou outros que possibilitem contato das mesmas na comunidade surda.
- Promover contato com os esportes por competições entre escolas de surdos com os seus respectivos atletas representantes, com a finalidade de promover trocas de conhecimentos, experiências entre os surdos que trazem diversidade cultural.
- Os profissionais que atuam nessa etapa educacional devem ser prioritariamente surdos, fluentes em Libras, integrantes de referência de língua e da comunidade surda.
- No caso das crianças surdocegas e surdas com outros comprometimentos, é necessário prever profissionais com formação específica, prioritariamente surdos, além de serem fluentes na Libras.

b. Recursos e materiais pedagógicos

- Reestruturar o currículo pedagógico para aproveitamento dos recursos que efetivem o ensino e a aprendizagem de

crianças surdas com usos visuais, materiais concretos, visita de campo e de sinais.

- Os instrumentos de avaliação dos estudantes surdos devem manter o foco na verificação da apropriação conceitual em Libras (português não pode ser fator de exclusão).

c. Quadro de Profissionais Surdos e Bilíngues

- Toda escola deverá ter no seu quadro administrativo (escola bilíngue e escolas polos) pelo menos um profissional surdo e/ou ouvinte bilíngue.
- Toda escola deve contar com professores surdos nas tomadas de decisões que envolvam estruturação e implementação curricular, bem como no debate com relação às questões da gestão de políticas educacionais para surdos.
- Ofertar uma formação pedagógica continuada aos professores surdos e professores bilíngues em Libras sobre as questões implicadas no exercício de suas funções.
- Exigir a formação, em nível de graduação, em cursos de Pedagogia Bilíngue (que forma o professor bilíngue para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental), nos cursos de Letras Libras licenciatura (que formam professores de Libras para atuar no ensino da Libras na educação básica e no nível médio) e em bacharelado (que forma tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa). O Curso de Língua Portuguesa como L2 para surdos deve ser oferecido para formar os professores que atuarão tanto na educação básica como no nível superior. Nas demais áreas de conhecimento, os professores devem ter acesso à formação na Libras.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

- a.** Disciplinas na educação básica – séries iniciais ao Ensino Fundamental – e no Ensino Médio

- O ensino aos surdos deve acontecer por meio de uma educação bilíngue conforme previsto na Lei 10.436/2002, Decreto 5.626/2005 e PNE 2014, incluindo currículo de Libras como L1, currículo de Língua Portuguesa como L2 para os alunos surdos e currículo de Libras como L2 para os alunos ouvintes, no caso das escolas polos e escolas inclusivas.
- Ofertar formação sobre a carreira profissional de alunos surdos do Ensino Médio matriculados na rede de ensino com apresentação de diversos cursos superiores.
- Ofertar cursos preparatórios para o ENEM em Libras para os candidatos surdos.
- Estender a obrigatoriedade da disciplina de Libras prevista pelo Decreto 5.626/2006 aos cursos de graduação da área de saúde.
- Incluir a disciplina Libras em toda a rede da educação básica e do Ensino Médio, nos níveis municipal, estadual e federal, como obrigatória.

REFLEXÃO E DISCUSSÃO:

a. Quadro de Profissionais Educacionais (Gestão)

- Gestor professor ouvinte bilíngue ou surdo educacional para atuar dentro da rede de ensino em escolas municipais, estaduais e federais com a função de acompanhar a implementação das políticas de Educação Bilíngue conforme previsto no PNE 2014.

Esse quadro de profissionais educacionais é um novo símbolo do pensamento dos olhares dos surdos líderes sob a filosofia dos Estudos Surdos, seguida por profissionais surdos, um novo desafio para ser gestão na Educação Bilíngue, que podem deixar uma marca na história surda brasileira, como aconteceram com as experiências em que eles foram Ex-Diretores Surdos nas Escolas, sejam nas Públicas de Surdos ou Especial ou Bilíngue, como no caso dos professores, Shirley Vilhalva no CEADA na cidade de Cam-

po Grande-MS; Débora de Vasconcelos Souza Conrado e Willer Cysne Prado Vasconcelos no Instituto Cearense de Educação dos Surdos (ICES) na cidade de Fortaleza-CE e Márcio Machado Rodrigues na Escola Municipal Francisco Suderland Bastos Mota na cidade de Fortaleza-CE; Luciane Rodrigues Rangel na Escola Creche Prof. Geraldo Cavalcante na cidade de Niterói-RJ; Jefferson de Oliveira Miranda na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo F. Cóser na cidade de Santa Maria-RS; Priscila Gaspar na Escola SELI e HÉlvio Antônio de Oliveira no Pestalozzi na cidade de Goiânia-GO.

Esses olhares sobre os ex-diretores surdos nas escolas com sua campanha social e política pelo reconhecimento profissional e cumprimento dos direitos linguísticos em Língua de Sinais em todo espaço na Educação Bilíngue. Isso mostra a coragem de não temer os desafios que esta impõe às administrativas que estas práticas profissionais que demonstram nos seus direitos humanos e na sua prática política, bem como seu desempenho em se reconstruírem e fortalecerem permanentemente nos seus olhares de seu Ser Surdo⁷ a partir do seu *Deafhood*⁸ (LADD, 2003). Com esses olhares sobre diretores surdos se fez um ser político ativo e militante na Educação Bilíngue a seu tempo, como uma resistência política:

A sociedade contemporânea está saindo dos espaços do modernismo e organizou-se de tal forma a lidar com as diversidades tendo em vista que não consegue lidar com as diferenças. O controle não é mais por uma governabilidade rígida como na modernidade e nem de que se tornou um espaço de multiplicidade irreconhecível como na pós-modernidade. A sociedade atual controla e regula e não permite abertamente que nos organizemos como cultura específica com achados culturais. De acordo com estas instâncias, os surdos da atualidade precisam ser persuadidos que a cultura surda é boa para eles, mas que precisam frequentar o espaço ouvinte. E nestes espaços estamos nós, procurando construir nossa cultura, nosso jeito de ser diferentes. Aqui nos constituímos um grupo que se esforça por buscar os espaços de felicidade e de ser em grupo. É aqui também que encontramos espaços para afirmar a subjetividade, cultura e diferença, bem como a identidade. (PERLIN e REIS, 2012:37).

Essas novas formas de olhares surdos líderes também estão sendo construídas e isto sempre será enriquecedor nos direitos linguísticos, conforme na modernidade para a pós-modernidade. Mas reconhecem os

⁷ O sentimento de igual para igual com que os autores surdos que narram histórias sobre como é ser professor surdo e sobre os outros devido às relações de poder. (REIS, p.18, 2015).

⁸ Seria então, dito de um modo necessariamente simplista, um processo contínuo – uma luta (*struggle*), reforça Ladd – pela qual cada criança surda, cada família surda, ou cada adulto surdo explicaria a sua existência no mundo a si mesmo e aos outros, partilhando sua vida na comunidade e tornando essas explicações agentes na prática do dia a dia, atualizando sua identidade em um diálogo que se prolonga interior e externamente.

profissionais nosso jeito de ser diferente mesmo nos espaços entre surdos e ouvintes, isso que eles demonstram ser os espaços de felicidade e de ser em grupo na Educação Bilíngue, como no caso dos ex-diretores surdos nas escolas, que conviveram entre grupos surdos e ouvintes, respeitando a nossa Língua Brasileira de Sinais sem nos submissivas que não enfraqueceram a língua, a cultura e os surdos líderes que fazem uso dos profissionais e de ser gestão administrativas.

Com essa contextualização dos profissionais surdos que desafiaram a influência de motivações em construir na estrutura escolar como a Difusão da Libras:

a. Difusão da Libras

Dentro da sociedade linguística, as diversidades linguísticas escolhidas, usadas, são referentes à subjetividade, ou seja, a um espaço nos direitos linguísticos; tendo por discussão tanto marcas linguísticas dos surdos na formação dos surdos quanto à construção de valores de uso da Língua Brasileira de Sinais, ambas se associarão à experiência histórica dos surdos que podem habitar a construção linguística nas crianças surdas, afinal, os olhares dos surdos líderes propunham-se a assegurar o uso da nossa Língua de Sinais às crianças de 0 a 17 anos em todo espaço escolar, conforme a proposta do PNE META 4.7.

CONSCIÊNCIA POLÍTICA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

As pessoas surdas deverão ser conscientizadas desde a infância que necessitam de organizações fortes para proteger seus direitos. Os surdos ficam em pior situação que outros grupos se não tiverem bons porta-vozes. Somos pessoas surdas, uma minoria. Uma minoria nunca pode adquirir muita influência em uma democracia apenas por meio dos apoios (simpatizantes). Os ouvintes não podem entender nosso potencial como minoria se não souberem ou não se derem conta de que somos uma minoria. Devemos compreender/entender isto quando desenvolvemos planos e estratégias

para alcançar nossos objetivos e quando escolhemos nossas estratégias. O passado das pessoas surdas era invisível porque nunca tinham aprendido a tornar visíveis suas limitações.

PERFIL DOS PROFESSORES SURDOS

- Pensar sobre as políticas do professor surdo nas relações de poder;
- Acabar com a política do professor surdo inferiorizado;
- Incentivar concurso para os professores surdos atuarem nas bilíngues, escolas onde há inclusão de surdos, etc;
- Identificar e relacionar as políticas para os movimentos de lutas, resistências e resiliências da FENEIS;
- Identificar e relacionar políticas com vistas à negociação da formação e defesa do professor surdo (o professor surdo está desprotegido);
- Identificar e mapear as narrativas a partir de histórias pessoais dos professores surdos, seja na educação superior, seja nos espaços das escolas bilíngues, seja na inclusão, lembrando que o professor surdo tem prioridade de atuar junto aos alunos surdos;
- Organizar, com recursos do MEC, curso de formação dos professores surdos em cultura surda, língua de sinais, *signwriting*, etc;
- Organizar o encontro Nacional de professores surdos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No caso dos surdos, faz-se necessário franquear-lhes a palavra, quer dizer, antes de escreverem nosso idioma, deveriam poder se narrarem em sinais, e suas narrativas precisariam ser acolhidas por uma escuta também em sinais. (SOUZA, 2000, p.92).

Para os alunos surdos, o domínio da sua primeira língua, a Libras, é decisivo no desenvolvimento individual, na construção da identidade, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional, em todo o percurso futuro e no exercício pleno da cidadania.

Dentro da participação da comunidade surda em seu processo de educação o que conseguimos vislumbrar são os poucos surdos ligados à educação e que se preocupam com a mesma, numa ideia de que a educação se baseia numa aprendizagem coletiva e na caminhada do indivíduo surdo com responsabilidade social.

Quem de nós surdos está em condições de propor uma escolha adequada de educação para a comunidade surda? Na verdade, não nos sentimos em casa diante da proposta do ouvinte. O enfoque fenomenológico, de cunho colonialista-clínico, terrivelmente diversificado da educação do surdo em nosso país, constitui um quebra-cabeça para a comunidade surda. Para o professor surdo Wilson Miranda, o pior da educação do surdo são “*os vários métodos que são usados nas escolas*”. Nas faculdades há uma posição de medo e resistência diante do surdo que começa a chegar às suas portas. As poucas faculdades que se abrem em direção ao surdo, bem como a reduzida presença desses nesse campo faz do surdo um estranho, alguém quase excluído dos serviços que a universidade presta. É a dificuldade de viver em um universo que está se ampliando, mas que não oferece ainda meios acessíveis.

Este documento terá de ser necessariamente lecionada por modelos linguístico culturais, adultos surdos falantes nativos de Libras e possuidores de uma Identidade Surda. Terão ainda de ter formação adequada, tendo em conta as exigências complementares e o aprofundamento dos conteúdos inerentes a cada nível de ensino. A presença destes profissionais no espaço escolar deverá ser bastante significativa, assim como sua implicação nas tomadas de decisão que afetem diretamente os alunos surdos. Seu papel é fundamental na ligação entre a escola e a família, no que diz respeito à comunicação com a criança enquanto processo contínuo de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

GARCIA, C. Poder, normalização e violência: Incursões foucaultianas para a atualidade/Izabel C. Friche Passos (Orgs.). In: *Resistência a partir de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GULLIVER, M. *DEAF space, a history: The production of DEAF spaces Emergent, Autonomus, Located and Disabled in 18th and 19th century France*. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Surdos) – Universidade de Bristol, Bristol, 2009.

Ladd, P. *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*, Cevedon, England: Multilingua Matters, p. 528, 2003.

PERLIN & REIS. Um olhar sobre nós surdos. In: *Surdos e Cultura na Contemporaneidade*, 2012.

PNE. Plano Nacional de Educação. Lei 13.005/2014. Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

REIS, F. A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos. No prelo, da tese de doutorado, 2015.

SOUZA, R. M. Práticas alfabetizadoras e subjetividade. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. de (Orgs.). *Surdez* 2013 Processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

CONTRIBUIÇÕES DE PADDY LADD AO CAMPO DOS ESTUDOS SURDOS

Paddy Ladd's contribution to the deaf studies field

Sueli Fernandes¹

Francisco Martins Lopes Terceiro²

LER TEXTO EM LIBRAS



RESUMO

Os anos que marcam a passagem do final do século XX para o século XXI situam o movimento de ruptura dos discursos médicos que historicamente inscreveram os/as Surdos/as como “anormais” e “deficientes” da linguagem. Categorias como “identidade Surda” e “cultura Surda” passaram a circular em um novo território discursivo que buscava narrar a existência Surda como experiência visual, conectando os/as Surdos/as e suas interações humanas ao campo da diferença. Este artigo, produzido por um investigador subalterno e uma ouvinte aliada, objetiva apresentar o trabalho empreendido pelo ativista e intelectual Surdo britânico Paddy Ladd, a partir do final dos anos 1990, iluminando conceitos fundamentais na discussão teórica da diferença Surda.

¹ Doutora em Letras (UFPR); professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – linha de pesquisa Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social (PPGE/UFPR); coordenadora do Curso de Letras Libras (UFPR). E-mail: suelifernandes@ufpr.br.

² Mestrando surdo do Programa de Pós-Graduação em Educação – linha de pesquisa Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social (PPGE/UFPR). E-mail: terceiro.libras@gmail.com.

Por meio do levantamento de publicações do autor não traduzidas para o português brasileiro, mapeamos algumas das principais categorias teóricas que contribuíram para a emergência do campo epistemológico dos Estudos Surdos. Em contraponto ao modelo médico da surdez, Ladd lançou as bases para a compreensão dos/as Surdos/as como parte de uma minoria linguística e cultural com reivindicações políticas que os/as aproximou das lutas de grupos étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, entre outras formas de resistência ao colonialismo. As reflexões de Paddy Ladd trazem importantes contribuições à formação e à ocupação de espaços de poder por intelectuais Surdos/as.

Palavras-chave: Paddy Ladd. Estudos Surdos. Surdez. *Deafhood*. Intelectuais Surdos.

Ler artigo completo em Libras.



“PAPEL! PAPEL PARA ESCREVER!”: REPRESENTAÇÕES DE UM GRUPO DE ALUNOS SURDOS SOBRE A ESCRITA

“Paper! Paper to write! ”: representations on
writing of a deaf students group

Aryane Nogueira¹

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

Este artigo tem como objetivo contribuir com as discussões já existentes sobre a prática de ensino do português escrito para alunos surdos. Ainda assim, a intenção caminha em um sentido diferente dos estudos preocupados em pensar exclusivamente uma metodologia mais adequada para esse trabalho. Isso porque os dados aqui analisados – extraídos de um conjunto de registros gerados a partir de trabalho de campo guiado por uma perspectiva etnográfica – indicam representações e ações sobre a escrita que merecem consideração, pois sugerem que a atenção em relação ao ensino de português escrito para surdos deve voltar-se para a questão metodológica e ir além, abranger outros fatores que podem influenciar essa prática.

Palavras-chave: Alunos surdos. Escrita. Ensino de português. Representações. Educação de surdos.

¹ Doutora em Linguística Aplicada; docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (DEPE-FE/UNICAMP). E-mail: aryane.santos.nogueira@gmail.com.

ABSTRACT

This article aims to contribute to the existing discussions about the deaf students written Portuguese teaching practice. Nevertheless, this intention takes a different direction from the studies concerned with thinking exclusively about a more adequate methodology for this work. This is because the data analyzed here – taken from a set of records generated from field work guided by an ethnographic perspective – indicates representations and actions on writing that deserve to be taken into consideration, since they suggest that the attention to the process of teaching Portuguese to the deaf students should turn to the methodological question and go beyond it, covering other factors that may influence this practice.

Keywords: Deaf students. Writing. Portuguese teaching. Representations. Deaf education.

INTRODUÇÃO

Quando se discute nos dias de hoje a necessidade de revisão das práticas escolares para o ensino da leitura e da escrita, os estudos que abordam uma concepção sociocultural do letramento contribuem no sentido de compreender, nas palavras de Gee (1986, p.719-720), o *letramento como sendo plural*. Isso significa, ainda em concordância com o autor, pensar em letramento como os modos pelos quais usamos a língua(gem) e construímos sentido a partir dela. Estabelecendo uma relação estreita com nossas crenças, valores e visões de mundo, as práticas de letramento só podem estar diretamente ligadas com as identidades e representações que temos de nós mesmos e dos outros.

Considerando essa visão, faz todo sentido a dificuldade que muitos alunos apresentam para se engajar e participar efetivamente das atividades de escrita e leitura em sala de aula, uma vez que elas reproduzem práticas discursivas que podem estar bem

distantes do que vivenciam discursivamente esses alunos nos seus cotidianos fora da escola.

O caso dos alunos surdos não é diferente. Como bem argumentou Sánchez (2017), as trocas de informação e comunicação por meio da linguagem escrita acontecem o tempo todo e eficazmente entre os surdos, pois cada vez mais eles têm se tornado usuários de *smartphones* para se comunicar. No entanto, essa prática discursiva está distante dos exercícios de escrita praticados nas escolas, os quais se baseiam, muitas vezes, em uma relação grafo/fônica difícil de fazer sentido para os alunos que não conseguem ouvir os sons da fala.

Na tentativa de fazer com que a diferença surda seja contemplada nas práticas de ensino da escrita (NOGUEIRA, 2016, 2017), venho argumentando que as mudanças na maneira como a educação de surdos tem sido conduzida devem caminhar em conjunto com as transformações necessárias às práticas de ensino da leitura e da escrita de um modo geral, levando em consideração, para isso, as transformações sociais que têm ocorrido fora da escola, por exemplo, na comunicação e nas práticas de linguagem relacionadas ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

O que venho refletindo (NOGUEIRA, 2016, 2017), portanto, é que as práticas escolares de ensino da escrita para alunos surdos, ainda que realizadas em língua de sinais, ao serem mantidas nos moldes tradicionais dificilmente formarão sujeitos aptos a participar socialmente como leitores e produtores críticos dos textos multissemióticos que circulam hoje fora da escola.

Considerando a afirmação anterior, acrescento aqui que a modificação nas práticas de ensino da escrita para surdos ainda precisa ter atenção especial para o fato de que a possibilidade de expressão da diferença surda nas atividades de produção pode estar diretamente relacionada com o modo como as atividades de escrita são desenvolvidas no contexto escolar. Esse é um aspecto importante, pois como já apontou Gee (1986) repercute diretamente nas identidades e representações que os alunos constroem sobre o recurso escrito e sobre si mesmos (diante do emprego de tal recurso), ao mesmo tempo em que suas representações também podem influenciar o modo como participam das atividades de escrita.

Nas seções seguintes, ainda que considerando a brevidade deste artigo, pretendo aprofundar a questão apresentada a partir da análise de alguns registros de alunos surdos participando de atividades de linguagem envolvendo a produção escrita.

1. LETRAMENTO E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Uma dos modos dominantes de se compreender as práticas discursivas que envolvem a escrita é o que a toma como um processo em si mesmo e seu aprendizado como relacionado à aquisição de um conjunto de habilidades que significam a possibilidade de desenvolvimento social e cognitivo – em níveis mais abstratos (STREET, 1984; KLEIMAN, 2001). Essa é uma visão de letramento que mais aproxima as práticas escolares tradicionais de trabalho com a escrita, que enfatizam as características individuais na aquisição desse conjunto de habilidades progressivamente desenvolvido no processo de aprendizado da leitura e da escrita. Para os afiliados a essa noção de letramento, conforme destacou Barton (1994), tal conjunto de habilidades é adquirido pelos alunos somente a partir da sua inserção no contexto escolar.

As pesquisas sobre as práticas de letramento nos mais variados contextos colaboraram, no entanto, para a compreensão de que a escola é apenas um dos locais nos quais se utiliza a escrita, com orientações que podem diferenciar completamente a maneira como alguns grupos fazem uso do recurso escrito fora desse ambiente. Ainda assim, como destacou Barton (1994), as escolas costumam ser entendidas como o local natural da aprendizagem e a escrita aprendida nesses contextos é tomada como padrão, o que para alguns grupos de alunos pode vir a significar: a) a não compreensão das práticas discursivas tipicamente escolares e b) a não consideração de suas práticas sociais de escrita fora dos padrões escolares como práticas possíveis (TERZI, 2001).

Uma importante saída para essa questão relaciona-se com a possibilidade de pensar as práticas de letramento a partir de um olhar mais sensível para as significações culturais e para a variação que existe entre as muitas práticas quando empregadas em um ou outro contexto. É fundamental considerar que, segundo essa visão,

as práticas sociais a partir das quais as pessoas lidam com a leitura e a escrita têm raízes em suas concepções de conhecimento, identidade e formas de ser (BARTON, 1994; STREET, 1984; TERZI, 2001).

A partir da atenção às especificidades e particularidades das práticas discursivas de diferentes grupos sociais, é possível criar novas ou outras formas de ensino da escrita mais condizentes com suas experiências prévias (KLEIMAN, 2001), sem que sejam carregadas de antemão ideias sobre o que esses grupos devem (ou não) saber e aprender. A realidade escolar, no entanto, pode ser outra. Os alunos surdos, por exemplo, na tentativa de compreender suas dificuldades diante do aprendizado da leitura e da escrita, muitas vezes foram (e ainda são) culpabilizados (SILVA, 2005).

Na história da educação de surdos no Brasil, a década de 1990 ficou marcada pelo início das discussões que se preocupavam em repensar a educação desse alunado. O movimento decorreu do aumento dos estudos linguísticos sobre a língua de sinais na década anterior – que impactaram significativamente o papel e o status que a língua de sinais passaria a receber no processo de educação de surdos (LODI et al, 2012) – e não cessou até os dias de hoje. Nas duas primeiras décadas dos anos 2000, há um grande número de trabalhos que se dedicaram a discutir a problemática do letramento de minorias² e, mais recentemente, essa temática continua sendo discutida também considerando as mudanças sociais propiciadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (NOGUEIRA, 2014; CABELLO & NOGUEIRA, 2016; NOGUEIRA & CABELLO, 2016) e os multiletramentos (NOGUEIRA, 2016, 2017).

No entanto, para aqueles que estão afastados das reflexões sobre a educação de surdos – temática que, como visto, há algum tempo tem ocupado espaço nos trabalhos e pesquisas no campo da surdez e dos Estudos Surdos, ao analisarem o pouco domínio da escrita que alguns alunos surdos têm, raramente consideram que a dificuldade de escrita pode residir nas práticas de ensino adotadas. Menos atenção ainda é direcionada para o fato de que essas mesmas práticas podem estar desencontradas das

² Alguns exemplos desses trabalhos estão agrupados em duas importantes publicações – “Letramento e minorias” (LODI, et al, 2002) e “Leitura e escrita no contexto da diversidade” (LODI, HARRISON & CAMPOS, 2004) reunidos e atualizados na obra *Letramento, bilinguismo e educação de surdos* (LODI, MÉLO & FERNANDES, 2012).

vivências discursivas experienciadas pelos alunos surdos fora do espaço escolar.

Vale citar aqui Lodi et al (2012), uma vez que as autoras, ao analisarem o letramento de alunos surdos, expõem, em consonância ao apresentado anteriormente, que o modo como as práticas de ensino da escrita são constituídas levam à

[...] imposição de normas e de estruturas de poder e saber baseadas nas ditas “classes dominantes”, o chamado fracasso escolar recai sobre os indivíduos, e a eles é atribuída a responsabilidade por não responderem ao esperado. (LODI et al, 2012, p. 13).

A problemática ganha corpo porque para responderem ao que é esperado ou ao que acreditam ser esperado, como bem apresentaram Góes e Tartuci (2002, 2012), muitos surdos passam a ocupar o lugar de aluno simulando os rituais de sala de aula e sua aprendizagem. Situações semelhantes às apresentadas pelas autoras serão vistas nos dados analisados neste artigo.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os dados aqui analisados foram pinçados de um conjunto maior de registros coletados durante a realização de uma pesquisa³ qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994) de cunho etnográfico (CAVALCANTI, 2006) que visou a compreender as relações de crianças surdas com a leitura e a escrita a partir de práticas por elas vivenciadas durante a participação em encontros semanais de um programa de apoio escolar. A escolha por essa metodologia para a geração dos registros está em conformidade com o que apontou Street (2001) sobre o papel da abordagem etnográfica na compreensão do que realmente acontece no contexto estudado, a fim de que sejam projetados programas de letramento mais culturalmente sensíveis às práticas do grupo observado.

³ Os resultados da pesquisa estão relatados em detalhes na dissertação de mestrado: NOGUEIRA, A.S. *Representações acerca do trabalho da leitura e da escrita em grupo de apoio a crianças surdas*. Campinas, SP, 2010. Neste artigo, realizo uma releitura de alguns dados nela apresentados.

No programa de apoio escolar frequentado pelas crianças surdas participantes da pesquisa – 14 crianças com idades entre 8 e 11 anos – o português escrito era ensinado como uma língua adicional em uma perspectiva bilíngue. Os encontros foram gravados em vídeo e tiveram seu material transcrito e analisado pela pesquisadora que, além de observar e realizar as filmagens, atuava como professora junto a uma docente surda.

O recorte dos dados analisados neste artigo foi realizado, como já apresentado anteriormente, na intenção de colaborar com as discussões já existentes sobre o ensino de escrita para alunos surdos, focalizando, em específico, as questões identitárias e de representação da escrita que necessitam de consideração por interferirem na relação que o aluno surdo pode desenvolver com a escrita em seu processo de aprendizado e no uso desse recurso no contexto escolar (e fora dele).

Cabe ainda esclarecer, antes de partir para a apresentação e a análise dos dados na seção seguinte que, por compreender as representações dos alunos surdos sobre o recurso linguístico escrito como fator que tem impacto e que deve ser levado em conta ao planejar o processo de ensino da escrita, me apoio nos conceitos de representação – com base em Hall (1997), Silva (2000, 2001), Woodward (2000) e Barbio (2006) – e de letramento, em uma perspectiva sociocultural, para construir a análise que se apresenta a seguir.

3. OS ALUNOS SURDOS E A PRÁTICA DE ESCRITA: REPRESENTAÇÕES SOBRE SI E O RECURSO ESCRITO

As representações são do nível simbólico e essencialmente social. Têm um papel determinante nas condutas e formas de agir, uma vez que são construídas por meio da linguagem e possibilitam atribuições de sentidos às coisas, situações e sujeitos. Sendo um sistema de significação, as representações não estão livres de relações de poder.

Representações sobre a escrita podem ser construídas a partir da vivência de práticas sociais nas quais o recurso escrito, entre outros recursos linguísticos e semióticos, se faz presente. Ao mesmo

tempo, representações sobre esse recurso podem ser base para práticas de letramento empregadas por grupos sociais ou para examinar como (re)agem socialmente os diferentes grupos diante da escrita.

Nos três quadros que apresento a seguir, trago relatos e comentários descritivos nos quais é possível perceber como as crianças surdas marcam, em diferentes situações, suas representações sobre a escrita durante as atividades desenvolvidas nos encontros em grupo:

A professora surda lê as perguntas escritas em um cartaz de atividades sobre profissões distribuído às crianças e as interpreta em língua de sinais. As crianças são incentivadas a dar uma resposta em relação ao que a professora surda diz e a própria professora as escreve na lousa. Nesse momento, duas crianças copiam errado o que ela escreve: não estão correspondendo corretamente o desenho da profissão em relação ao que está escrito sobre ela, apenas copiam aleatoriamente as palavras.

Quadro 1 – Comentário descritivo de trecho da filmagem realizada com as crianças surdas

Guilherme⁴ se mostrou bastante exaltado porque eu não havia escrito na lousa o que ele queria copiar.

Quadro 2 – Trecho de diário da pesquisadora

As crianças estão realizando uma atividade escrita sobre plantas. A professora surda chama a atenção de Giovana, pedindo para que ela faça a atividade. Nesse momento, sua colega se vira e sugere que ela copie suas respostas: “Olha no papel! Olha no meu papel!”. Giovana começa a copiar.

Quadro 3 – Comentário descritivo de trecho da filmagem realizada com as crianças surdas

⁴ Os nomes utilizados são fictícios para que os participantes da pesquisa permaneçam anonimizados.

Os trechos anteriores apresentam diferentes momentos em que as crianças surdas realizam atividades com o apoio das professoras surda e ouvinte e têm em comum o fato de que a relação estabelecida entre as crianças surdas e a escrita contribui para a construção e/ou manutenção de uma representação desse recurso como cópia. No quadro 1, as crianças copiam a resposta escrita na lousa pela professora surda e mostram não compreender o que realmente ali está escrito, pois não estabelecem a relação entre o que estava sendo dito por ela em língua de sinais com o que estava sendo escrito na lousa. Não concebem, portanto, nesse momento, qualquer relação de significação com a escrita: o que está acontecendo é a mera codificação, motivada pelo simples fato de ser necessário copiar os conteúdos que na lousa se encontravam escritos.

Nos Quadros 2 e 3, a relação com a escrita desenvolvida pelos alunos surdos não deixa de ser a mesma. Guilherme (quadro 2), por exemplo, se mostra exaltado quando é incentivado a, inicialmente, tentar escrever sozinho suas respostas para a atividade proposta. Ele pede para copiar as respostas da lousa, enquanto Giovana (quadro 3), por outro lado, ao perceber que sua colega não acompanhava o andamento da atividade, também lança mão da possibilidade de cópia, incitando a colega a olhar suas respostas. Mais uma vez, a significação das práticas de escrita é esvaziada, sendo possível pensar que, para essas crianças surdas, as situações nas quais o recurso escrito está presente parecem ser sinônimos de duplicação. Para essas crianças, não se é agente diante da escrita e não se é responsável pela produção de significados por meio do emprego da escrita.

Góes e Tartuci (2002, p. 110) já haviam destacado os rituais de sala de aula aos quais os alunos surdos obedecem no intuito de sobreviver nesse ambiente. Em relação a isso, as autoras ressaltam que os surdos aprendem a ser alunos por meio da *incorporação de artifícios* e de *simulação* das práticas de letramento. Ao passarem por experiências de escolarização muito empobrecidas, seja pela ausência da língua de sinais ou de estratégias que respeitem as especificidades dos surdos, os alunos acabam desenvolvendo modos de sobrevivência e lidam bastante bem com um jogo de aparências que institui a cópia como aliada no processo de simulação do aprendizado, por parte do aluno, e de ensino, por parte do professor.

Como nos relatos de Góes e Tartuci (2002, 2012), as crianças surdas observadas também têm na cópia sua principal estratégia. Como o grupo de apoio no qual as atividades observadas eram desenvolvidas é um espaço não-escolar, os trechos de relato acabam por sugerir que as crianças surdas transferem suas representações da escrita como cópia ou de si mesmos como copistas, desenvolvidas no ambiente escolar, para o grupo de apoio, ainda que nesse espaço as professoras buscassem desenvolver práticas de linguagem significativas para as crianças surdas, como é o caso da professora surda que estabelece uma interface entre a língua de sinais e o português escrito ao desenvolver a atividade com as crianças (quadro 1).

Pode-se pensar que a dinâmica adotada pela professora surda diante da realização da atividade sobre profissões (traduzir as perguntas em Libras⁴ para que as crianças respondam nessa língua e ela escreva as respostas em português para que as crianças as copiem – quadro 1) não tenha favorecido o engajamento das crianças com a escrita, para que se posicionassem como agentes escribas e não como copistas. No entanto, como se verá nos dados que seguem, mesmo em situações nas quais, metodologicamente, havia cuidado para que a escrita partisse, em um processo significativo, do aluno, as representações sobre a escrita como cópia se mostraram bastante fortalecidas nas crianças observadas.

Diferentemente do modo como as práticas de escrita são comumente realizadas nas escolas que recebem os alunos surdos, as atividades realizadas no grupo de apoio eram pensadas de modo a considerar o caráter bi/multilíngue das crianças surdas que o frequentavam. Em uma perspectiva bilíngue, as atividades de linguagem que envolviam o recurso escrito sempre tinham a Libras como língua de instrução e levavam em conta as especificidades da experiência visual que constitui os surdos como fundamentação. A tentativa era fazer com que as crianças se apropriassem significativamente da escrita e a compreendessem como mais um dos recursos linguísticos que elas poderiam ter disponíveis para comunicar e produzir significados. No entanto, ainda que a língua de sinais se fizesse presente e que existisse a preocupação metodológica, como é possível perceber nos trechos seguintes (quadros 4 e 5), as re-

⁴ Língua Brasileira de Sinais.

apresentações sobre a escrita e sobre si mesmos diante do emprego desse recurso acabam regendo a participação das crianças nas atividades desenvolvidas.

Iniciamos a atividade em grupo falando sobre a Páscoa, tentando compreender o que as crianças sabiam sobre essa data. Uma criança, em especial, chamou a atenção nesse momento, pois não queria responder nada e, ansiosamente, por várias vezes, perguntou sobre seu caderno e se iríamos escrever algo.

Quadro 4 – Trecho de diário da pesquisadora

Utilizo bonecos de personagens e algumas figuras produzidas pelas crianças surdas para convidá-las a criar uma história conjunta. A intenção era fazer com que a história fosse pensada e contada inicialmente em língua de sinais e, depois de terminada, ser escrita. Maurício pede insistentemente por papel.

Maurício: “Papel! Papel! Papel para escrever!”.

Professora ouvinte: Papel? Só depois! Primeiro pensa... faz a história e depois a gente escreve a história!

Quadro 5 – Comentário descritivo de trecho da filmagem realizada com as crianças surdas

A insistência de Maurício, pedindo seu caderno ou papel para escrever, marca os dois trechos relatados nos quadros 4 e 5. Seu enunciado foi escolhido para dar título a este artigo, pois traduz a ansiedade que as crianças surdas apresentavam a cada atividade desenvolvida: queriam que a palavra escrita se materializasse o mais rapidamente possível em seus cadernos e folhas de papel. Ainda que as professoras surda e ouvinte fizessem tentativas de estabelecer outras relações entre as crianças e a escrita, num primeiro ímpeto elas sempre respondiam às solicitações

como se o trabalho com a linguagem, quando envolvendo a escrita, devesse ser estritamente regido pela cópia e pela repetição. Sendo assim, permaneciam, ainda que por algum tempo, nesse ritual de letramento já estabelecido no contexto escolar e, nessa lógica, portanto, o que consideravam importante era o ato disciplinado de escrever, de ter seu caderno cheio de palavras, independentemente da forma como isso acontecia, se por cópia ou não, e dessa maneira iam construindo seus modos de participação nas atividades de produções que lhes eram propostas.

É preciso destacar que a representação da escrita como imitação pelas crianças surdas não está relacionada a uma menor valoração do recurso escrito. Muito pelo contrário. É bastante provável que, por terem percebido que há valorização da escrita pelas pessoas à sua volta (familiares, professores, em casa, na escola), que elas externem o desejo de terem seus cadernos e folhas repletos de escrita. Com isso, entendo que a concepção das crianças sobre a escrita também espelha as representações daqueles que estão à sua volta e que podem ter, de alguma maneira, assimilado uma grande narrativa a respeito das benesses da escrita.

Considerando os aspectos anteriormente apresentados e para ir além na compreensão da necessidade de considerar as representações que os alunos carregam sobre os recursos linguísticos e semióticos empregados nas atividades de linguagem desenvolvidas na escola, ainda que eu tenha focalizado o recurso escrito em específico neste artigo, acredito que caiba retomar aqui o alerta feito por Gee (1986, p.742) sobre o paradoxo do letramento. O autor explica que, para os alunos serem capazes de gerar os resultados esperados para as atividades de produção na escola, isto é, desempenharem as habilidades de escrita esperadas, é preciso que eles as pratiquem por meio da exposição a essas habilidades. Assim, se se espera dos alunos o engajamento nas práticas sociais de escrita próprias da escola, eles precisam, de antemão, ser socializados nelas. No entanto, aqui reside o paradoxo da questão: ao mesmo tempo em que é preciso socialização com as práticas para que tenham possibilidade de realizá-las, é necessário ponderar que, para muitos alunos (provenientes de diferentes comunidades e contextos sociais) essas mesmas práticas terão repercussão nas identidades e representações que eles constroem, por serem

muitas vezes distantes ou mesmo conflitantes com as situações discursivas que eles vivenciam fora da escola.

Transpondo as afirmações de Gee (1986), ao analisar nos dados apresentados o modo como as crianças surdas estabeleciam uma relação com a escrita, percebo que é bastante provável que suas vivências escolares de produção as fizeram incorporar representações sobre a escrita de uma maneira bastante específica, isto é, como cópia, repetição e sem significado. É possível enxergar aqui o paradoxo vivenciado por esse grupo de crianças surdas, uma vez que, ainda que o maior contato delas com a escrita ocorresse no espaço escolar, as práticas vivenciadas nesse contexto contribuíram para a assimilação de representações que em nada favoreciam a compreensão de que suas práticas discursivas e de produção de significados poderiam ser construídas de modo a lançar mão do recurso escrito com autonomia e não apenas realizando uma duplicação. Ainda nesse processo de construção da relação das crianças com a escrita, no que se refere especificamente ao grupo de apoio, destaco que: ao mesmo tempo em que as atividades de escrita que eram propostas tinham a intenção de estabelecer novas relações de significação da escrita, repercutindo na construção de outras representações por parte das crianças surdas, em alguns momentos, essas mesmas práticas acabavam contribuindo para a manutenção das representações que se desejava desconstruir.

Dessa maneira, ainda alinhada a Gee (1986, p.743), também considero que, no contato com práticas de letramento (em espaço escolar ou não), os professores de língua, ao encararem o fato de que, além de agentes educacionais, são agentes culturais e políticos, podem vir a colaborar com a não perpetuação da marginalização dos diferentes grupos sociais – como o caso dos muitos alunos surdos – no que se refere à sua participação efetiva nas atividades de escrita com possibilidade de expressão de suas diferenças nessas práticas. Como argumenta o autor, esses professores podem aceitar o paradoxo do letramento como possibilidade de troca de conhecimentos e valores culturais, políticos e identitários, de modo que as práticas discursivas propriamente escolares sejam tomadas criticamente, comparativamente e como tendo possibilidade constante de mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é de hoje que a educação de surdos é foco de atenção de autores e pesquisadores que se preocupam com as dificuldades enfrentadas pelos alunos no contexto escolar, sobretudo no que se refere à participação efetiva nas atividades de letramento desenvolvidas visando ao aprendizado da escrita. Muito dessa preocupação tem sido direcionada para as metodologias/ modos de trabalho com a escrita e a atenção para essa questão é legítima, mas, como argumentei a partir da análise dos registros apresentados neste artigo, é preciso ir além.

É necessário ir além pois, como mostraram os dados, representações sobre a escrita como cópia ou repetição foram construídas pelas crianças surdas com base em suas vivências nas atividades de produção no ambiente escolar, contribuindo para que, fora desse espaço, quando diante de atividades que lhes cobrassem o uso do recurso escrito, elas não se percebessem como escribas, como produtoras de significados ao empregar o recurso escrito, mas apenas como copistas.

Portanto, se a intenção é que os alunos surdos se apropriem significativamente da escrita, de modo que se comuniquem efetivamente por meio do recurso escrito, que sejam leitores e produtores críticos de textos multissemióticos (nos quais o recurso escrito se faz presente), ou ainda, para que haja possibilidade de expressão da diferença surda nas atividades de produção, é necessário considerar: a) as representações que trazem consigo sobre si mesmos e sobre o recurso escrito, além de compreender que b) o modo como as atividades de escrita são pensadas e desenvolvidas, podem repercutir na postura assumida diante da escrita, na manutenção de identidades e representações e/ou na construção de outras representações sobre o recurso escrito e sobre si mesmos (diante do emprego de tal recurso).

REFERÊNCIAS

- BARBIO, L. P. C. Representações sociais e estratégias de vida em espaços urbanos degradados. *Revista Fórum Sociológico*, 15/16, série 2006.
- BARTON, D. *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.
- CABELLO, J.; NOGUEIRA, A. S. Tecnologias digitais e práticas de linguagem: reflexões sobre uma experiência com crianças surdas. *Revista Espaço*, INES, v. 46, p. 179-196, 2016.
- CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.
- GEE, J.P. Orality and literacy: from the savage mind to ways with words. *Tesol Quarterly*, 20.4, p.719-746, 1986.
- GÓES, M. C. R.; TARTUCI, D. Alunos surdos e experiências de letramento. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- GÓES, M. C. R. e TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- HALL, S. The Work of Representation. In: HALL, S. (Ed.) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage, 1997.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *Revista DELTA*, São Paulo, v. 10, n. 2. 1994.
- NOGUEIRA, A. Educação de surdos: algumas reflexões sobre tecnologias, linguagens e diversidade. In: CABELLO, J.; LINS, H. A. M. (Orgs.). *Mídias, infâncias e diferenças*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017.
- NOGUEIRA, A.; CABELLO, J. Considerações sobre educação de surdos e tecnologias a partir da análise das estratégias de ensino de um professor surdo. In: *Texto Livre*, v.10, n.1, p.242-256, 2017.
- NOGUEIRA, A. Multiletramentos e ensino de português como L2 para surdos: práticas multilíngues e multimodais de comunicação e produção de significados como contribuição. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA v. 4, n. 1, 2016. *Anais...* Uberlândia: EDUFU.
- NOGUEIRA, A. S. Práticas de letramento multimodais em ambiente digital: uma possibilidade para repensar a educação de surdos. *Revista Intercâmbio*, v. 28, p. 19-45, 2014.
- SILVA, I. R. *As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da "deficiência"*. 2005 Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2005.

- SÁNCHEZ, C. O que leem os surdos? *Revista Fórum*, n. 35, p. 13-28, 2017.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- STREET, B. V. Introduction. In: STREET, B. V. *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. Ed. by Brian Street. London, New York: Routledge, 2001.
- STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TERZI, S. B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

POLÍTICA PÚBLICA E LINGUÍSTICA NA CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO PARA EDUCAÇÃO NA VISÃO DO SURDO

Public Policy and Linguistics in the construction and
deconstruction for Education in the vision of the deaf

Shirley Vilhalva¹

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

O artigo apresenta o olhar surdo diante das ações propostas no Relatório de Política Linguística de Educação Bilingue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. As políticas públicas e linguísticas fazem jus à formação de profissionais bilíngues nas Instituições de Educação Superior, que por sua vez têm aberto as portas da graduação e pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) para os surdos – como exemplo temos o vestibular acessível. Elas enfatizam que são de suma importância os registros em vídeo e em Libras das aulas, para que os estudantes surdos possam rever as aulas, já que, durante estas, eles não podem fazer suas anotações em Língua Portuguesa escrita ao mesmo tempo em que centram sua atenção no intérprete. Trata-se de um trabalho com o propósito de reivindicar às Coordenadorias Gerais de Educação Bilín-

¹ Formada em Pedagogia FUCMAT atual UCDB; pós-graduação em Metodologia de Ensino FIFASUL; mestrado em Linguística, UFSC; professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS; militante Surda atuante na comunidade surda; foi diretora da Escola Estadual de Surdos, CEADA; atuou como voluntária 25 anos na FENEIS e 15 anos na ASSUMS; contribuiu como Conselheira do CONADE.

gue, de Libras e de Língua Portuguesa, bem como de Surdos e a cada segmento especificado: povo indígena surdo, imigrantes, habitantes de fronteira, falantes de português e de línguas estrangeiras. Como foco referencial e documental, este trabalho está baseado nas legislações existentes e no Relatório de Política Linguística de Educação Bilingüe – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, documento este que será discutido ao longo do artigo.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Surdo. Língua de sinais. Educação Bilingüe.

RESUMÉN²

El artículo presenta la perspectiva sorda de las acciones propuestas en el Informe de Política Linguística de Educación Bilingüe – Língua Brasileira de Sinais y Lengua Portuguesa. Las políticas públicas y lingüísticas han incorporado la formación de profesionales bilingües en las Instituciones de Educación Superior que, a su vez, han abierto las puertas de la graduación y del postgrado (*lato sensu* y *stricto sensu*) a los sordos, tomamos por ejemplo el vestibular accesible. Las políticas enfatizan que se hace importante registrar en vídeo y en Libras las clases para que los estudiantes sordos puedan revisar las lecciones, puesto que en las clases ellos no pueden hacer sus notas por escrito en Lengua Portuguesa, mientras que su atención está en el intérprete. Aborda se en este trabajo una reivindicación a las Coordinadoras Generales de Educación Bilingüe, Libras y Lengua Portuguesa, así como de los sordos y a todo su segmento especificado: las personas sordas indígenas, inmigrantes, que viven en Frontera, que hablan Lengua Portuguesa y idiomas extranjeros. Con enfoque referencial y documental, este trabajo se basa en la legislación vigente y en el Informe de Política Linguística de Educación Bilingüe – Língua Brasileira de Sinais y Lengua Portuguesa, este último que será discutido a lo largo del artículo.

Palabras clave: Políticas linguísticas. Sordo. Lengua de Señas. Educación Bilingües.

² Tradutora do resumo em espanhol: Ayla Lizandra Campos de Vasconcellos. Graduada em Letras com habilitação em Português/Espanhol (UFMS – 2008); especialista em Libras, Braille e Comunicação Alternativa (Uniasselvi/Libera Limes – 2012); mestre em Estudos de Linguagens (UFMS – 2016).

INTRODUÇÃO

O sujeito surdo é sujeito entre línguas; línguas que coexistem, mas que são postas historicamente em lugares distintos (uma no lugar de língua nacional e outra, de língua de constituição dos sujeitos surdos). Por conseguinte, sinalizamos a importância de um trabalho de integração entre memórias (com suas tensões permanentes) que possa formular discursivamente como os diferentes sujeitos (surdos e ouvintes) foram constituídos na e pela história. (BAALBAKI, 2016:340).

Para se pensar em Educação de Surdos no Brasil é extremamente necessário se remeter aos documentos com base nessa Educação, documentos esses que serão apresentados de uma forma geral e discutidos com o objetivo de mostrar os avanços e recomendações ainda a serem conquistados.

Em 2013 houve uma articulação de vital importância para reunir professores pesquisadores surdos e ouvintes com a intenção de posteriormente reuni-los em Brasília, para compor o Grupo de Trabalho (GT) com o intuito de elaborar o subsídio da Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Esse Grupo de Trabalho foi designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – MEC/SECADI. As indicações para a composição deste GT foram feitas pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS e MEC/SECADI e contaram com a participação de oito professores pesquisadores surdos e os demais, não surdos.

A proposta do trabalho final do GT teve o objetivo de subsidiar, direcionar metas operacionais e fornecer recomendações para Educação de Surdos em uma perspectiva da política linguística, sendo de relevância que contemplem também o povo indígena³,

³ Povo Indígena: Art. 3º Para os efeitos de lei, ficam estabelecidas as definições a seguir discriminadas:

I – Índio ou Silvícola – É todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional;

II – Comunidade Indígena ou Grupo Tribal – É um conjunto de famílias ou comunidades índias, quer vivendo em estado de completo isolamento em relação aos outros setores da comunhão nacional, quer em contatos intermitentes ou permanentes, sem, contudo, estarem neles integrados.

o povo da água (ribeirinha)⁴, os afrodescendentes⁵, o povo cigano⁶ e demais povos surdos⁷ que têm sua língua no contexto específico ao de sua cultura, assegurando assim a política linguística almejada.

Com intuito de esclarecer a escolha do título deste artigo, “A Política Pública e Linguística na construção e desconstrução para Educação na visão do surdo”, damos destaque aos diálogos e negociações que foram realizados em conjunto entre surdos e ouvintes desse GT, do qual a autora foi participante. Foi feito um minucioso levantamento de estudos para compor o documento solicitado pelas Portarias já citadas anteriormente, prevalecendo essencialmente as propostas dos pesquisadores surdos, com a concordância e aceitação dos demais profissionais ouvintes, por saberem das reais necessidades da Política Pública e Linguística do povo surdo.

A política pública, em alguns casos, com seu olhar voltado às políticas sociais, pode percorrer as lutas geradas pelos movimentos sociais de surdos, famílias e profissionais bilíngues, assim como a comunidade da Libras.

O Movimento Surdo no Brasil afirma-se nas garantias de direitos junto ao poder público com acesso às informações em Libras em âmbito nacional, criando cursos de Libras, Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, Curso de Graduação Letras Libras, Pós-Graduação em Libras, Escola Bilíngue, Pedagogia Bilíngue e em reivindicação: o curso de graduação em Língua Portuguesa como segunda língua para surdo.

⁴ Povo da água (ribeirinha): Algumas dessas sociedades tradicionais no Brasil são denominadas de “povos das águas” porque vivem em estreita dependência do elemento aquático, seja dos rios ou mares. Disponível em: <<http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/simbolagua.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2018

⁵ Afrodescendentes: Art 1. IV – População negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga; LEI Nº 12.288/2010. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portalanlago/Lei%2012.288%20%20Estatuto%20da%20igualdade%20Racial.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

⁶ Povo cigano: Os ciganos são um povo singular, dotado de costumes próprios; muitos levam vida nômade, entregando-se ao comércio, à música e à dança, como também à adivinhação da sorte. Disponível em: <<http://cleofas.com.br/quem-sao-os-ciganos-eb/>>. Acesso em: 30 jan. 2018

⁷ Povo Surdo: é o grupo de sujeitos surdos que têm costumes, história, tradições em comum e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constroem sua concepção de mundo por meio da visão. Acesso em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.

As políticas sociais do Movimento Surdo caminham para um processo de conquistas frente à imensa desigualdade linguística em que os surdos se encontram.

Sendo assim, as trajetórias das pessoas surdas marcam as questões da Política Pública, ao mesmo tempo em que percorrem a Política Social e a Política Linguística criando leis, decretos, resoluções nos quais o maior beneficiado acaba sendo o ouvinte e não o surdo, porque é uma ação em transição. Ao invés dos benefícios serem voltados aos surdos, estes são direcionados aos ouvintes, uma vez que estes já têm sua primeira língua oral e passam a ser expostos a mais uma língua, a visual, sendo assim privilegiados.

O surdo acaba sendo prejudicado pela falta da aquisição de linguagem da língua de sinais quando esta não lhe é oferecida pela sua própria família em seu cotidiano, uma vez que a língua de sinais é a base fundamental que o surdo deveria adquirir desde seu nascimento, para melhor assimilar os conceitos necessários a uma aprendizagem efetiva. Caso contrário haverá lacunas linguísticas que terão como resultado uma aquisição tardia da linguagem (referência?). Esse fato não acontece com os ouvintes, filhos de pais ouvintes que já vêm para o ambiente escolar com uma língua internalizada que lhes permitirá uma aprendizagem eficaz da Língua Portuguesa e da língua de sinais como sua segunda língua. O mesmo pode acontecer com os filhos ouvintes de pais surdos usuários da língua de sinais, que têm como primeira língua a língua de sinais, e a quem deverá ser ofertado ambiente para a aquisição da sua segunda língua, a Língua Portuguesa, para subsidiar a língua escrita.

É importante destacar que a presença do professor surdo na escola é fundamental para contribuir com a aquisição da língua pela criança surda e com sua formação de identidade. Sem generalizar, as ofertas atualmente dentro das escolas são feitas para intérprete de língua de sinais ao invés de para professor bilíngue. Fica aqui um questionamento: se é o intérprete que está na sala de aula da Educação Infantil, o que ele interpreta, se nesse caso a criança ainda não adquiriu sua primeira língua, a Libras? Pensando assim, não seria melhor que o professor surdo atuasse para o ensino de língua ao invés do intérprete nas escolas de educação infantil?

Em relação aos professores surdos, esses necessariamente deveriam atuar diretamente nos espaços escolares nos quais os

alunos surdos se fazem presentes, tendo em vista que o papel desse professor é fundamental para a aprendizagem dos estudantes surdos, pois ele é a referência linguística em quem o estudante encontrará todo o *feedback* que facilitará a produção dialógica entre aluno e professor.

Sobretudo em relação à formação e atuação, é observado que os professores surdos atuam em dois espaços, os escolares e os não-escolares, e esses profissionais têm como base a docência em língua de sinais, da mesma forma que na fundamentação do licenciado em pedagogia e em seu trabalho pedagógico (CNE/CP N. 05/2005).

1. PROBLEMATIZANDO OS ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

As referências das experiências estão no cenário surdo e nas pesquisas sobre quais elementos contribuem para a educação bilíngue, que é almejada em perspectiva pelos estudantes surdos e ouvintes, tendo em vista a grave questão de violação dos direitos linguísticos, bem como de quais elementos são necessários à acessibilidade em norma geral. No passado os ouvintes falavam pelos surdos, mas estes foram se aprimorando até que um dia chegou o momento da revelação e a bandeira de luta foi compartilhada. Antes os surdos mantinham o conhecimento e as experiências de vida entre seus pares, mas agora, com a presença da língua de sinais, eles se sentiram mais empoderados para dar suas contribuições, apesar de ainda vigorar uma aprendizagem muito mais intrínseca (ou seja, na relação surdo-surdo) do que extrínseca (que considero aqui como uma aprendizagem surdo-ouvinte, mesmo que mediada pela língua de sinais). Isso acontece por falta de formação, de capacitação e de atualização sobre como proceder na busca de direitos dos movimentos sociais.

Em conformidade com a 24.^a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos promovida pela UNESCO em Barcelona em 1996, enfatiza-se que:

Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de

estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos. (UNESCO, 1996, p.9).

Seguindo esse pensamento, poucos documentos oficiais contaram com a presença supracitada; não havendo um projeto norteador composto por Conferências Municipais, Estaduais e Nacional sobre a Educação de Surdos e sobre a Política Linguística da Língua de Sinais.

No site Observatório⁸, consta o documento PNE – Plano Nacional de Educação – META PNE 4, citado aqui conforme o contexto apresentado:

O encaminhamento dessa estratégia apresenta evidências em esforços para expandir os espaços de formação de docentes e profissionais intérpretes. Há registro de criação de 20 cursos de licenciatura em letras/Libras até 2014, com possibilidades de mais 7 ao longo de 2015. Há também expectativa de abertura de 12 cursos de Pedagogia com perspectiva bilíngue. O Ministério da Educação mantém, por meio do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, exame de certificação de profissionais para uso, ensino, tradução e interpretação em/de Libras, o Prolibras. (OBSERVATÓRIO DO PNE 2013).

É possível observar que os programas citados acima já existiam desde 2006 e de fato algumas instituições conseguiram expandir os atendimentos e os programas com projetos específicos ou parceiros; porém, ainda temos instituições que não deram continuidade a esses programas. Inopinadamente também encontramos nesse mesmo espaço informação que o índice⁹ de aprovação de profissionais em Libras no exame de certificação acima citado, realizado uma vez por ano, é muito baixo, correspondendo a apenas 10%. Será que chegamos em 2018 contemplando um número maior?

⁸ Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

⁹ Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-07-22/so-7-dos-professores-passam-em-certificacao-do-mec-para-o-ensino-de-surdos.html>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

Pelo decreto 5626, temos informações que o Prolibras (Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa) teria continuidade por 10 anos a partir de sua publicação (ou seja, até o ano de 2015). Nesse sentido, o que está sendo priorizado são novas formas de avaliação de Exames de Certificação ou atestado em Libras, e estes poderão ser realizados conforme o Decreto 5626/2005 no seu Art. 8. O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

Pelo fato do MEC não realizar mais o Prolibras, a responsabilidade de realizá-lo passou a ser das instituições de educação superior credenciadas para essa finalidade, conforme o § 1º do decreto 5626/2005, e com esse propósito o exame de proficiência em Libras deve ser promovido anualmente. Seguindo pelo § 2º, a certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente. Em síntese, o § 3º destaca que o exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e linguistas de instituições de educação superior. Cabe então instituir a parceria entre as instituições de ensino superior, a rede de CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – e demais órgãos que realizarão exames para que se efetivem. As universidades deverão contribuir com profissionais linguistas com conhecimento da especificidade da língua de sinais para compor a equipe de avaliação.

O *site* Observatório ainda nos esclarece que a META 4.7 – Braille e Educação bilíngue Libras/Língua Portuguesa tem o propósito de garantir a oferta de Educação Bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e deficientes auditivos de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues inclusivas (nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626/2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência), bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos incluindo Libras tátil e demais recursos necessários.

Em contrapartida, o Relatório do GT anteriormente citado, destaca que:

A formação de professores de Libras, de Língua Portuguesa como L2, de tradutores e intérpretes é fundamental para formar profissionais para atuarem na educação básica. Essas formações devem ser garantidas em nível superior (licenciatura e bacharelado) e enquanto formação continuada para os professores que já estejam atuando na educação básica e superior. (THOMA et al, 2014, p.17).

Apesar das orientações do Relatório sobre Formação inicial e continuada de professores, tradutores e intérpretes de Libras (THOMA et. al, 2014), desde 2014 há uma lacuna, porque isso não é encontrado na realidade nacional como ação concreta. Já se passaram mais de três anos e nenhuma ação efetiva foi realizada para mudar essa realidade.

Em débito quanto à formação de professores de Língua Portuguesa como L2, o que se encontra são professores que não têm proficiência em Libras para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdo. Dentro do panorama nacional os pedagogos estão em sua maioria sem pós-graduação na área da linguística e sem sala de recursos para atuar nessa disciplina com os estudantes surdos.

Outra preocupação constante da equipe de professores surdos é relativa aos esclarecimentos que já se observam no Relatório que dão subsídio sobre as diferenças dos cursos, como podemos ver:

Os cursos de graduação envolvem a Pedagogia Bilíngue (que forma o professor bilíngue para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), os cursos de Letras Libras licenciatura (que formam professores de Libras para atuar no ensino da Libras na educação básica e no ensino médio) e bacharelado (que forma tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa). O Curso de Língua Portuguesa como L2 deve ser oferecido para formar os professores que atuarão tanto na educação básica como no nível superior. (THOMA et al, 2014, p. 17-18).

Ao examinar alguns documentos como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/MEC, 2001:53, é notório que neles já constava a recomendação que para atuar como professor de estudante surdo, além do curso de letras e linguística, e seria necessário a complementação de estudos ou pós-graduação sobre o ensino de língua: Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais. Os documentos se alinham às ideias, entretanto as ações estão longe de contemplar os 5.570 municípios brasileiros¹⁰, conforme dados do IBGE (2017).

2. AS AÇÕES DO MOVIMENTO SURDO FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS E LINGUÍSTICAS

As Políticas Públicas são um conjunto de decisões, planos, metas e ações governamentais (seja a nível nacional, estadual ou municipal) voltados para a resolução de problemas de interesse público – que podem ser específicos, como a planificação da Língua Brasileira de Sinais e da Educação Bilíngue. Com seu reconhecimento pela Lei 10.436/2002 regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, a Libras passa a contar com a valorização nacional.

A política linguística representa um tipo de intervenção social que definirá decisões quanto ao uso das línguas em um determinado país ou comunidade linguística (QUADROS, 2009).

Em virtude do que já foi mencionado, os familiares de surdos acreditam que a melhor modalidade de educação é aquela sem a língua de sinais para as crianças surdas. Pela experiência pessoal com a língua oral, muitos familiares desconhecem as necessidades específicas que podem ser usufruídas pela língua visual. Os pais têm direito a optar pela modalidade escolar em que se sintam mais confortáveis, porém, atualmente no Brasil em pouquíssimas instituições há duas ofertas, neste caso, escolas para atender surdos com suas diferenças linguísticas.

É muito importante levar em consideração a possibilidade de oferecer à criança surda bilíngue um atendimento educacional

¹⁰ Para leitura na íntegra, está disponibilizado em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/16131-ibge-divulga-as-estimativas-populacionais-dos-municipios-para-2017.html>.

com um conforto linguístico desejado para ela. É de vital relevância o acesso a ambientes como esse desde seu nascimento; deverá ser composto por um espaço como uma brinquedoteca que abranja a língua de sinais para o processamento lúdico infantil.

Em relação às avaliações, estas devem ser realizadas em Libras para os estudantes surdos desde os anos iniciais, e precisam ser produzidas de forma diferenciada das avaliações dos ouvintes, de acordo com o Relatório de Política Linguista Bilíngue para a Educação de Surdos:

As produções e traduções dos instrumentos de avaliação em Libras para medir, selecionar e promover devem ser feitas observando-se os seguintes passos:

- a) análise do conteúdo dos instrumentos em Libras;
- b) elaboração do conteúdo na Libras;
- c) filmagem em Libras;
- d) revisão do texto em Libras;
- e) refilmagem em Libras quando necessário;
- f) edição dos vídeos para produção das avaliações em Libras;
- g) apresentação e reapresentação das provas em Libras aos estudantes;
- h) filmagem das elaborações dos estudantes;
- i) análise das produções dos estudantes;
- j) fechamento da avaliação com atribuição de parecer e/ou nota. (THOMA et al, 2014, p. 14-15).

Perini (2012) corrobora com a ideia de que a maioria das crianças surdas apresenta a aquisição tardia da língua de sinais, levando à necessidade de repensar uma proposta metodológica funcional, devido às diferenças de idade em que essas crianças são expostas nas produções da língua de sinais, como literatura surda, arte surda, livros com a tradução cultural em Libras. Isto ocorre de maneira diferente com as crianças ouvintes, que desde o nascimento já

têm oferta de literaturas auditivas, e posteriormente acessíveis, de produções de artes visuais e escritas, bem como produções orais auditivas em sua primeira língua, o Português. E, de acordo com Perini-Santos (2012),

Quadros e Cruz apontam para esse caminho. Após a constatação de “estarmos diante de muitas crianças surdas com atrasos na exposição à língua de sinais” (p. 88), realçam que “as aprendizagens devem ser funcionais no mundo social da criança; as situações familiares e escolares devem ser buscadas a fim de potencializar o uso da aprendizagem específica” (p. 88). Ou seja – e aqui retomo a crítica proposta por Chemero (2009) –, se o input não for pleno na família e na escola, parece-me possível que também não sejam plenos a aquisição, o desenvolvimento e o amadurecimento das línguas de sinais. (PERINI-SANTOS, 2012:3).

3. BREVE COMENTÁRIO A RESPEITO DO RELATÓRIO SOBRE A POLÍTICA LINGUÍSTICA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA 2014 – 2018

Conforme o portal do MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, SECADI/MEC¹¹, vem direcionando e articulando seu trabalho com os sistemas de ensino com a proposta de possibilitar as discussões das políticas educacionais nas áreas de “alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais”. O objetivo da SECADI é contribuir com a proposta inclusiva no sistema de ensino, implementando as questões das diferenças, diversidades, em uma perspectiva de direitos humanos, efetivando as políticas públicas transversais e intersetoriais.

¹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>.

Entre inúmeros motivos, pode ser observado que a SECADI atual não contempla a educação bilíngue, dado o exposto, para os professores surdos e ouvintes, conforme o Relatório do GT em seu item 7 das Metas operacionais. Esse relatório traz as diversas recomendações, como a proposta de criar uma “diretoria para a educação bilíngue articulada com as demais diretorias que compõem a SECADI/MEC”.

Convém lembrar que as recomendações encontradas no Relatório são propostas que necessitam sair do papel e é de suma importância que se efetivem, tendo em vista que são recomendações garantidas por legislações, conforme o decreto 5626/2005, e com a proposta citada, criando classes bilíngues em escolas inclusivas de ensino comum nos municípios onde o número de surdos não comporte a demanda para a abertura de uma escola bilíngue específica em Libras/português. Ressaltando a importância que, quando não houver escola polo para os alunos surdos, esses deverão ser atendidos por meio do programa multimunicipais na região, programa este que se torna possível, com a oferta do transporte escolar, tendo em vista o Art. 9 do Decreto 6949/2009 no item 1:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. (BRASIL, 2009).

Diante do que já foi relatado, faz-se necessário que as recomendações descritas no Relatório do GT, sejam contempladas no Projeto Político Pedagógico (PPP), das escolas.

Outro documento que traz contribuições para a Política de Educação de Surdos é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹², que foi homologada pelo ministro da Educação Mendonça Filho no

¹² Confira o documento na íntegra em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

dia 20 de dezembro de 2017; esse documento enfatiza a valorização e utilização de “conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital”, com a proposta de que os estudantes adquiram autonomia para contribuir “na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (BNCC, 2017)

Diante do exposto acima, alguns questionamentos importantes se fazem necessários pela autora: como um professor vai expandir uma aula sobre os movimentos sociais surdos; como vai proporcionar a literatura surda; como vai apresentar a cultura surda; como, dentro da pedagogia visual com todos os aparatos digitais que a Libras tem necessidade, estar presente e assim contribuir efetivamente com a aprendizagem, se não tem a formação específica?

Atualmente, de modo geral, os documentos direcionados à Educação de Surdos têm destacado o serviço do intérprete da língua de sinais dentro da sala de aula. No entanto, a função do intérprete não é de dupla docência, ele não deve exercer o papel de professor e sim o de tradutor.

No Brasil, com a Lei nº 10.436/2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, a realização de discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e à necessidade do uso dessa língua nos ambientes escolares de acordo com o BNCC (2017:68).

O poder público começa a perceber que a comunidade surda já está preparada para levantar a “bandeira” de maneira pacífica e assumir a direção maior que são as orientações do saber surdo pela e com a Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa escrita, sem deixar de lado e podendo incluir as línguas estrangeiras como o espanhol e o inglês não só escrito, mas também em língua de sinais.

No que se refere aos espaços bilíngues, faz-se necessário entender que é condição *sine qua non* seguir as normas legislativas e executá-las dentro do indicado, sem perder a identidade linguística já garantida em documentos nas esferas internacional e nacional.

Em âmbito nacional, além da garantia do direito à educação das pessoas surdas, conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.146/2015, o Plano Nacional de Educação 13.005/2014, o decreto 5.626/2005 e a Convenção de

direitos das pessoas com deficiências, temos também o decreto 7.387/2010, que no seu primeiro artigo institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, sob gestão do Ministério da Cultura, como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, como segue:

Esse Inventário fará o levantamento documental de saberes e modos de fazer, formas de expressão, festas, celebrações e lugares. Os projetos devem prever o diagnóstico do estado de conservação, acondicionamento dos acervos pesquisados e das condições de funcionamento das instituições que os abrigam. (BRASIL, 2010).

A língua de sinais faz parte da realização do projeto piloto de experimentação. Para o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, foram contemplados projetos referentes a qualquer unidade da federação, enfocando uma das seguintes situações, descritas abaixo:

- a) uma língua indígena falada por poucos indivíduos;
 - b) uma língua indígena falada por população de entre aproximadamente 100 e 300 indivíduos;
 - c) uma língua indígena falada por comunidade numerosa;
 - d) uma língua de imigração;
 - e) uma língua de comunidade afro-brasileira;
 - f) uma língua crioula;
 - g) uma língua de sinais.
- (BRASIL, 2008).

Em conformidade ao Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística (GTDL) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)

O Inventário permitirá ao Estado e à sociedade em geral o conhecimento e a divulgação da diversidade linguística do país e seu reconhecimento como patrimônio cultural. Esse reconhecimento e a nomeação das línguas inventariadas

como referências culturais brasileiras constituirão atos de efeitos positivos para a formulação e implantação de políticas públicas, para a valorização da diversidade linguística, para o aprendizado dessas línguas pelas novas gerações e para o desenvolvimento do seu uso em novos contextos. (MORELLO – IPOL, 2012:34).

A comunidade surda foi contemplada para também inventariar sua língua de sinais. Para que isso se efetivasse, ocorreu em Florianópolis, de 8 a 13 de maio de 2017, o Seminário do Inventário Libras. O evento abordou os desafios da realização do Inventário Libras e outros aspectos da Política do INDL (Inventário Nacional da Diversidade Linguística) aplicados à língua de sinais. O Seminário contou com representantes das três instituições envolvidas no seu desenvolvimento, o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), o IPHAN e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), além de 27 representantes de comunidades surdas de todo o Brasil, na qual a autora fez parte representando o estado de Mato Grosso do Sul.

Ao mesmo tempo em que o povo surdo está passando por um projeto afirmativo como o inventário acima citado, não há espaço onde possam emergir as línguas de sinais. A falta desse lugar prejudica e não garante a presença da comunidade surda na produção da Libras, que se faz constituída de comunicação surdos-surdos.

É necessária então, uma ação mais direta da SECADI/MEC para levar às escolas uma nova consciência. Que todos tenham em seu Projeto Político Pedagógico o que é proposto no BNCC e no Relatório do GT, que subsidiam a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.

Retornando ao decreto 5.626/2005, no seu art. 22 é necessário um levantamento de quantas escolas e classes de educação bilíngue estão funcionando nos moldes propostos pelo Relatório GT no Brasil, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com base na presente afirmação, há que se pensar em: quantas escolas existem de fato oferecendo a educação bilíngue, para que os estudantes surdos possam interagir com os ouvintes em seu meio, na língua de sinais? Caso existam,

essas escolas e classes de educação bilíngue usam a língua de sinais apenas para atingir o ensino da Língua Portuguesa do estudante surdo, ou não? E as crianças ouvintes, estão estudando nas escolas bilíngues onde a língua de instrução é a Libras?

Cabe ressaltar que, de acordo com a legislação já aqui amplamente discutida, as escolas de surdos passam a ser consideradas escolas bilíngues e sua língua de instrução é a Libras, reforçando aqui o que determina o decreto: essas escolas devem fazer matrículas de estudantes surdos e ouvintes com ou sem outras deficiências.

Outro ponto a ser destacado está relacionado ao problema de educação social; muitos estudantes recebem uma educação monolíngue que tende a inferiorizar tudo o que se relaciona aos surdos ou à língua de sinais, e os direitos linguísticos não são efetivamente reconhecidos, permanecendo ainda uma mentalidade preconceituosa de inferioridade, porque caso o estudante surdo se restrinja apenas à presença do tradutor intérprete, sua educação, sem os seus pares, passa a ser monolíngue, trazendo como consequência a transformação do aluno surdo em um mero copista da Língua Portuguesa escrita.

O ideal para o ensino bilíngue seria que todos os profissionais da educação realmente tivessem a habilidade de ministrar suas aulas em Libras e na língua escrita portuguesa sem fazer uso da modalidade oral.

Pensando em conquista de direitos, alguns questionamentos se fazem necessários: como estão as salas de aulas das “escolas bilíngues”? Todas estão contempladas com tecnologia como computador, datashow, quadro branco, televisão com legenda, máquina fotográfica, filmadora, acesso a internet¹³?

Interessante refletir sobre o decreto 5626/2005, o qual vem sendo discutido ao longo do texto, quando este traz em seu artigo 22, § 3o “As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação *sem*¹⁴ o uso de Libras”. Pensando sobre esse inciso, como entender a não existência do ensino bilíngue efetivamente acontecendo nas escolas que

¹³ Considerando que tais recursos não beneficiariam apenas alunos surdos, mas são recursos também potenciais na/para educação de alunos ouvintes.

¹⁴ Grifo da autora.

possuem alunos surdos? Se esse ensino só não deve ser oferecido se os próprios pais ou estes estudantes formalizarem essa opção de educação?

Quando o estudante tem opção ou preferência pela educação *sem* o uso da Libras, esta lhe é garantida; porém caso os pais dos estudantes surdos optem pela escola bilíngue, qual a garantia que eles terão de encontrar tais escolas? Os pais desses alunos são obrigados a formalizar essa opção? Se não houver essa garantia de ensino, como esses estudantes terão um ensino bilíngue de qualidade?

Os tradutores e intérpretes terão garantias de oferta para sua formação? Quantos cursos de bacharelado estão disponíveis para atender todos os municípios brasileiros?

Como estão as formações nas universidades? As aulas de Libras são ministradas na Língua Portuguesa? Será que ainda não é possível perceber que são línguas distintas?

A Educação de Surdos está sendo construída em conjunto com quem mais interessa, os próprios surdos, que, apesar de terem garantia dos direitos linguísticos, ainda não foram contemplados, conforme o art. 30 da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, com o fazer jus à igualdade, com oportunidades em sua língua de sinais e cultura surda, considerando a sua identidade cultural e linguística específica de uma língua visual.

Muitas foram às vitórias da comunidade surda, essas diante de grandes batalhas. São essas conquistas que não deixam o povo surdo desistir de continuar a luta em busca do ideal que almeja. Ver os alunos surdos nas escolas bilíngues onde, desde o porteiro, recepção, merendeiras, direção, coordenação, equipe de professores e estudantes interagindo em Libras; e ao retornarem para suas casas, encontrem familiares bilíngues e ganhem espaço para sua produção linguística. Este é o sonho de muitos surdos a ser realizado. Uma sociedade mais justa, que os respeite e os inclua em todos os aspectos e lugares, pois, em pleno séc. XXI, ainda não é possível encontrar nem mesmo uma pequena propaganda em ambiente de rotina, como o supermercado ou shopping, acessível em língua de sinais.

Com tantos direitos da língua de sinais garantidos pelas legislações, muitos estudantes surdos e filhos ouvintes de surdos ainda se veem sem essas garantias, e é dessa forma que se pode dizer

que esta língua natural corre o risco de ser extinta, por ser usada somente para chegar na outra, no caso a Libras para o português, dando apenas prioridade para a língua da comunidade majoritária que é a língua dos ouvintes e quase desvalorizando a outra sem se notar o efeito.

CONCLUSÃO

O que moveu a escrita deste artigo foi a necessidade de colocar o olhar surdo diante das ações propostas no Relatório Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa dentro dos acontecimentos nacionais. Ao mesmo tempo, colocar o olhar surdo diante das perspectivas e lutas constantes das comunidades surdas. Não foi fácil pontuar tantos acontecimentos devido à grande extensão do Brasil, e à falta de um Observatório das Línguas de Sinais Brasileiras e Movimentos Sociais Surdos para as diferentes culturas, bem como para os demais interesses do povo surdo.

É importante ressaltar que, de uma maneira geral, as Instituições de educação superior ainda não se encontram preparadas para abrir as portas da pós-graduação *lato sensu* e muito menos de *strito sensu*, nem mesmo da graduação, para os surdos, com vestibular acessível a esses estudantes, embora algumas iniciativas importantes estejam começando a despontar nesse sentido, como o Exame Nacional do Ensino Médio já acessível em Libras. Porém, na maioria dos municípios brasileiros, levando em consideração as particularidades linguísticas dos surdos, nem sempre o acesso é garantido no sentido de fornecer a eles provas em Libras, intérpretes para o acesso, permanência com registro das aulas em vídeo e conclusão de curso. O registro da aula em vídeo é de suma importância para que o aluno surdo possa rever as aulas, já que durante estas, ele não pode anotar o conteúdo ministrado pelo professor, porque precisa focar no intérprete, que faz a interpretação da língua de sinais.

A Educação Bilíngue para surdos será muito mais prática se for desenvolvida conjuntamente com a SECADI/MEC e a Feneis, para que juntos tracem metas em conformidade com

as propostas do Relatório GT, principalmente no que se refere à criação de uma diretoria para essa Educação, a ser articulada em conjunto com as demais Diretorias da SECADI/MEC, segundo a necessidade e a demanda.

Um importante propósito a ser conquistado será a criação de uma Coordenação Geral de Educação Bilíngue, Libras e Língua Portuguesa de Surdos dentro do que já foi discutido neste artigo. Sugerindo também que sejam criadas Coordenações de Educação Bilíngue para cada segmento aqui especificado: povo indígena surdo, imigrantes, habitantes de fronteira, de português e línguas estrangeiras.

Agradecimentos a MIRIAN L. F. SANTOS SILVA pela leitura, sugestão e constituição do texto em Língua Portuguesa escrita. Foi relevante a sua atuação na revisão da ideia da autora surda; a dinâmica transcorreu ora em Libras ora em português, para poder ajustar e traduzir de forma mais fidedigna o pensamento da autora neste artigo. A ferramenta utilizada para esta dinâmica foi a de vídeo conferência, através do Skype com o recurso da tela compartilhada. E a revisão do artigo final foi feita por Luciana Aparecida Ferreira.

REFERÊNCIAS

BAALBAKI. Â. C. F. Línguas, escola e sujeito surdo: Análise do “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: Línguas e culturas em contato*, n. 53, p. 323-342. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/261/168>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR_BNCC/MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. DECRETO Nº 5626, de dezembro de 2005, publicado no DOU de 23.12.2005, que Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização e Diversidade. *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilingue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, fevereiro de 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. DECRETO Nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010, publicado no DOU de 10.12.2010, que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm. Acesso em: 13 mar. 2018.

_____. DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA/MEC. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. 2001. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. LEI Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm>. Acesso em: 30 jan. 2018.

_____. MINISTÉRIO DA CULTURA/IPHAN. PROGRAMA NACIONAL DO PATRIMÔNIO IMATERIAL IPHAN. Disponível em: http://www.cultura.gov.br/documents/10883/38605/iphan_-_prmfa-08_edital-c-cartaz.pdf/acc02b0f-f684-4c4e-acd6-b23e335c95d0. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASÍLIA. A CONVENÇÃO SOBRE DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMENTADA. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. p. : 21 cm. Disponível em: <<https://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

MORELLO, R. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). *Revista Gragoatá*, Niterói, n. 32, p. 31-41, 1. sem. 2012.

PERINI-SANTOS, P. Fórum linguístico, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 83-87, jan./mar. 2012.<http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n1p83>. MÜLLER, R. de Q.; CRUZ, C. R. *Língua de sinais – instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: ARTMED, 2011. 159 p.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e bilinguismo na educação de surdos brasileiros. In: Ana M. C. (Org.). *Linguística luso-brasileira*. Ed. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2009.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008, 118 p.

THOMA, A. S. et al. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilingue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SECADI,

2014. 23 p. (Grupo de Trabalho designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI). Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

VILHALVA, S. Educação de surdos: direitos linguísticos ameaçados In: GOMES, G. N. C.; NASCIMENTO, J. de B. M. (Orgs.) *Experiências exitosas em educação bilíngue para surdos*. Fortaleza: SEDUC, 2011. p. 45-55.

_____. Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE UMA ANÁLISE SOBRE O BRINCAR

Bilingual education of the deaf: considerations about the practices
of Early Childhood Education from an analysis on playing

Beatriz Aparecida dos Reis Turetta¹
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda²

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

O presente trabalho aborda a problemática da educação bilíngue no âmbito da Educação Infantil. Com o intuito de contribuir com a escassa produção a respeito das práticas educacionais bilíngues nesse nível de ensino, buscamos descrever um Programa Educacional Bilíngue que

¹ Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano São Paulo (2001); mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2006); doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2013). Terminando um pós-doutoramento pela Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, educação inclusiva e surdez.

² Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo (1984); mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992); doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996); Professora Associada da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, PPGEEs.

assume os pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano e as proposições da abordagem bilíngue para crianças surdas. Com o objetivo específico de analisar as condições criadas por este grupo social para o desenvolvimento das crianças, apresentamos dados a respeito do brincar, entendido nessa abordagem como a atividade mais significativa da infância. As análises nos permitem afirmar que o brincar com outras crianças surdas e a presença de professores bilíngues favoreceu a aquisição da Libras e permitiu que alcançassem níveis mais elaborados de pensamento e linguagem.

Palavras-chave: Educação Infantil Bilíngue. Surdez. Língua de sinais. Brincar.

ABSTRACT

This work addresses the bilingual education issue in the area of Early Childhood Education. In order to contribute to the low production of bilingual educational practices at this level of education, we seek to describe a Bilingual Educational Program that assumes the theoretical assumptions of the historical-cultural approach to human development and the propositions of the bilingual approach for deaf children. With the specific objective of analyzing the conditions created by this social group for the development of children, we present data about playing, understood in this approach as the most significant activity of childhood. The analyze allow us to affirm that playing with other deaf children and the presence of bilingual teachers favored the acquisition of Libras and allowed them to reach more elaborate levels of thought and language.

Palavras-chave: Bilingual Child Education. Deafness. Sign language. Play.

INTRODUÇÃO

Desde que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi oficialmente reconhecida pela Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) e regulamentada pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), as discussões a respeito do modo mais adequado de atender ao alunado surdo

se intensificaram. Mas a educação bilíngue proposta por esses documentos tem sido interpretada, implantada e implementada das mais diversas maneiras. Essas diferenças no modo de conceber a educação bilíngue são sustentadas teoricamente pela concepção de desenvolvimento humano e língua dos envolvidos e legalmente por ambiguidades presentes nos dois principais documentos que atualmente regem a educação de surdos no país.

Segundo Lodi (2013) as diferenças no modo de conceber educação bilíngue presentes no Decreto 5.626 e na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) ampliam velhas tensões da área (oralismo x bilinguismo) e inviabilizam um diálogo entre os documentos. A autora salienta que enquanto o decreto possibilita uma leitura da educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa, mas principalmente os aspectos culturais que são determinantes e determinados por cada uma das línguas, a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva descaracteriza as singularidades linguísticas desse grupo social priorizando a inclusão dos alunos surdos no sistema regular de ensino, reduzindo a educação bilíngue a presença de duas línguas em sala de aula, mantendo a hegemonia da Língua Portuguesa.

Algumas publicações (LODI, LACERDA, 2009; LACERDA, SANTOS, MARTINS, 2016) sugerem que ainda que algumas condições sejam asseguradas, a educação bilíngue ainda tem um longo caminho a percorrer na busca por melhores condições para o desenvolvimento pleno dos alunos surdos. Nesse sentido, ainda que seja necessário um diálogo entre os documentos, a educação dos alunos surdos precisa se responsabilizar por muitos aspectos para que possa ser considerada bilíngue de fato.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é um nível de ensino recente em nosso país. Embora o atendimento à criança pequena já estivesse assegurado desde a Constituição de 1988, esse nível de ensino só foi reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996). A partir desse documento a Educação Infantil passa

a fazer parte do sistema educacional brasileiro efetivamente, deixa de ser atrelada às secretarias de assistência social e passa a ser responsabilidade das secretarias municipais de educação. Desde então, a Educação Infantil vem tentando construir uma identidade que supere suas bases assistencialistas e filantrópicas.

Essa nova identidade ainda está em construção. Ainda que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) – tenha apresentado subsídios para os projetos pedagógicos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) afirmando princípios importantes (éticos, políticos e estéticos) para nortear as ações, as mudanças propostas por estes documentos, visando à melhoria da qualidade do atendimento, ainda não foram realizadas. Como afirmam Campos e outros (2006), “as novas diretrizes legais que apontam para melhorias na qualidade do atendimento não puderam ser traduzidas em efetivas medidas práticas na escala necessária. A distância entre a legislação e a realidade continua, infelizmente, a caracterizar grande parte da Educação Infantil” (p. 93).

As ambiguidades entre os documentos e as dificuldades de implementação das políticas públicas não têm viabilizado os recursos materiais e humanos necessários para propiciar o desenvolvimento infantil pleno e adequado às crianças que frequentam a Educação Infantil. É urgente que haja clareza de sua finalidade, de suas funções enquanto nível de ensino e comprometimento com a formação docente dos profissionais que nele atuam.

Os problemas desse nível de ensino são acentuados pela velha dicotomia entre cuidar-educar. No cotidiano permanece a visão de que creches (etapa de 0 a 3 anos) devem se responsabilizar mais pelos cuidados básicos (higiene, alimentação, sono, etc) e as pré-escolas (4 a 6 anos) pelos aspectos educacionais, relativos ao processo de ensino e aprendizagem. A percepção dos pais, dos educadores e da sociedade a esse respeito tem dificultado a construção de uma Educação Infantil comprometida com a promoção do atendimento integral da criança em todas as etapas desse nível de ensino.

A problemática da Educação Infantil toma uma dimensão maior quando precisa se configurar/reconfigurar para atender ao objetivo de atender alunos com deficiência. No caso deste trabalho, destacaremos os aspectos relativos aos alunos surdos. A Política

de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) prioriza a inclusão de todos os alunos, inclusive os alunos surdos, no sistema regular de ensino, desde a Educação Infantil.

Considerando que a escola tradicionalmente monolíngue não oferece as condições necessárias para o atendimento das necessidades bilíngues da criança surda, não podemos nos deixar contagiar pelo que Mendes (2006) caracterizou como radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Segundo ela precisamos

ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que será um processo fácil, barato e indolor, se quisermos avançar de fato em direção a um sistema educacional mais inclusivo, e escrutinar continuamente se não estamos produzindo, sob a bandeira da inclusão, formas cada vez mais sutis de exclusão escolar (p. 401).

Concordamos com a autora que a inclusão escolar requer certos cuidados e definições mais precisas para não se manter na retórica e acrescentamos que de modo algum as metas da educação bilíngue de alunos surdos (e das outras pessoas com deficiência, é claro) podem ser mantidas em posição de subalternidade em relação às políticas de educação inclusiva, entendida “radicalmente” como atendimento na escola regular e geralmente vinculada às políticas de redução de custos. Precisamos estar atentos às ações educacionais relacionadas à inclusão que estão mais associadas a atratividade do baixo custo do que pela qualidade do atendimento às crianças com deficiência.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE DE SURDOS

As tentativas de articulação entre as propostas inclusivas e as propostas de educação bilíngue nem sempre conseguem atender às necessidades dos alunos surdos, isso porque as escolas “inclusivas” não apresentam as condições necessárias para desenvolver os aspectos linguísticos, culturais, políticos e sociais da comunidade surda (PERLIN, QUADROS, 1997). Ainda que a escola promova algumas das condições necessárias para oferecer educação bilíngue

a alunos surdos na Educação Infantil em uma proposta inclusiva, permanecem no cotidiano problemas de diversas ordens que nem sempre podem ser resolvidos com pequenos ajustes, como constatado por Turetta (2006).

Nessa direção, afirmamos que a Educação Infantil Bilíngue não se faz com pequenas adaptações. O Decreto 5.626, que dispõe exclusivamente sobre os processos educacionais das pessoas surdas deixa claro que os alunos surdos têm direito a frequentar

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

§1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005).

Nessa direção destacamos que a Educação Infantil precisa priorizar a Libras como língua de constituição e instrução das crianças surdas. Isso significa dizer que a educação das crianças menores (principalmente da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental) não deve ser traduzida para a Libras, mas pensada e materializada em Libras por professores bilíngues (surdos e/ou ouvintes) fluentes em Libras/Língua Portuguesa que conheçam os processos de significação em ambas as línguas e que sejam capazes de analisar as semelhanças e diferenças entre as línguas, colocando-as em constante diálogo (MARTINS e LACERDA, 2013).

Nesse modo de conceber o bilinguismo, a Educação Infantil precisa privilegiar a aquisição da Libras. A significação da linguagem escrita deve acontecer a partir da Libras e os primeiros contatos com a Língua Portuguesa a partir de práticas de letramento que privilegiem os aspectos visuais. Cabe salientar que o currículo adotado nas escolas foi pensado e criado para alunos ouvintes. Para atender aos alunos surdos, esse currículo precisa de adaptações tanto curriculares quanto

metodológicas que devem ser pensadas a partir das especificidades e necessidades dessa clientela com metodologias de ensino de segunda língua (LACERDA, FORMAGIO, 2016).

A literatura da área (LODI, LACERDA, 2009; LACERDA, SANTOS, 2013; LACERDA, SANTOS, MARTINS, 2016) defende a necessidade da contratação e de formação em serviço de professores e/ou instrutores de Libras (preferencialmente surdos) para esse nível de ensino. Eles são os mais indicados para ampliar a aquisição da Libras pelos alunos surdos, bem como pela comunidade escolar em geral. Enquanto surdo e representante da comunidade surda, esse profissional assume importante papel na construção da subjetividade dos alunos surdos, tornando-se referência positiva de identidade surda para as crianças.

Esses estudos destacam ainda a importância que toda a escola se comprometa pela educação bilíngue dos alunos surdos, principalmente se esses alunos estiverem frequentando escolas regulares (em salas de língua de instrução Libras³). É de extrema importância que todos os profissionais da escola recebam capacitação em Libras e possam ter espaços de discussão sobre as especificidades linguísticas e sócio-culturais dos alunos surdos. Uma escola que se pretenda bilíngue precisa ainda se responsabilizar pela participação da comunidade surda no cotidiano escolar e se comprometer com a difusão da Libras entre a comunidade escolar.

Considerando que a educação bilíngue de alunos surdos na educação Infantil é bastante recente e vêm se concretizando de diversas maneiras em diferentes contextos, julgamos que são necessárias análises mais aprofundadas das condições de atendimento dessa clientela. Na tentativa de acrescentar análises sobre a experiência dos alunos surdos na Educação Infantil, buscamos descrever um Programa Educacional Bilíngue que assume os pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano e as proposições da abordagem bilíngue para crianças surdas.

³ O Decreto 5.626/2005 prevê a criação de salas de aula cuja língua de instrução escolar seja a Libras. Assim, prevê na perspectiva da educação inclusiva a presença de classes cuja língua de instrução seja a Libras para a Educação Infantil e para séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas especiais ou escolas comuns de forma a atender a especificidade linguística do alunado surdo.

4. PROGRAMA EDUCACIONAL BILÍNGUE

O Programa Educacional Bilíngue (desenvolvido no município de São Carlos/SP) é fruto de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O Programa atende crianças de Educação Infantil, de Ensino Fundamental I e II e de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As ações pedagógicas desse Programa são fundamentadas na abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano. Essa abordagem assume que o ser humano nasce um ser social e se desenvolve na relação com os membros mais experientes da cultura. Por meio de relações interpessoais, as novas gerações têm oportunidade de elaborar as significações socialmente construídas e construir/reconstruir internamente o significado de suas experiências (VIGOTSKI, 1995).

Ao se apropriar dos padrões da cultura em que vive, o ser humano se singulariza enquanto indivíduo. A centralidade dessa dimensão cultural da formação humana nessa perspectiva a torna distinta das demais teorias, “não só porque introduz a cultura no coração da análise, mas sobretudo porque faz dela a ‘matéria-prima’ do desenvolvimento humano” (PINO, 2005, p. 52).

A condição biológica da criança ao nascer não é suficiente para que se desenvolva. As transformações qualitativas em seu desenvolvimento emergem e se consolidam nas relações sociais, na participação na cultura, em um processo pouco linear que implica em crises, evoluções e involuções que resultam em novos modos de agir e de pensar, novos modos de funcionamento psicológico (GÓES, 1996).

Essas transformações são sempre mediadas pelo outro – presente ou ausente, por signos, instrumentos e produções culturais. Desde o nascimento, a relação com o outro tem um caráter mediado pela linguagem.

É a língua, como sistema de signos, que permite a interação entre indivíduos e o partilhar de uma mesma cultura. É também pela linguagem e na linguagem que os conhecimentos são construídos, pois, ao partilharem um sistema de signos

constitutivos de uma língua, estes sujeitos podem, além de desenvolverem uma compreensão mútua, colocar em circulação os múltiplos sentidos presentes na linguagem, configurando, assim, a polissemia constitutiva desta. É também pela linguagem que as categorias conceituais podem ser construídas, organizando suas experiências, numa atividade mediadora entre os sujeitos e os objetos do conhecimento. (LACERDA; LODI, 2009, p.13).

Assim sendo, acredita-se que “todo desenvolvimento da criança depende da presença do outro, daquele que possui o domínio da linguagem para, dialeticamente, constituir-se como sujeito da e pela linguagem” (LODI, LUCIANO, 2009, p. 33).

Considerando que a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes e não tem acesso à linguagem utilizada no cotidiano familiar (Língua Portuguesa na modalidade oral), o Programa prioriza que, no espaço escolar, essas crianças tenham contato com diversos interlocutores fluentes em Libras, para que de modo semelhante às crianças ouvintes, elas possam ser inseridas em relações sociais significativas e diversas e possam adquirir a Libras. Acredita-se que por meio dessas interações estabelecidas em Libras as crianças surdas têm as mesmas condições de desenvolvimento das crianças ouvintes.

Sustentado pelas proposições legais que as crianças surdas têm direito a aprender em Língua Brasileira de Sinais (Libras) (BRASIL, 2002) por meio de práticas de ensino que lhes assegurem uma educação bilíngue (BRASIL, 2005), atualmente o Programa atende crianças surdas da Educação Infantil em sala multisseriada, de modo a agregar as crianças surdas (que não são muitas) para que possam interagir em uma sala cuja língua de instrução é a Libras.

A escola

Quando a parceria entre a SME e a UFSCar foi estabelecida, procurou-se no município escolas que estivessem dispostas a receber o Programa Inclusivo Bilíngue. Buscava-se escolas de Educação Infantil que fossem próximas das escolas de Ensino Fundamental.

Em comum acordo, duas diretoras (representando a comunidade escolar que teve a oportunidade de se manifestar) aceitaram o desafio de se tornarem escolas polo no município. A postura de enfrentamento das dificuldades de implantação e implementação do Programa dessas profissionais merece destaque nesse trabalho por terem conseguido (junto com a equipe) importantes conquistas para o atendimento das crianças surdas no município. As escolas que atendem crianças surdas continuam as mesmas desde a implantação do Programa em 2011, ainda que a responsabilidade pela direção escolar tenha sofrido alterações.

A escola de Educação Infantil é ampla e fica ao lado da escola de Ensino Fundamental, sendo separadas por uma grade e por um portão que pode ser utilizado sempre que necessário para que os alunos possam se deslocar de uma escola para outra sem que seja preciso sair na rua. Essa passagem facilita a integração entre os alunos surdos dos diferentes níveis de ensino. A sala multisseriada possui computador com impressora e grande diversidade de materiais e brinquedos.

A escola atende crianças de 3 a 6 anos em salas regulares e possui uma sala multisseriada – língua de instrução Libras para os alunos surdos de 3 a 6 anos. A chegada de um aluno menor de três anos em 2017 favoreceu as discussões a respeito da configuração das etapas da Educação Infantil e abriu a perspectiva de criação de uma sala multisseriada que atendesse a clientela de 0-3 anos.

A escola busca, na medida do possível, tornar-se bilíngue. Espera-se que a Libras circule em todos os espaços e não fique restrita à sala multisseriada – língua de instrução Libras. Nesse sentido, os profissionais têm se empenhado em aprender e difundir a Libras no espaço escolar. Nos períodos em que contou com presença de um instrutor de Libras surdo, a escola se organizou de modo que toda a comunidade escolar pudesse participar de oficinas de Libras. Foram organizadas oficinas de Libras para diferentes públicos: alunos surdos da Educação Infantil; alunos ouvintes; professores; funcionários da escola e também para a comunidade externa. Desde 2016, o projeto político pedagógico passou a considerar a Libras como disciplina da grade curricular dos alunos surdos e ouvintes e se responsabilizar pelo desafio de tornar a escola bilíngue.

Os profissionais

As crianças surdas são atendidas por uma professora bilíngue Libras/Língua Portuguesa ouvinte que ministra as aulas em Libras com exceção da de Educação Física, que fica sob a responsabilidade de uma professora de área e que está em fase inicial de aquisição da Libras.

A professora que atende a sala multisseriada da Educação Infantil tem contato muito próximo com os profissionais do Ensino Fundamental e EJA. O trabalho pedagógico é articulado em projetos interdisciplinares que abrangem todos os níveis de ensino.

Visando à melhoria da qualidade do atendimento que oferece aos alunos surdos, a professora participa de diversos espaços de formação continuada, tais como: reunião de equipe (duas horas quinzenais) em que todos os profissionais se reúnem para discutir o planejamento dos projetos interdisciplinares, os processos educacionais dos alunos surdos e os encaminhamentos do Programa; e formação em Libras no espaço educacional (duas horas mensais) em que todos os profissionais do Programa podem adensar seus conhecimentos em Libras. O curso é oferecido por uma professora da UFSCar em parceria com surdos experientes em ensino de Libras para crianças; ela faz capacitação em serviço (uma hora semanal), em que se reúne com a coordenação do programa e com uma professora da UFSCar especializada em Educação Infantil para discutir aspectos específicos do trabalho com crianças surdas pequenas.

A presença de um instrutor de Libras surdo é defendida pelo Programa como essencial ao desenvolvimento da Libras das crianças surdas e da comunidade de modo geral. Ainda que haja uma preocupação da SME com essa questão, problemas de outras ordens não têm garantido a presença constante desse profissional no Programa. Nos períodos em que a escola pode contar com a presença de instrutores de Libras, percebeu-se maior circulação da língua em todos os espaços. Nesses períodos, esses profissionais também recebiam capacitação em serviço (uma hora e meia quinzenal).

Os demais profissionais da escola (que não atuam diretamente com as crianças surdas) têm demonstrado interesse em

tornar a escola bilíngue. Eles têm criado oportunidades de experiências em Libras para todos os alunos e participado das oficinas de Libras sempre que há no quadro de funcionários um instrutor de Libras disponível. Em 2018 estão previstas contratações de novos instrutores que possam dar continuidade ao trabalho de difusão da Libras no espaço escolar.

As famílias

Existe uma preocupação no município de que as crianças surdas participem do Programa o mais precocemente possível. Nesse sentido, a SME conta com o esforço dos profissionais da Educação Especial, com as fonoaudiólogas, com os profissionais do Programa, com a associação de surdos do município, com a UFSCar e com diversas outras pessoas/entidades engajadas na divulgação do Programa para as famílias das crianças surdas.

Todas as famílias com crianças surdas são procuradas e convidadas a conhecer o Programa. Algumas aceitam de imediato, outras vão se enamorando do Programa e aceitam depois de algum tempo e ainda existem aquelas que optam por escolas que não privilegiem a Libras no espaço escolar.

As famílias que optam pela participação de seus filhos no Programa são convidadas e estimuladas a participar do grupo de famílias. Esse grupo tem sido importante espaço de trocas de experiências e tem como objetivo que as famílias (pais, avós, tios, irmãos...) aprendam Libras para que possam se relacionar com mais qualidade com seus familiares surdos. A partir de 2017 o grupo de famílias que acontecia duas vezes por semana passou a ser diário, com duração de uma hora. Sob a responsabilidade da coordenadora do Programa na escola, o grupo tem se caracterizado como um espaço em que as famílias se sentem acolhidas em suas angústias e dificuldades. Esse acolhimento tem favorecido nitidamente o interesse e o empenho no aprendizado da Libras.

5. O TRABALHO DESENVOLVIDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Nesse nível de ensino, o trabalho desenvolvido com a Libras tem dois grandes pilares que se sustentam na abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano. Prioriza a Libras enquanto língua de constituição das crianças surdas e assume a brincadeira como atividade mais significativa da infância.

A brincadeira, especialmente a de faz de conta, permite que a criança elabore as significações socialmente construídas, se aproprie dos padrões culturais de seu grupo social e se singularize enquanto indivíduo de modo totalmente diferente das demais atividades que realiza. Na brincadeira, as ações permitem que as crianças rompam com os limites do real imediato e experimentem, no âmbito imaginativo, personagens/ações que não fazem parte de sua vida cotidiana e ocupem espaços que lhe seriam vetados na vida real (VYGOTSKI, 1984).

Nessa abordagem o brincar é entendido como a atividade principal da infância, a mola propulsora que irá impulsionar o desenvolvimento nesse período (LEONTIEV, 2001). É nessa esfera que ocorrem as mudanças mais importantes ao desenvolvimento psíquico na infância. Ao reproduzir cenários da vida de seu grupo social, as crianças têm oportunidade de refinar o modo pelo qual dirigem sua atenção à cultura; ao assumir papéis no faz de conta assimilam como atender as regras das relações sociais; ao vivenciar diferentes papéis experimentam a realidade de diferentes perspectivas e produzem novas significações (TURETTA, 2013).

Entendida como uma prática social, essa interpretação do brincar se distancia da ideia naturalizada que toda criança brinca e sabe brincar sem necessitar da intervenção do adulto e também da ideia que associa o brincar à aprendizagem dos conteúdos curriculares. Com base nos mesmos pressupostos teóricos desse trabalho, Cruz (2015) destaca que o brincar tem papel central no desenvolvimento cultural da criança e na sua constituição como sujeito. A brincadeira se constitui e se desenvolve, desde as primeiras ações, com objetos até o desempenho de papéis na situação imaginárias, na relação com o outro, membro mais experiente da cultura.

Cruz (2015) destaca ainda que por considerarmos o brincar como uma atividade que a criança aprende com o adulto e/ou parceiros mais experientes, os professores não deveriam se preocupar apenas com a seleção dos horários, espaços e materiais mais adequados à brincadeira. Um professor com olhar atento às ações e comportamentos das crianças tem mais chances de intervir adequadamente nos momentos de faz de conta e promover o desenvolvimento da própria brincadeira. Mas, “intervir na brincadeira exige delicadeza. Exige também conhecer como ela funciona, aproximar-se com cuidado das crianças que brincam, respeitando-as. Demanda disponibilidade para brincar junto (CRUZ, 2015, p. 85)”.

Considerando que a atividade em geral é realizada de forma partilhada, a brincadeira é uma esfera em que há grande possibilidade de desenvolvimento de língua e linguagem. Ela propicia também o avanço da capacidade de lidar com as interações sociais no que diz respeito tanto às relações entre as crianças que constroem a brincadeira (para negociação, organização etc.) como às relações entre as figuras sociais implicadas na situação encenada (para representação de personagens e acontecimentos).

Nessa direção, acreditamos que ao privilegiar as atividades de brincadeira na Educação Infantil Bilíngue estamos proporcionando condições para que as crianças surdas se apropriem da Libras e alcancem níveis mais elaborados de pensamento e linguagem.

6. ANALISANDO O BRINCAR

Visando a contribuir com as discussões acerca do desenvolvimento de língua e linguagem das crianças surdas na Educação Infantil, esse estudo buscou analisar as situações de brincadeira de faz de conta previstas pela instituição com os dados sendo coletados a partir de observação e registro (diário de campo e videogravação). Nesse artigo apresentamos a tradução/interpretação em Língua Portuguesa dos enunciados realizados em Libras por considerarmos mais adequados às finalidades desse estudo.

Para tal, optamos por apresentar uma situação vivenciada por Pedro e sua professora. Nesse dia, os demais alunos (duas outras crianças) estavam ausentes. Pedro tem quatro anos e frequenta

a Educação Infantil Bilíngue há aproximadamente um ano. Assim como a maioria das crianças surdas, Pedro é filho de pais ouvintes e seu primeiro contato com a Libras foi na escola.

Sua mãe oscila entre a aceitação da surdez e a expectativa de que um dia seu filho possa ouvir. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se dedica a aprender Libras participando do grupo de famílias, continua falando oralmente com ele. Pedro emite alguns sons e algumas vezes consegue ser compreendido pelos gestos acompanhados de alguns recursos da oralidade. Isso faz com que as pessoas, em geral, insistam em utilizar a Língua Portuguesa na modalidade oral com ele. A escola é o único espaço em que Pedro tem acesso à Libras.

O trabalho com Pedro tem proporcionado a ele outros modos de conhecer o mundo e de se comportar diante das situações. A aquisição da Libras tem ampliado suas possibilidades de comunicação e também de desenvolvimento. Pedro, que antes se irritava facilmente, era agressivo e fugia da sala de aula com bastante frequência, devido à ausência de uma língua que lhe permitisse expressar suas vontades e sentimentos. Ele demonstra ter agora uma organização do pensamento que lhe favorece o uso da Libras para expressar, guiar e planejar suas ações.

O recorte que será apresentado foi escolhido por dar visibilidade ao trabalho que vem sendo realizado nesse Programa.

7. PEDRO E O ACIDENTE DE CAMINHÃO

Contexto: Pedro tinha acabado de brincar com um caminhão/carreta que transposta carros e havia deixado o caminhão com as rodas para cima no meio da sala para pegar outros meios de transportes.

Professora: *O caminhão caiu? Capotou? O que aconteceu?*
Pedro olha para o caminhão e ri.

Professora: *Eu não sei o que aconteceu? O que aconteceu?*
Pedro continua rindo, se aproxima do caminhão e muda sua posição. Coloca agora o caminhão tombado de lado. Assim que ele desvira o caminhão, volta a mexer nas prateleiras.

A professora chama sua atenção abanando as mãos e continua: *Então, o homem está lá dentro, ok?*

Pedro volta a mexer na prateleira e fica de costas para a professora.

A professora se aproxima de Pedro, pega uma moto na prateleira e começa a andar com ela em direção ao caminhão tombado. Pedro olha rapidamente e volta a mexer nos caminhões da prateleira.

A professora chama sua atenção com um toque em seu ombro.

Ela continua: *Um homem, motoqueiro, viu o caminhão tombado, pegou o celular (a professora pega seu celular) para chamar a polícia, mas ele era surdo, então enviou uma mensagem. Ele enviou mensagem para a polícia, para o resgate.*

A professora pega um caminhão de resgate na prateleira e mostra para Pedro, indicando as portas por onde é possível entrar as macas.

Professora: *Precisa ser rápido para ajudar* (movimenta o caminhão de resgate em direção ao caminhão). *Ele precisa de ajuda. Venha ajudar o homem.*

Ela pergunta: *Lembra?* (Mostrando o homenzinho).

Pedro olha desconfiado mas decide ajudar.

Pedro se aproxima, coloca o caminhão na posição esperada para andar novamente e senta-se ao lado do mesmo.

A professora abre as portas do caminhão de resgate e busca na prateleira uma prancha de resgate com um homenzinho que já estava deitado na mesma.

Pedro responde que sim balançando a cabeça afirmativamente e sorrindo.

A professora entrega a prancha de resgate para Pedro e ele a coloca imediatamente dentro do caminhão de resgate.

A professora faz o sinal de profissional, busca uma maleta de médico na prateleira, senta-se em frente a Pedro e o chama para se aproximar.

Pedro se aproxima um pouco com o caminhão de resgate.

A professora abre a maleta e coloca o estetoscópio enquanto Pedro a observa. Em seguida, a professora chama Pedro com um aceno de mão para que ele chegue mais perto dela.

Professora: *Rápido, precisa ser rápido para salvar a vida dele.*

Pedro entrega o motorista acidentado para a professora.

A professora retira o motorista da maca e começa a examiná-lo.

Pedro a observa.

Pedro gosta muito de brincar com os meios de transportes, carrinhos, caminhões, motos e, principalmente, ônibus. Nesse dia Pedro já havia manuseado vários deles, explorando os objetos, todavia, sem se envolver com nenhum por muito tempo. O conjunto de observações nos permite afirmar que Pedro predominantemente apenas manuseia dos objetos/brinquedos.

Ao discutir a origem das brincadeiras infantis, Elkonin (2009) destaca que o manuseio dos objetos é uma fase muito primitiva da brincadeira de faz de conta. Segundo o autor, os objetos não apresentam em si indicações de como devem ser utilizados. É na relação com os membros mais experientes da cultura que a criança apreende os modos de utilização dos objetos e encontra as oportunidades de reconstruir as relações da vida social no brincar. Nessa direção Cruz (2015) afirma que entre as primeiras manipulações com os objetos e o aparecimento do faz de conta há um complexo processo de desenvolvimento em que o adulto ocupa papel fundamental. Pedro está aprendendo a brincar e precisa da ajuda de alguém mais capacitado para favorecer sua imersão no imaginário.

Cabe destacar que Pedro é uma criança que, além de apresentar um atraso significativo no desenvolvimento de língua e linguagem, é bastante voluntariosa. Em muitas situações se recusa a participar das atividades, sejam quais forem, tornando-se às vezes bastante agressivo.

Quando a professora opta por dar continuidade à brincadeira proporcionando o desenvolvimento de um pequeno enredo de acidente de trânsito, Pedro parece não estar muito disposto a participar. Cabe destacar que a professora tinha uma intencionalidade pedagógica ao insistir que Pedro participasse do jogo imaginário. Isso fez toda a diferença. Ela vai propondo e vai ganhando o interesse dele que, ao final, aceita participar.

Ao envolver Pedro na brincadeira, atribui a ele o papel de ajudar a socorrer a vítima do acidente. Ao aceitar o papel, Pedro passa a fazer parte daquela situação imaginária, sendo responsável pelo pronto atendimento da vítima. Essa condição dá a ele possibilidades de significar-se diferente das vivências às quais está habituado no cotidiano. Ainda que timidamente, Pedro participa e parece compreender o acontecido. Assim, aciona a imaginação, uma série de conhecimentos de mundo e se desloca de sua posição inicial. Sua

participação se amplia, principalmente quando a professora pede para que lembre de outra situação e ele sorri.

Provavelmente Pedro já teve outras experiências com a professora que envolviam pessoas precisando de ajuda. Ao solicitar que Pedro lembrasse de uma situação vivenciada anteriormente, a professora favoreceu a inter-relação entre as funções imaginação, linguagem e memória. A partir desse momento, Pedro adentra no imaginário com mais carga emocional, coloca o homenzinho/motorista dentro do caminhão de resgate e não se dispersa mais. A brincadeira continua e Pedro participa mais ativamente do salvamento da vítima, entregando-a ao médico responsável por examiná-la. A brincadeira continua com o atendimento médico do paciente.

8. APROFUNDANDO REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR

Com o intuito de contribuir com a escassa produção a respeito de propostas educacionais bilíngues, buscamos descrever um Programa Educacional Bilíngue que atende crianças surdas num modelo de inclusão de crianças surdas em escola regular com salas multisseriadas cuja língua de instrução é a Libras.

Com o objetivo específico de analisar as condições criadas por este grupo social para o desenvolvimento das crianças, apresentamos um episódio a respeito do brincar que dá visibilidade ao trabalho que vem sendo desenvolvido. É importante destacar que o desenvolvimento da brincadeira de crianças surdas não é uma tarefa simples considerando a defasagem no desenvolvimento de linguagem.

Certamente a situação de Pedro se assemelha à de muitas crianças surdas que frequentam a Educação Infantil. Pedro precisa se acostumar com diversos modos de agir que não fazem parte de seu cotidiano para que consiga se apropriar da língua de sinais. Antes de entrar na escola, Pedro vivenciou a maior parte das relações ‘como se pudesse ouvir’ o que as pessoas diziam em Língua Portuguesa na modalidade oral. Ao entrar na escola, não é só com uma língua diferente que Pedro se depara, mas com a primeira língua que servirá para que se constitua como sujeito. Além disso, é uma

língua na modalidade viso-gestual que demandará dele ajustes nas formas de se relacionar com seus interlocutores. Para isso Pedro precisa aprender a focar a atenção, se concentrar nas atividades e principalmente manter contato visual com as pessoas. Esse aprendizado não é uma tarefa fácil, implica investimento por parte de todos os envolvidos.

Conforme destacamos anteriormente a brincadeira de faz de conta tem importante papel no desenvolvimento dessas crianças. E a qualidade das experiências de brincadeira de faz de conta é que poderá configurar tanto as possibilidades de desenvolvimento de funções mentais específicas (memória, imaginação, língua...) quanto o estabelecimento de inter-relações necessárias ao desenvolvimento de modo geral.

As crianças surdas em processo inicial de aquisição de uma língua não têm condições de se desprender do real imediato sem a ajuda de adultos mais capacitados. Para se deslocar do manuseio dos objetos, precisa de um adulto mais experiente que brinque com ela, amplie suas possibilidades de significação e favoreça o desenvolvimento da atividade do brincar de faz de conta. Cabe aos adultos a criação de situações que favoreçam atividades no âmbito imaginativo, que permitam a expansão do mundo simbólico e a aquisição de uma língua que permita a construção de padrões mais elaborados de pensamento e desenvolvimento.

Nesse sentido, consideramos que o investimento e a insistência da professora de Pedro proporcionaram a ele (e às demais crianças) oportunidades significativas para o desenvolvimento de língua, imaginação e memória. A ampliação dos recursos linguísticos (percebidos no conjunto dos dados) tem favorecido o desprendimento do perceptual-concreto e a imersão no âmbito do imaginário.

Acreditamos que a participação de Pedro (e das demais crianças) nas situações criadas pela professora bilíngue tem favorecido sua entrada no âmbito do imaginário e ampliado as possibilidades de aquisição de língua, conseqüentemente de pensamento e desenvolvimento assim como constatado nos estudos de Silva (2002).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei nº. 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação (LDBEN). Brasília, DF, 20 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 abr. 2012.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (RECNEI). Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 10 abr. 2012.
- _____. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005.
- _____. MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de 09 de outubro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2012.
- _____. *Resolução CNE/CEB nº. 5*, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb>. Acesso em: 10 abr. 2012.
- CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*. v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.
- CRUZ, M. N. da. O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. In: SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. de. (Orgs.). *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Summus, 2015.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- GÓES, M. C. R. de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2012.
- LACERDA, C. B. F. & LODI, A. C. (Orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.
- LACERDA, C. B. F. e LODI, A. C. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LACERDA, C. B. F. e LODI, A. C. (Org.). *Uma escola duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e língua*

de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos. (Orgs.). *Eu tenho um aluno surdo, e agora?* São Carlos, Edufscar, 2013.

LACERDA, C. B. F.; FORMAGIO, C. L. S. Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no Ensino Fundamental. In: LACERDA, C. B. de F.; SANTOS, L. F. dos; LODI, A. C. B.; GURGEL, T. M. do A. (Orgs.). *Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: Edufscar, 2016.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos S.; MARTINS, V. R. de O. (Orgs.) *Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: Edufscar, 2016.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 2001.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 39, n. 1, p.49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. de T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LACERDA, C. B. F. e LODI, A. C.. (Orgs.). *Uma escola duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Carlos, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. p.387-405.

MARTINS, M. A. L.; LACERDA, C. B. F. de. O professor surdo: prática em sala de aula/sala de atendimento educacional especializado. In: SILVA, L. C. da; DANELON, M.; MOURÃO, M. P. (Orgs.). *Atendimento educacional para surdos: educação, discursos e tensões na formação continuada de professores no exercício profissional*. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 39-51. (Coleção: Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, saberes e práticas. Série: Novas pesquisas e relatos de experiências, v. 03).

PERLIN, G. T e QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos em escola inclusiva?*. Rio de Janeiro, Espaço, v.7, (35-40), junho.1997.

PINO, A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, D. N. H. *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

TURETTA, B. A. dos R. *A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilingue*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

_____. *Crianças com necessidades especiais em atividades de brincadeira no contexto da Educação Infantil*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (coletânea org. por Cole. M. et al). São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas. Vol. III. Trad. L. Kuper. Madri, Visor, 1995.

EDUCAÇÃO DE SURDOS E A TRADUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS: TEMAS DE FORMAÇÃO PARA TILS¹

Education of deaf and the translation of pedagogical materials: training themes for Translators/interpreters of Libras and Portuguese language

Neiva de Aquino Albres²
Mauro Sergio de Oliveira³
Daniela Rosalez Soares⁴

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

O presente artigo fundamenta-se na concepção de língua como prática social e constituinte pessoal para discutir a formação de tradutores/intérpretes de Libras e Língua Portuguesa –TILS. Debruçamo-nos em pesquisas teóricas articulando Estudos Surdos, Estudos da tradução e Filosofia da linguagem em uma perspectiva enunciativo-

¹ Tradutores Intérpretes de Libras e Português.

² Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); professora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: neiva.albres@ufsc.br.

³ Professor de surdos em Escola Municipal bilíngue de Surdos – SP e tradutor Libras/Português. E-mail: maseoli@uol.com.br.

⁴ Professora de surdos em Escola Municipal bilíngue de Surdos – SP e tradutora Libras/Português. E-mail: danirosalez@hotmail.com.

-discursiva. Discutimos as teorias contemporâneas do processo de leitura e da tradução de textos para um possível paralelo entre teoria e prática de ensino visando à formação de TILS para a tradução de materiais para educação de surdos. Nessas pesquisas, observou-se o fazer pedagógico e a formação de tradutores direcionada para uma visão cultural dos surdos, para a consolidação do reconhecimento da Libras como uma língua singular, perfeitamente adequada para a expressão de qualquer enunciado e de valor ímpar para a educação de surdos. Práticas pedagógicas em formação de tradutores têm produzido saberes essenciais para a atuação na tradução de materiais pedagógicos e para a consolidação de uma educação bilingue.

Palavras-chave: Estudos da Tradução. Estudos Surdos. Formação de tradutores e intérpretes de Libras/Português.

ABSTRACT

The present article starts from the conception of language as social practice and personal constituent to discuss the training of translators/interpreters of Libras and Portuguese language. We aim to examine theoretical research that articulate deaf studies, translation studies and philosophy of language in an enunciative-discursive perspective. We discuss the contemporary theories of the process of reading and translation of texts for a possible parallel between theory and practice of teaching aiming at the formation of TILS for translation of materials for the education of the deaf. In these theoretical studies, we observed the pedagogical practice and the formation of translators directed to a cultural vision of the deaf, to consolidate the recognition of the Libras as unique, perfectly adequate for expressing any statement and of an odd value for the education of the deaf. Pedagogical practices in the training of translators have produced essential knowledge for the translation of pedagogical materials and for the consolidation of a bilingual education.

Keywords: Translation Studies. Deaf Studies. Training of translators/interpreters of Libras/ Portuguese language.

INTRODUÇÃO

A educação de surdos passou por recentes transformações, principalmente pelo reconhecimento da surdez como diferença e pela aceitação da Língua de Sinais legalmente (BRASIL, 2002). É certo que ainda sofremos os reflexos de toda uma história de segregação. Segundo Lacerda (1998), a educação de surdos passou por um período de descaso (pensava-se que os surdos não fossem educáveis, ou fossem idiotas); houve, desde a Idade Média, várias abordagens educacionais⁵: o oralismo (em que se exigia uma reabilitação do surdo por meio da fala), o gestualismo (em que se permitia o uso de gestos, de modo a possibilitar o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, mas ainda com ênfase no desenvolvimento da oralidade), a comunicação total (que favoreceu de maneira mais efetiva o contato com a língua de sinais) e a educação bilíngue (que considera o canal visogestual, defende um espaço efetivo para a língua de sinais e propõe o ensino de duas línguas: a de sinais e, secundariamente, a do grupo ouvinte majoritário).

As mudanças foram lentas e, até chegarmos à educação bilíngue, cujas experiências ainda são recentes, muito já se fez; entretanto, é notório que ainda há muito por fazer. Na escola comum, atualmente, por exemplo, as diferentes práticas pedagógicas apresentam uma série de limitações, e os sujeitos surdos, ao final da escolarização básica, não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou de ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos (SÃO PAULO, 2008), e o material didático em Libras é escasso.

No Brasil, a educação bilíngue para o aluno surdo é garantida pelo Decreto Federal no 5.626 (BRASIL, 2005), que estabelece que a Língua Brasileira de Sinais – Libras – é a primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda na educação, apontando para uma educação bilíngue. Para isso, é importante que a criança surda tenha acesso à Libras o mais cedo possível; todavia o que vem acontecendo é o acesso tardio, na maioria das vezes, quando ela inicia sua vida escolar. Tal aprendizado deve acontecer preferencialmente pela interação com interlocutores surdos usuários da Libras.

⁵ As abordagens educacionais de surdos já foram descritas e analisadas por muitos autores; informações mais aprofundadas sobre o tema podem ser encontradas em Lacerda (2000).

As especificidades da educação para surdos apontam para o uso da Libras como língua de instrução, tendo como demanda a formação de professores e de tradutores intérpretes. A principal dificuldade para essa implementação é o aprofundamento de ações relativas às especificidades de seu público alvo, o aluno surdo, que ignorem a diferença na “igualdade abstrata” de indivíduos em salas regulares (LACERDA, ALBRES E DRAGO, 2013), tendo em vista que muitas propostas visam à inclusão incondicional, o que não garante ao aluno surdo o acesso ao currículo, dado que sua língua de aquisição por vezes não é respeitada.

Tendo em vista as peculiaridades da educação de surdos, seus desafios e objetivos, discutir a formação de tradutores/intérpretes que atuem na tradução de materiais didáticos se faz necessário. Dessa forma, este artigo tem como objetivo refletir sobre aspectos dos Estudos Surdos que marcam o processo formativo de profissionais Tradutores Libras/Português.

A questão guia para a discussão apresentada será: De que forma os Estudos Surdos e os Estudos da Tradução influenciam a formação dos Tradutores e Libras/Português?

1. OS ESTUDOS SURDOS, A TEORIA CULTURAL E OS ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Os “Estudos Surdos” (*Deaf Studies*) tiveram seu início em centros de pesquisa no Reino Unido nos anos finais da década de 1970, logo se desenvolvendo nos Estados Unidos (LOPES, 2016). Os Estudos Surdos abrangem pesquisas em diversas áreas com base em diferentes teorias, tendo como base “[...] críticas e metodologias da antropologia, estudos culturais, literatura, história, filosofia, literatura, arte, cinema, estudos de mídia, arquitetura, psicologia, geografia humana, política e estudos dos direitos humanos, entre outros” (BAUMAN; MURRAY, 2016, p. 272; apud LOPES, 2016, p. 1).

No Brasil, os Estudos Surdos têm seu desenvolvimento no final dos anos 1990, com estudos críticos que questionam os discursos sobre a surdez como deficiência e a língua de sinais como prejudicial às crianças surdas. Consideram que os discursos fabricam um tipo de visão sobre os surdos. Os trabalhos pioneiros apon-

tam para a desconstrução da surdez como deficiência e para a fabricação da surdez pelo discurso cultural (LOPES e THOMA, 2017).

Pode-se afirmar que os Estudos Surdos com base nos estudos culturais ganham forma a partir de autores como Hall (1997) e Thompson (2005). No Brasil, autores como Skliar (1998) e Tadeu da Silva (2000) fundamentam muitos trabalhos. O que os Estudos surdos têm em comum é o olhar sobre a surdez como diferença, como marca constitutiva do humano, e da valorização da construção cultural, principalmente da língua de sinais como marca de uma comunidade.

O surgimento dos Estudos Surdos avança em contraposição à concepção patológica da surdez e ao olhar clínico terapêutico, que perdurou por longos anos massacrando os surdos e sua língua, embasando posturas educacionais de correção e normalização da surdez (conhecida como oralismo), com práticas de reabilitação. Os surdos eram reconhecidos por características negativas e pela falta, em comparação aos ouvintes (SKLIAR, 1997a, p.113).

Nos Estudos Surdos, as pessoas surdas são definidas por sua diferença⁶. Então, os surdos

[...] formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modo de socialização próprios. A língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituírem-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguística e comunicativa – e cognitiva – por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos [...] A língua de sinais anula a deficiência linguística consequência da surdez e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade. (SKLIAR, 1997a, p. 141).

⁶ Diferença é entendida “não como um espaço retórico – a surdez é uma diferença – mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos” (SKLIAR, 1998, p. 13).

Vivemos um momento de reconhecimento político das comunidades surdas. Nos anos 2000, presenciamos muitas conquistas legais, como o reconhecimento da Libras, a garantia de direitos linguísticos e educacionais, a especificação para formação de profissionais para atendimento e acessibilidade dos surdos (BRASIL, 2005, 2008, 2011) – que afetam diretamente a educação dos surdos –, e a difusão da Língua Brasileira de Sinais.

Um campo que outrora era dominado apenas por estudos sobre línguas orais passa a incorporar pesquisas que versam sobre línguas de sinais. Assim, os Estudos da tradução e Estudos da interpretação abrangem também as línguas de sinais de forma natural, pois incorporam o discurso cultural da surdez e conseqüentemente das línguas de sinais (VASCONCELLOS, 2010). Esse movimento de incorporação dos estudos da tradução e de interpretação das línguas de sinais nos Estudos da tradução se deu pela abertura de espaço para pesquisas em âmbito de pós-graduação. No Brasil, a UFSC se caracteriza como instituição pioneira, com um número significativo de pesquisas versando sobre línguas de sinais no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução – PGET. Assim, as línguas de sinais estão se consolidando como objeto de estudo nos Estudos da tradução e interpretação. Vale indicar que outros programas de pós-graduação, principalmente em Linguística e Educação, também têm incorporado pesquisas que versam sobre tradução/interpretação no país.

Contudo, nas práticas educacionais e em espaços sociais é preciso consolidar o uso da Libras, seja pela presença de intérpretes de línguas de sinais ou pela atuação de tradutores para a disponibilização de materiais bilíngues (Libras/Português).

Interessa-nos compreender, nesse contexto, o movimento de formação dos tradutores e intérpretes de língua de sinais e Língua Portuguesa.

2. METODOLOGIA

Desenvolvemos uma pesquisa baseada em abordagem de cunho qualitativo. Segundo André (2000), a abordagem qualitativa torna-se oportuna quando há necessidade de uma compreensão mais contextual dos acontecimentos pesquisados e de “não envol-

ver manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa” (p.17).

Neste trabalho, fazemos uma pesquisa teórica “dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos” (DEMO, 2000, p. 20). A problematização que desenvolvemos aprofunda a discussão teórica que relaciona três áreas temáticas de estudo diferentes, mas que possuem pontos de intersecção – Estudos Surdos, Estudos da tradução e Formação de TILS. Então, refletimos sobre a concepção de tradução, especificamente de textos voltados para a educação de surdos.

Assim, propomo-nos a discutir a formação de TILS para a tradução de materiais pedagógicos, problematizando a influência dos Estudos Surdos e dos Estudos da tradução no ensino de tradutores.

Concebemos a noção de língua(gem) com base nos estudos de Bakhtin (2003), a noção de surdez com base nos Estudos Surdos (SKLIAR, 1997a), e no campo dos Estudos da Tradução nos baseamos em abordagens contemporâneas (BASSNETT, 2003) a respeito da concepção de tradução. Sobre educação de surdos e formação de TILS, Lacerda (2009) fundamenta este trabalho.

3. ESTUDOS SURDOS, ESTUDOS DA TRADUÇÃO E A FORMAÇÃO DE TILS

Por muitos anos foi negada à comunidade surda que se instruisse em sua língua. No Brasil, o reconhecimento político da Libras favoreceu a garantia da aquisição da língua de sinais como primeira língua e o respeito ao seu uso como língua de instrução para aprendizagem de conhecimentos no espaço escolar. Nesse campo, a presença de intérpretes se faz necessária, principalmente em uma perspectiva inclusiva. De acordo com Lacerda (2009),

No Brasil, a publicação do Decreto 5.626 tornou obrigatória a presença deste profissional [o intérprete] nos espaços educacionais que recebem alunos surdos. Na verdade, a Lei 10.098, de 2000, na perspectiva da educação inclusiva, já previa a

presença do TILS no nível superior, não havendo, contudo, nenhuma descrição de como formá-lo. Assim, as instituições de ensino superior (IES), para atender a demandas judiciais e/ou da comunidade surda, passaram a contratar pessoas que se dispunham a atuar como TILS sem avaliar mais pormenorizadamente sua formação e competência para exercer esta função. Importava que atuassem em sala de aula de forma satisfatória diante do aluno surdo e dos professores. Neste contexto, a entrada dos TILS na educação deu-se sem um cuidado com sua formação prévia, e tornou-se comum pessoas sem formação no nível superior atuarem como intérpretes neste nível de ensino, ou ainda, não terem formação específica nas áreas de conhecimento em que atuavam (p.140).

A formação de TILS com olhar voltado para a especificidade da ação educativa se faz importante para a melhoria da qualidade educacional da comunidade surda. Há um movimento político pela formação de intérpretes educacionais que acompanham os alunos surdos em atividades educativas em escolas inclusivas (ALBRES, 2016). Contudo, em menor número, trabalhos se dedicam ao estudo da formação de TILS para a atuação na tradução de materiais didáticos e/ou pedagógicos para a educação de surdos, como: literatura infanto-juvenil, livros didáticos, vídeo-aulas, jogos pedagógicos, entre outros (ALBRES, 2012, 2014a, 2014b, 2016).

Os Estudos Surdos marcam a formação de TILS discursivamente pela visão dos surdos como comunidade, pelo direito da educação bilíngue e pela valorização da língua de sinais nos espaços educativos, como apresentado na política nacional (BRASIL, 2005, 2008, 2011). Podemos afirmar então que os profissionais Tradutores e intérpretes educacionais são fruto do discurso que proveio dos Estudos Surdos e da configuração da surdez pelo discurso cultural, considerando que os tradutores/intérpretes medeiam a língua/cultura.

Os Estudos da tradução assumem a surdez como minoria linguística e as línguas de sinais como línguas naturais, marcando em seus estudos de mapeamento a tradução de línguas de sinais como uma temática de pesquisa desde a década de 90 (HOLMES, 2000).

Os Estudos da tradução, historicamente, são marcados por diferentes perspectivas teóricas e concepções de língua(gem) (BAS-SNETT, 2003). Nas perspectivas contemporâneas é consenso que a atividade de tradução envolve línguas e culturas e os processos formativos devem levar em consideração a mobilidade da língua. Para Zozzoli (2012, p.263), “ver a língua/linguagem na perspectiva dialógica [...] implica mudança de posicionamento em relação não apenas ao trabalho efetuado e à disciplina em jogo, mas em relação a concepções de mundo, de ensino e de aprendizagem”.

O ato de tradução por si só já é carregado por dilemas e escolhas que marcam diferenças entre textos/discursos. Segundo Albres (2012, p.2), “A língua não tem ‘contornos absolutamente claros’ e é por isso que a concepção de uma tradução, na qual o tradutor deve apenas transferir o significado, sem nele interferir, é utópica”. Traduzir ou interpretar é reconstruir uma ideia concebida em uma língua, que pertence a uma cultura e a um determinado modo de ver o mundo, em outra língua com cultura e visões distintas.

A difícil tarefa do tradutor/intérprete pode ser definida como um dilema: de um lado evitar impor o modo de ser de uma cultura, repetindo palavras e metáforas que a ela pertencem, e de outro impor ao texto a ser traduzido o modo de ser de sua própria cultura, obscurecendo estilos e ênfases que dão vida e especificidade ao texto. (LACERDA, 2008, p.4).

Assim, a tradução entre o português escrito e a língua de sinais requer atenção especial, uma vez que se tratam de línguas de modalidades distintas.

Muitos acreditam que traduzir/interpretar é apenas fazer transferência de códigos entre línguas, mas na verdade, é uma atividade desafiadora, que envolve não somente conhecimento proficiente das línguas e culturas envolvidas, como também o uso de estratégias que possibilitem uma melhor e eficiente tradução/interpretação. Denominamos de estratégias de tradução/ interpretação as “alternativas” e “escolhas” de tradução/interpretação das quais o tradutor/intérprete “lança mão” durante a realização de

uma atividade tradutória. É preciso lembrar que a atividade de tradução/interpretação requer uma formação e uma qualificação que propicia ao profissional as habilidades necessárias para tal atividade. (LEMOS, 2014, p. 1179)

As estratégias utilizadas na tradução entre o português e a língua de sinais vão além do uso das características próprias de cada língua, mas se aprofundam na construção de sentidos necessários para que as crianças e jovens surdos, público alvo de materiais educativos, consigam se apropriar do conteúdo de tal maneira que possam se beneficiar do conhecimento socialmente construído como uma pessoa não surda se beneficia.

No processo de formação de tradutores, a ação, reflexão e nova ação vão constituindo as experiências dos profissionais, amadurecendo a consciência da complexidade de cada material a ser traduzido, dos interlocutores potenciais da tradução, da busca pelas intenções do autor e de suas funções sociais e educacionais.

Os textos/discursos a traduzir “desencadeiam um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva do intérprete, sujeito às experiências e habilidades que ele como intérprete deve deter” (NASCIMENTO, BEZERRA, ALBRES e SANTIAGO, 2012, p. 11757).

Nessa perspectiva, a compreensão ativa e responsiva é única e marcada temporalmente. Cada tradutor, como leitor, constrói sentidos sobre o texto de trabalho.

O ato da leitura, segundo Albres (2016, p. 63),

envolve a compreensão do texto de forma mais ampla, do discurso marcado por um termo histórico e social, do autor e do sujeito que lê. Da compreensão que há diferentes tipos de discursos e cada qual marcado por algumas características.

Assim sendo, cada tradutor desenvolverá sua construção de sentidos do texto/discurso no processo de leitura. Esse ato é singular e envolto de subjetividade.

Para Scoz (2007, p. 126),

A categoria sentido é compreendida a partir do conceito de configuração de sentidos, que implica

uma concepção de sistema integrador, dinâmico e processual, ou seja, os sentidos como formações psíquicas e dinâmicas do sujeito em constante desenvolvimento, em suas diferentes práticas sociais. Nessa perspectiva, considera-se a produção de sentidos a partir da dialética entre o momento social e o individual, pensamento e emoção, consciência e inconsciente.

A autora apresenta este conceito de produção de sentidos para abordar a subjetividade nos processos de aprender e ensinar de educadores e psicólogos e aponta que “esses processos são compreendidos como unidade indissociável, que pode ser definida como um sistema dialógico e dialético, ao mesmo tempo constituinte e constituído” (Idem, p.126).

Igualmente, a formação de TILS deveria considerar “a natureza complexa do sujeito e da subjetividade”, que, para autora, tem sido pouco considerada na educação. Existem outros pontos que a autora apresenta como *preocupação no âmbito do ensino e da formação* daqueles profissionais, que foram contemplados na atividade. Ela cita a “dificuldade do sistema educativo em reconhecer, tratar e pensar a complexidade do ser/existir humano” e também a “ênfase no produto em detrimento do processo”.

Aulas dialogadas e trabalhos de tradução coletiva que levem em consideração as múltiplas leituras e a subjetividade dos profissionais em formação favorecem a percepção da tradução como processo. A concepção de língua(gem) como algo situado em tempo específico e com interlocutores ativos deve embasar a prática pedagógica. No campo dos Estudos da tradução, concepções contemporâneas (desconstrutivistas e enunciativo-discursivas) favorecem aulas interativas, potencializando a participação dos alunos em tradução, pois concebem a língua(gem), e por conseguinte a tradução, como uma recriação individual marcada pela subjetividade de cada tradutor.

Bakhtin, ao tratar do enunciado como unidade de comunicação verbal em seu livro *Estética da criação verbal*, nos apresenta o conceito de atitude *responsiva ativa*. Segundo o autor, os esquemas apresentados pela linguística até então, não representavam “o todo real da comunicação verbal”, para ele

o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente (BAKHTIN, 2003, p.290).

Dessa maneira, o autor nos coloca que o discurso está além do pronunciar palavras ou ouvi-las de modo neutro, afirma que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”. O enunciado vem sempre acompanhado de enunciados que se formaram anteriormente, assim como também do que é esperado como resposta do outro. Zozzoli (2012, p.263) se apropria desses conceitos carregando-os para a área do ensino e da aprendizagem e propõe

como extensão da noção de compreensão responsiva ativa, a noção de *produção responsiva ativa* (ZOZZOLI, 2002, 2008), definida como a continuidade da atitude responsiva ativa que se inicia na compreensão e se desenvolve para além de um novo texto produzido, considerado, dessa forma, não como produto, mas como parte de um processo que se estabelece na interação verbal e não verbal e que não se conclui na materialidade dos textos.

A autora destaca a necessidade de existir práticas pedagógicas conscientes destes conceitos, que favoreçam o diálogo como

ferramenta imperativa para a formação de profissionais cada vez mais *responsivos ativos*.

De uma maneira geral, o ato de tradução/interpretação nos leva a pensar sempre no público alvo da nossa ação. Segundo Albres (2017),

a fidelidade do tradutor se resume ao leitor final que idealiza no ato tradutório. Para satisfazê-lo, o tradutor buscará as melhores escolhas considerando uma série de fatores e, nas reflexões de seu trabalho, colocará de si ao dar vida ao TT (texto traduzido). Mesmo que sua fidelidade seja direcionada a outra questão, o tradutor fará escolhas na recepção do TP (texto de partida) e na enunciação do TT. Sendo assim, o tradutor assume estes dois papéis: o de leitor e o de autor. Há várias formas de se dizer o mesmo em uma mesma língua, traduzir se dá de igual forma. (p.210)

Para Albres (2014),

O tradutor/intérprete de Libras, na atividade de compreensão do texto em uma língua e no processo ativo de produção de enunciados em outra língua, responde ao emissor (autor do livro) e enuncia respondendo a sua consciência sobre as necessidades do receptor em potencial (criança surda - no caso, de literatura infanto-juvenil). Assim, termina trabalhando dialogicamente com o eu e os outros (ALBRES, 2014, p. 1154).

Dessa maneira, o trabalho de interpretação e tradução de obras voltadas para a comunidade surda, e em especial para crianças surdas com fim pedagógico, precisa ser pensado e feito sempre com consciência sobre as necessidades desse público.

Quando tratamos de tradução de material didático, a preocupação com os textos híbridos se configura como um desafio e tem ocupado espaço de destaque em pesquisas. Tanto livros didáticos quanto livros de literatura infanto-juvenil congregam diferentes linguagens (textos, imagens, design, fontes, cores, tamanho da página, entre outros aspectos).

Os livros didáticos passaram a explorar mais a multimodalidade em sua composição e como objeto de estudo (BRASIL, 1998,

1999). “É possível concluir que cada vez mais os materiais didáticos tentem a explorar essas práticas de linguagem multissemiótica no espaço escolar e estimular os letramentos múltiplos” (ALBRES, 2016, p. 106-107). A autora indica que “os tradutores desse tipo de material devem estar atentos aos gêneros que aliam as linguagens verbal e visual presentes nas atividades de leitura de suas coletâneas de livros didáticos” [...] Para tanto, é preciso que sejam repensadas concepções de tradução centradas na leitura apenas do texto (palavras) (ALBRES, 2016, p. 107).

O livro didático impresso, que se transforma em livro digital em Libras, requer uma leitura multimodal e uma nova produção multimodal por parte dos tradutores e da equipe de produção (diagramação e editoração). De tal modo, tecnologias impressas (livro em papel encadernado) traduzidas para a materialização em tecnologias de mídia (textos para web com hiperlinks e CR-ROM) têm o potencial de transformar cada vez mais as teorias da tradução. Faz sentido, então, que a tradução intersemiótica exija tanto uma nova forma, ou pelo menos, que repensemos, as formas de produção da tradução e as categorias de análise e, potencialmente, também novas abordagens para a tradução desses materiais. (ALBRES, 2016, p. 113).

Assim, a formação de profissionais que vão atuar na tradução de materiais pedagógicos deve estar sensível à singularidade de cada leitura e proporcionar uma sensibilidade para o trabalho com textos híbridos como os de materiais didáticos.

4. CONCLUSÃO

A língua de sinais é indispensável para a aprendizagem do aluno surdo. É a principal ferramenta de acesso à aprendizagem pelo surdo e seu uso é fundamental, porém o que observamos nas escolas é um domínio parcial (quando existente) dos profissionais da educação.

Nos últimos anos no Brasil é possível observar avanços na

educação de surdos. Como, por exemplo, pela criação de leis que obrigam a inclusão de Libras na grade curricular dos cursos de licenciaturas ou de práticas que focam uma educação bilíngue, permitindo ao aluno surdo o uso de sua primeira língua para aquisição dos conteúdos. Fazem-se necessárias, entretanto, políticas públicas que garantam o acesso pleno ao exercício da cidadania desses indivíduos, permitindo o desenvolvimento do sujeito surdo respeitando sua língua, cultura e identidade.

Podemos concluir que os Estudos Surdos marcam os discursos sociais, promovendo uma inversão de valores, da surdez que outrora era concebida como negativa, passando atualmente a ser vista como essencialmente humana e naturalizada. Ou seja, a diversidade nas formas de se constituir como humana da língua de sinais e a condição de seres com experiências visuais são balizados como aspectos culturais. Por sua vez, os Estudos da tradução influenciam a formação do TILS quando a tradução como prática pedagógica filia-se a uma perspectiva desconstrutivista de linguagem, favorecendo a sua formação.

Nas correntes contemporâneas dos Estudos da Tradução, sejam elas desconstrutivistas, pós-modernas ou enunciativo-discursivas, é consenso que a atividade de tradução envolve línguas e culturas e os processos formativos devem primar pela dialogicidade, garantindo a construção de sentidos por que passa o tradutor em sua atividade, reconhecendo-o como coautor do produto final.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. Tradução de literatura infantil: entre a construção de sentidos e o uso dos recursos linguísticos. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA, Florianópolis-SC: UFSC. *Anais...*15 a 17 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/anais_2012.html>. Acesso em: 9 set. 2017.

_____. Tradução de literatura infanto-juvenil para língua de sinais: dialogia e polifonia em questão. *Rev. Bras. Linguística Aplicada*. 2014a, v. 14, n.4, pp. 1151-1172. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000400016&lng=pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 1 abr. 2015.

_____. O espaço do tradutor em material bilíngue (vídeo livro): uma análise verbo-visual. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA. Eixo temático Metodologias para implementar a tradução de/para a língua de sinais. *Anais...* Florianópolis – SC: UFSC. 12 a 14 de novembro de 2014b. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/anais2014.html>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. Multimodalidade e a tradução intersemiótica de livros didáticos. Ano: 2015, v. 0, n. 31. *Revista Forum*. 2016. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/38/42>> Acesso em: 9 set. 2017.

ALBRES, N. de A.; COSTA, M. P. P.; ROSSI, T. W. T. Gesto narrativo. *Revista Tradution*. 2016. Visualidade no processo de tradução de literatura infanto-juvenil: marcas do discurso.

ALBRES, N. de A. Leitura e tradução: duas faces da mesma tarefa na educação de surdos. In: INES. *Revista Espaço* | Rio de Janeiro | n. 46 | jul-dez | 2016. p.61-75. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/327/357>>. Acesso em: 7 dezembro de 2017.

ALVES, T. M. Tradução de literatura infantojuvenil: autoria e criatividade permeada em texto multimodal. In: ALBRES, N. A. *Libras e sua tradução em pesquisa: interfaces, reflexões e metodologias*. Florianópolis: Biblioteca Universitária UFSC, 2017. Disponível em: <http://libras.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/03/ALBRES-2017-Ebook_Libras-e-sua-tradu%C3%A7%C3%A3o-em-pesquisa.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

ANDRE, M. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 2000.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306

BAUMAN, H-Dirksen L.; MURRAY, Joseph J. Deaf Studies. In: GERTZ, Genie; BOULDREAUT, Patrick. (Orgs.). *The SAGE Deaf Studies Encyclopedia*. 1 ed. Thousand Oaks, CA, 2016, v. 1, p. 272-276.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Decreto Nº 5.626*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

_____. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (Seesp), 2001.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. *Decreto nº. 7.612*, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 23 jun. 2016.

_____. *Lei nº. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 18 ago. 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

DEMO, P. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

HALL, S. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo*. Porto Alegre: Educação & Realidade, v. 22, n. 2, 1997.

HOLMES, J. S. *The Name and Nature of Translation Studies*. 2000.

LACERDA, C. B.F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalhando com sujeitos surdos. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 50, abril/00. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a06v2050.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 jul. 2016.

_____. *O intérprete de língua brasileira de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no Ensino Fundamental*. 2008. Relatório Final. FAPESP. Proc. 00443-3/05.2007. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/115066971/LACERDA-2008-Interprete-de-Libras>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. *Cadernos de Educação* (UFPEl), v. 36, p. 133-153, 2010.

____. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-326219980003000007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 jun. 2016.

LACERDA, C. B. F., ALBRES, N. A., & DRAGO, S. L. S. (2013). Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, 39(1).

LAPLANE, A. L. F. de. As contribuições para o debate sobre a política de inclusão. In: LODI, A. C. B.; HARRISON K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs.) *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004. p.27 a 32.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs.) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002. p.35-46.

LEMOS, A. M. Fraseologismo em língua de sinais e tradução: uma discussão necessária. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1173-1196, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n4/aop5714.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

LOPES, L. B. *Emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil*. Proposta de Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2016.

LOPES, L. B.; THOMA, A. da S.. Estudos surdos em articulação com os estudos culturais e estudos foucaultianos em educação. In: 7º SBECE – 7º SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO e 4º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO, Canoas – RS, 2017.

MARTINS, V. R. O. Tradutor e intérprete de língua de sinais educacional: desafios da formação. *Revista Belas Infêis*, v. 5, p. 147-163, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/belasinfeis/article/view/19513/13906>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

NASCIMENTO, M. V. B.; BEZERRA, T. C.; ALBRES, N. A.; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. Formação de intérpretes educacionais de Libras: entre concepções e propostas de curso de extensão universitária. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. UFSCar. São Carlos. 2012. p. 11.745-11.760.

RODRIGUES, C. H. Da interpretação comunitária à interpretação de conferência: desafios para formação de intérpretes de língua de sinais. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA. Florianópolis-SC: UFSC. 15 a 17 de agosto de 2010. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/anais2010/Carlos%20Henrique%20Rodrigues.pdf>. Acesso em: 2

- dez. 2017. SCOZ, Beatriz. Produção de sentidos, ensino e aprendizagem. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 24, n. 74, p. 126-134, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 6 nov. 2017.
- SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. 153p.
- SKLIAR, C. B. Os estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, T. (Org.) *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- THOMPSON, K. Estudos culturais e educação no mundo contemporâneo. In: SILVEIRA, R. M. (Org.) *Cultura, poder e educação – um debate sobre Estudos Culturais em Educação*. Canoas: ULBRA, 2005.
- VASCONCELLOS, M. L. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) na Pós-Graduação: a afiliação ao campo disciplinar “Estudos da Tradução”. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 119-143, out. 2010.
- ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem, *Revista de Estudos do Discurso*, v. 7 n. 1, São Paulo jan./june 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n1/v7n1a15.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

TERMINOGRAFIA NAS LÍNGUAS DE SINAIS: UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO E REGISTRO DE GLOSSÁRIOS BILÍNGUES

Terminography in the languages of signals: a proposal for the organization and registration of bilingual glossarys

Patricia Tuxi¹

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

Este trabalho se insere na linha de pesquisa da Terminologia, em especial da Terminografia. O objetivo é criar uma proposta de organização e registro de glossário bilíngue, Língua Portuguesa – LP – e Língua de Sinais Brasileira – LSB –, línguas de modalidades diferentes. O percurso metodológico foi o de estruturar os termos e definições, no caso da LP, e de criar, registrar e editar os sinais-termo na Língua de Sinais Brasileira. O processo de criação dos sinais-termo teve como base teórica a teoria geral dos signos de Peirce (1975), na qual o signo linguístico neste trabalho compreendido como sinal-termo na LS constitui-se pela abstração mental do conceito e significado que o objeto representa na mente do interpretante, no caso, o surdo. Portanto o termo e

¹ Professora Adjunta no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP, do Instituto de Letras – IL, na Universidade de Brasília – UnB, Distrito Federal, Brasil. E-mail: ptuxiiinterprete@gmail.com.

o sinal-termo são unidades terminológicas específicas que apresentam formas de registro e organização distintas. O resultado é uma proposta terminográfica que possibilita a construção de glossários que contemplem a especialidade linguística do surdo em especial para uso no sistema educacional bilíngue.

Palavras-chave: Terminologia. Glossário bilíngue. Sinais-termo. Signo linguístico.

ABSTRACT: This work is part of the Terminology research line, especially in Terminography. The objective is to create a proposal for the organization and registration of a bilingual glossary, Portuguese Language – LP – and Brazilian Sign Language – LSB –, which are languages of different modalities. The methodological course was to structure the terms and definitions, in the case of the Portuguese Language, and the creation, registration and edition of term signs in the Brazilian Sign Language. The process of creation of the term-sign was based on Peirce's theory of linguistic sign (1975) in which the linguistic sign that makes up the sign-term in SL is constituted by the mental abstraction of the concept and meaning that the object represents in the mind of the interpretant, in this case the deaf person. Therefore, the term and the term-signal are specific terminological units that present distinct forms of registration and organization. The result is a terminological proposal that allows the construction of glossaries that contemplate the linguistic specificity of the deaf, especially for use in the bilingual educational system.

Keywords: Terminology. Bilingual glossary. Signs-Term. Signo Linguistic.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere na linha de pesquisa Léxico e Terminologia das Línguas de Sinais – LS –, em especial nos estudos da Terminografia, desenvolvidos no Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos – CentroLexterm – e no Laboratório de Linguística de Língua de Sinais – LabLibras –, da Universidade

de Brasília. O objetivo é apresentar uma proposta de organização e registro de glossários bilíngues – Língua Portuguesa –, LP – e Língua de Sinais Brasileira – LSB –, baseada nas pesquisas de Tuxi (2017).

Para alcançar o objetivo, esta pesquisa propõe-se a: i) apresentar como está o desenvolvimento no Brasil de estudos teóricos terminológicos com foco nas línguas de sinais; ii) descrever a construção conceitual do sinal-termo e a diferença de registro desse do termo; iii) analisar as macro e microestruturas de obras terminográficas bilíngues baseadas no modelo de Faulstich(2010) e; iv) demonstrar uma proposta de organização e registro de glossários bilíngues que respeitem a estrutura do verbete e atendam à especificidade da LP e da LSB. Dessa forma, apresentamos os verbetes em cada uma das línguas com estruturas distintas, pois o termo e o sinal-termo são unidades terminológicas específicas e, portanto, devem ser registradas e organizadas de forma apropriada.

A proposta de estrutura e organização de glossário se fundamenta nos pressupostos teóricos da Terminologia e da Terminografia e pretende se juntar às pesquisas já realizadas e em andamento sobre a Linguística da Língua de Sinais, com foco na Terminologia como Faulstich (1997, 1998, 2001, 2016, 2006, 2007, 2010, 2012, 2014 e 2016); Stumpf (2013, 2014 e 2015); Oliveira (2013, 2014 e 20150); Farias Nascimento (2003,2009 e 2011), Castro Junior (2016 e 2017); Nascimento (2016) Prometi (2014), Ramos (2014) e Felten (2016). Toda a pesquisa tem como intuito auxiliar no processo de reconhecimento do aspecto conceitual e científico que a LSB apresenta.

Vale destacar que esta pesquisa prima pela peculiaridade entre o termo e o sinal-termo. O sinal-termo possui características, baseadas no processo de criação que permite estruturar em categorias como: i) iconicidade mental (FAULSTICH, 2007); ii) representação processual e iii) abstração conceitual. Essa proposição se baseia na Teoria dos Estudos Terminológicos do sinal- termo desenvolvido por Faulstich (2016), na qual se postula que há uma diferença entre sinais usados na linguagem comum e nas linguagens de especialidade, razão pela qual a autora sugere a criação do sinal-termo para responder às necessidades contextuais e cotextuais em que o léxico é empregado (FAULSTICH, 2016, p.4).

Dessa forma apresentamos como modelo de glossário bilíngue uma proposta de estrutura e organização do glossário bilíngue de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico da Universidade de Brasília, voltado para discentes bilíngues e profissionais dessa instituição. O resultado é a construção de glossários que contemplam a especialidade linguística do surdo, em especial para o uso no sistema educacional bilíngue.

1. OS ESTUDOS DA TERMINOLOGIA NAS LÍNGUAS DE SINAIS: NOVOS TEMPOS

Os estudos em LSB configuraram um novo espaço de pesquisa do Léxico e da Terminologia no âmbito científico. Este movimento ocorre em virtude do crescimento nas diversas áreas do conhecimento e do aumento de glossários e dicionários e em virtude da ampliação das pesquisas em Terminologia das línguas de sinais que passaram a existir de fato. O número de produções acadêmicas cresceu substancialmente.

Na composição deste artigo, analisamos 33 trabalhos acadêmicos que versam sobre o tema Léxico e Terminologia das Línguas de Sinais. Como resultado, elaboramos um gráfico que demonstra as pesquisas desenvolvidas desde a iniciação científica até às produções acadêmicas na pós-graduação no Brasil. De modo geral, essas pesquisas apresentam traços de criação, descrição, categorização, organização e registro de léxicos ou de terminologias na Língua de Sinais Brasileira. Notamos, também, que elas datam do período de 2007 a 2017, ou seja, representam uma década de pesquisa.

O gráfico abaixo evidencia que os estudos no mestrado têm uma constância nas produções. Entre os anos de 2011 e 2015, verificamos um crescimento significativo na quantidade de publicações ocorridas nessa fase de pesquisa, o que nos parece um marco na ampliação da análise e descrição da Lexicologia e Terminologia da LSB na época.

A primeira defesa de doutorado na área acontece no ano de 2009. Em seguida, nova defesa ocorre em 2012 e, posteriormente, em 2016. Essas pesquisas ocorreram em duas universida-

des: na Universidade de Brasília (UnB) e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Destacamos que, na UnB, o objeto de estudo é a produção de glossários bilíngues e semibilíngues.

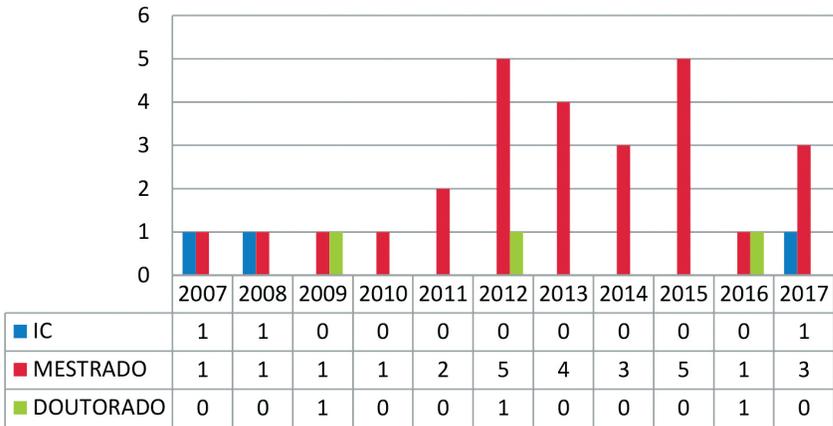


Gráfico 1 – Estudos de léxico e terminologia da LSB – da iniciação científica à pós-graduação

Concluída a pesquisa, optamos por destacar os estudos que utilizam a terminologia sinal-termo, em que o termo atual é utilizado quando se refere às línguas de sinais. A criação de uma nomenclatura específica da área para as línguas de sinais ocorreu como forma de registro do conceito e uso do sinal por área de especialidade. É preciso remarcar que a expressão sinal-termo foi criada em 2012 por Faulstich e hoje é considerado o termo de estudo e uso em pesquisas e publicações na área da Terminologia. Dentre as pesquisas que utilizam esse termo e já foram defendidas no meio acadêmico na área da Terminologia, destacamos: Costa (2012); Prometi (2013); Douettes (2015); Nascimento (2016); Felten (2016) e Tuxi (2017). Estes trabalhos defendidos e aprovados foram a base da nossa pesquisa para analisar propostas de criação, conceituação, organização e registro do sinal-termo, conceito que apresentamos no próximo tópico.

2. A CRIAÇÃO DO CONCEITO DE SINAL-TERMO

Uma nota lexical publicada pelo Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos – Centro Lexterm², da Universidade de Brasília, UnB – explica que a expressão sinal-termo foi criada por Faulstich (2012) durante a orientação de mestrado de Messias Costa (2012). O conceito surgiu em decorrência de reflexão sobre o sinal, inserido no discurso especializado no campo terminológico em língua de sinais.

“A palavra sinal é de origem latina, *signalis*, e quer dizer ‘que serve de signo, de sinal’. No início tinha valor de adjetivo, mas, posteriormente, passou a substantivo para designar ‘uma unidade de informação’. Por sua vez, a palavra *termo*, também de origem latina, *terminus*, quer dizer ‘limite, fim, extremidade, *determinatum*’. Convém observar que *signo linguístico*³ é unidade linguística constituída pela união de um conceito para chegar ao(s) significado(s). A composição sinal-termo é, portanto, uma nova terminologia que une dois conceitos expressivos, para designar um significado concreto em língua de sinais.” (FAULSTICH, 2012. <http://www.centrolexterm.com.br>).

Atualmente os termos *sinal* e *sinal-termo* fazem parte do glossário sistêmico de léxico terminológico em língua de sinais apresentado no trabalho *Procedimentos básicos para glossário sistêmico de léxico terminológico: uma proposta para pesquisadores de língua de sinais* de Faulstich (2016, p.9).

² O Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos – Centro Lexterm – do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP), da Universidade de Brasília, é um organismo dedicado à pesquisa científica e técnica e à formação de pós-graduados, tal como prevê o Regulamento. Os Estudos Lexicais e Terminológicos dedicam-se às atividades científicas e profissionais dirigidas à resolução de problemas linguísticos e de comunicação e também ao atendimento de necessidades linguísticas de organismos e de instituições. Com este propósito, o Centro Lexterm trabalha em pesquisa fundamental e na constituição de instrumentos e de recursos relacionados com as aplicações da linguagem – <http://www.centrolexterm.com.br>.

³ Grifo nosso.

Sinal

1. Sistema de relações que constitui de modo organizado as línguas de sinais.
2. Propriedades linguísticas das línguas dos surdos. Nota: a forma plural – sinais – é a que aparece na composição língua de sinais.

Sinal-termo

1. Termo da LSB que representa conceitos com características de linguagem especializada, próprias de classe de objetos, de relações ou de entidades. 2. Termo criado para, na Língua de Sinais Brasileira, denotar conceitos contidos nas palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas especializadas do conhecimento e do saber. 3. Termo adaptado do português para representar conceitos por meio de palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas especializadas do conhecimento da LSB.

Por analisarmos a estrutura e a organização dos sinais-termo, acreditamos ser importante compreender como ocorre a constituição conceitual do sinal-termo por meio do signo linguístico pela perspectiva teórica.

2.1 A constituição conceitual do sinal-termo por meio do signo linguístico

A unidade lexical é o signo linguístico que compõe o léxico de uma língua. Nas Línguas de Sinais – LS, essa unidade é o sinal, por meio do qual o usuário estabelece relação comunicativa com o mundo. Além disso, é pela língua que as estruturas, compostas de palavras ou de sinais, representam as ideias. (TUXI, 2017, p.71).

Assim sendo, tanto as LS como as demais Línguas Orais – LO – possuem caráter linguístico que reitera sua constituição como língua – composta de estrutura e elementos que possibilitam a comunicação entre pessoas – e frisa a relevância dos aspectos epistemológicos que asseguram sua legitimidade (STOKOE, 2005).

Neste artigo, apresentamos a estrutura do signo linguístico que constitui um sinal-termo. Na tese defendida por Tuxi (2017), a constituição do signo linguístico do sinal-termo em LSB é baseada na abstração mental do conceito, pois:

Assim sendo, o termo e o sinal-termo correspondem a unidades terminológicas específicas que apresentam formas de registro e organização distintas. Para tanto, consideramos como hipótese a possibilidade de o sinal-termo resultar da elaboração do conceito do termo. Em outras palavras, postulamos que, a concepção do sinal-termo pode ocorrer a partir da captação das características estruturais da própria definição do objeto, pois o signo linguístico das LS, no caso a LSB, constrói uma noção linguística que permite ao sinal e ao sinal-termo atuarem como elementos constitutivos e conceituais na LS. (TUXI, 2017, p.74).

O primeiro estudo sobre signo linguístico e sobre as línguas de sinais foi realizado por Fausltich (2007) que analisa a constituição do signo por meio de diferentes teorias do significado, porém neste trabalho, demonstraremos a partir de duas abordagens: estruturalista e funcionalista. Essa escolha advém da percepção relacional de dependência existente entre a estrutura lexical e a estrutura gramatical, uma vez que ambas as estruturas são variáveis e dependentes entre si, como se percebe na citação a seguir:

Justificamos este caminho com base na hipótese funcionalista, segundo a qual a estrutura gramatical depende do uso que se faz da língua, ou seja, a estrutura é motivada pela situação em que a comunicação entre os interlocutores se faz necessária. Entendemos que, se a estrutura gramatical é dependente do uso, o mesmo se passa com a estrutura lexical, uma vez que léxico e gramática são indissociáveis. (FAULSTICH, 2007, p. 143).

Como acentua Faulstich (2007), o léxico não é uma unidade isolada, uma lista de palavras, mas sim uma estrutura ligada

ao arcabouço gramatical que incide sobre a organização da língua nos processos de comunicação. À vista disso, o léxico está ligado à gramática na constituição de uma língua, portanto, apresenta elementos determinantes para o contexto de uso da língua nas relações sociais.

Dessa maneira, é possível perceber a importância do pensar, pelo uso e pela função do termo na língua e com isso formar novas palavras. Se faz necessário pensar na estrutura da língua e do seu uso nos diversos discursos, que nesse texto trata do discurso de especialidade. O movimento de questionar o sinal que vem sendo utilizado, em área específica, possibilita um novo termo, que em língua de sinais é o sinal-termo que deve poder ser reconhecido como o próprio a ser utilizado naquela circunstância. Portanto pensar na aplicação dessa nova formação é evidenciar que há uma motivação intrínseca nesse preceito e que ele não necessariamente precisa ser relacionado à forma física, pode ser entendido também na forma mental.

A formação de novas palavras é um fenômeno básico das línguas e acontece dentro de grupos sociais que se ampliam pelo tamanho, crescem, mudam suas características e estabelecem novos padrões continuamente. Por causa de todo esse dinamismo, temos a organização conceitual, ou seja, novos signos perpetuam padrões, assim como a presença da arbitrariedade nesse fenômeno resulta da consolidação de convenções a partir de arquétipos hereditários.

Um exemplo disso é o que ocorre com o radical hipo – de raiz grega – que está relacionado ao significado de cavalo. Nesse caso, não há motivação entre as estruturas. No entanto, na formação de novas palavras que também não possuem motivação do tipo sonora ou visual, a regra estabelece que se deve manter o mesmo radical em caso de palavras de herança histórica – como hipódromo, hípica e hipismo. Com isso, essa marca passa a ser o que consideramos uma abstração da iconicidade mental, posto que a forma percebida não se refere à coisa ou à forma, mas sim a uma motivação conceitual. Assim, para abordar a questão da motivação, trataremos do conceito de signo linguístico que constitui o sinal-termo, na perspectiva de Charles Sanders Peirce (1839-1914).

2.1.1 *O signo linguístico na perspectiva de Peirce*

Na visão funcionalista, a estrutura lexical, assim como a estrutura gramatical, contém variáveis dependentes que possuem características motivacionais relacionadas ao meio, ou seja, no contexto de uso. Entre os teóricos que reconhecem o valor do meio na elaboração da concepção do objeto real, está o meio e o interpretante dinâmico – conexão esta que se realiza dentro da mente de uma pessoa. Peirce (1839-1914), um lógico matemático, foi um dos autores que concebeu a mais elaborada e decidida explicação alusiva aos sinais e seus significados (OGDEM e RICHARDS, 1976, p. 279). No livro *Semiótica* (2015⁴) ele demonstra interesse pela conceituação e significação das coisas, assim como pela formação e constituição do signo:

Um signo, ou *Representâmen*, é aquilo sob certo aspecto ou modo, que representa algo para alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino Interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que o autor denomina fundamento do *Representâmen*. Um Signo é um *Representâmen* com um *Interpretante* (e mental). (PEIRCE, 2015, p. 46).

Para Peirce (ibidem), o signo representa algo que provoca ou modifica a ideia. É a forma de comunicar à mente algo exterior. Com isso, podemos compreender que o signo cria mediações reais nos contextos em que está relacionado, visto que traz consigo algo significativo: seu objeto. Ademais, não é apenas a coisa ou a situação que importa, mas sim a forma de uso do signo no meio. Por outro lado, o objeto é algo representado pela ideia da parte compreendida, não do todo. Essa relação é intermediada pelo terceiro termo, o interpretante, e traspasa a ideia de que o signo provoca uma significação na comunicação.

Dessa forma, no sistema teórico de Peirce, o signo não

⁴ PEIRCE, Charles S. *Semiótica*. Segunda reimpressão da 4ª edição de 2010. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2015. Título original – *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*.

pode estar desvinculado do objeto, dado que o próprio objeto gera o signo para um interpretante.

À vista disso, o objeto é necessário à representação que o cientista faz da realidade por configurar um elemento indissociável do signo. Desta feita, o signo não é a marca ou o nome de um objeto, ao contrário, ele corresponde à representação indireta gerada na mente de um indivíduo e, para certos propósitos, na mente de outrem (PEIRCE, 2015, p. 47).

Todo esse pensamento é estruturado em um esquema triangular. Nesse, o signo não pode estar desvinculado do objeto, pois é ele que gera o signo para um interpretante. Segundo Ogden & Richards (1972, p. 280), o esquema triangular de Peirce pode ser entendido como:

O objeto imediato [...] é o objeto tal como o próprio sinal o representa e cujo ser depende, pois, da sua representação no sinal, do objeto dinâmico, que é a realidade, a qual, por determinados meios, consegue determinar o sinal para a sua representação. [...] o interpretante imediato é o sinal tal como revelado na correta compreensão do próprio sinal e é vulgarmente chamando de 'significado' do sinal; [...] interpretante dinâmico é o efeito concreto que o sinal, como sinal, realmente determina.

Com base nessa explicação, podemos inferir que o signo possui uma estrutura complexa composta por três elementos principais: o fundamento, o objeto e o interpretante – estes dois últimos possuem subdivisões denominadas, respectivamente, Objeto Imediato e Objeto Dinâmico, Interpretante Imediato e Interpretante Dinâmico.

O fundamento do *Representâmen* do signo é estruturado por aspectos e propriedades que possibilitam ao signo ser um objeto imediato presente no próprio signo, isto é, a representação do objeto dinâmico, sua percepção e sua ideia. O objeto dinâmico, por sua vez, representa a realidade observada pelo intérprete, o falante.

De forma pragmática, podemos entender o interpretante imediato como aquilo que o signo está apto a produzir, basear a sua natureza e o seu fundamento. Portanto, ele se configura dentro

do signo. O interpretante dinâmico simboliza a produção na mente do indivíduo que pensa e percebe um ou múltiplos significados do mesmo objeto. Toda essa estrutura gera um signo produzido na mente e representado no meio social, no uso da linguagem.

Na pesquisa desenvolvida por Tuxi (2017) a autora, a partir da análise da constituição do signo linguístico, na visão de Peirce, que permite analisar as etapas de constituição de conceito do signo, passa a analisar a expressão: “despertar um efeito na mente, uma inquietação que pode levar a uma nova significação”. Assim a autora aponta que

...a ideia contida na frase “despertar um efeito na mente, uma inquietação que pode levar a uma nova significação” vai ao encontro da constituição de base de nossa tese, uma vez que a cognição que ocorre no mecanismo de formação em LSB é uma inquietação, uma inteligibilidade alusiva ao sinal que, muitas vezes, é inserido erroneamente no contexto de especialidade. Como Faulstich (2007, p. 155) afirma “o objeto dinâmico é um signo complexo, e a significação é um processo que se dá em cadeia de interpretantes de diferentes tipos”. (TUXI, 2017,p.81).

Isto posto, entendemos que o objeto dinâmico, quando criado fora do seu contexto de especialidade, não configura o signo linguístico com o interpretante relacional e correto. Quando isso ocorre, a língua, como elemento de constituição social, usa novas tentativas para contemplar seu usuário – caso falhe, ela passa nova inquietação e refaz todo o seu sistema.

Diante desse aprendizado, iniciamos um novo pensamento a respeito da criação de termos de especialidade na LSB, calçados na representação da tríade de Peirce (20015), em que a LS é compreendida pela perspectiva da constituição da língua como um elemento linguístico livre do aspecto da imagem e de uma má tradução da LO.

Dessa forma, o nosso objetivo é apresentar a estrutura e organização de um glossário bilíngue que registra o sinal-termo dentro do seu uso e de seu campo de especialidade. Ou seja, um registro que possibilita ao usuário bilíngue a percepção do conceito

real da área e que esta é distinta do léxico, que registrado nas línguas orais tem a mesma grafia. Dessa forma, será possível esclarecer e compreender a distinção entre o sinal e o sinal-termo, pois, no discurso de especialidade essa diferença de uso dá a possibilidade do sinalizador ou do intérprete e tradutor, ter o conhecimento real do que está sendo escrito ou falado das línguas orais para as línguas de sinais e vice-versa. Assim o glossário não pode ter uma estrutura e organização de equivalência e uso, mas sim uma constituição que permita um novo aprendizado sobre esses conhecimentos técnicos e científicos que constituem o saber das especialidades do mundo.

3. ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DE GLOSSÁRIO BILÍNGUE LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA – LÍNGUA DE SINAIS PORTUGUESA: AS MACROESTRUTURAS E AS MICROESTRUTURAS.

Nesta pesquisa, entendemos a macroestrutura como um conjunto de informações oferecidas ao consulente antes de ter contato com o elemento principal da obra terminográfica, o verbete. De acordo com Tuxi (2017) as obras em LS ainda apresentam a macroestrutura registrada em LO na forma escrita, apesar de ser comumente a segunda língua do consulente. Segundo a autora, isso ocorre em virtude de grande parte dos dicionários serem impressos sem a duplicação em mídia de formato digital⁵, o que impede uma real educação lexicográfica. Nas análises feitas em obras lexicográficas e terminográficas, poucos foram os modelos de glossário que tinham uma macroestrutura em LS.

Na microestrutura encontramos, segundo Faulstich (1995, p. 23) “o conjunto de informações que estrutura como cada verbete do glossário deve ser descrito, nas fichas terminológicas, de acordo com o objetivo do Terminógrafo”. Por conseguinte, a autora descreve ainda os respectivos campos composicionais, a saber:

⁵ Entendemos mídias em formato digital como formas de arquivo em DVD, pendrive, blue-ray, etc.

Verbetes = + entrada + categoria gramatical (+ - substantivo, + - sintagma terminológico, + - verbo) + - gênero + - sinônimo + - variantes + - fontes + - áreas + - subáreas + definição + fonte + - contexto + - fonte + - remissivas + - equivalentes + - fontes.

FAULSTICH (1995, p. 23)

O verbete acima é uma estrutura apresentada pela autora Faulstich (1995) como sendo a mais completa e que atende ao consulente, pois tem todos os itens possível que uma microestrutura deve ter. Nos estudos de glossários bilíngues, ou seja, em que o verbete seja grafado em Língua de Sinais, acreditamos que o verbete deve conter estruturas que possibilitem ao consulente a compreensão conceitual e estrutural do sinal-termo, ou seja, algumas das estruturas acima não devem ser utilizadas. Dentre as pesquisas analisadas, podemos destacar o verbete bilíngue elaborado por Felten (2016, p. 123), que apresenta a seguinte microestrutura:

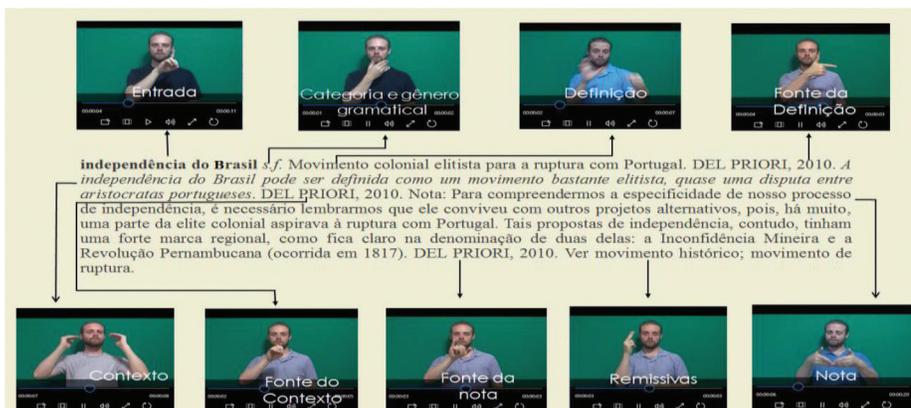


Figura 1 – Estrutura do verbete do Glossário Sistemico Bilíngue – Termos da História do Brasil
Fonte: FELTEN, 2016, p. 123

Tuxi (2017) destaca que o primeiro trabalho que registra o verbete na forma bilíngue é a pesquisa de Felten (2016), na qual os verbetes são apresentados tanto em LP quanto em LSB.

O glossário bilíngue tem por finalidade a descrição de dois termos. Esses são normalmente grafados em línguas distintas, sendo uma língua fonte ou língua de partida e a outra língua alvo ou língua de chegada. Para Faulstich (2010), registrar duas línguas em uma obra não a torna bilíngue, porque, “[...] não é somente a presença de duas línguas que torna um dicionário bilíngue, mas principalmente o motivo pelo qual as duas línguas são postas em contato” (FAULSTICH, *ibidem*, p. 175).

Para Tuxi (2017), a proposta de elaboração de um glossário bilíngue vem em resposta ao movimento social que exige uma política linguística de reconhecimento da língua e de sua estrutura. Como resposta, torna-se necessário elaborar materiais informativos sob a perspectiva bilíngue, na qual a L1 é a LSB, língua de comunicação e uso da comunidade surda, e a L2 é a LP, de registro escrito garantido pela Lei 10.436/2002.

Assim sendo, o motivo pelo qual desejamos registrar um glossário bilíngue (LSB – LP) advém da possibilidade de proporcionar ao discente surdo da UnB, quiçá de outras universidades brasileiras, informações acerca da estrutura social da qual ele faz parte, tanto na língua de comunicação (L1) como na língua de registro (L2).

Faulstich (2010, p. 174) apresenta a estrutura de um dicionário bilíngue em que uma das línguas é a LS. Veja a seguir:



FAULSTICH (2010, p. 174)

Dessa forma, na proposta de organização e estrutura de glossário que desenvolvemos a LSB precede a LP, pois pretendemos priorizar o contato inicial do consultante com o verbete em LSB para, em seguida, por meio de um ícone, acessar o verbete em português como segunda língua. Assim, a proposta de glossário bilíngue que apresentamos possui as duas línguas de forma concomitante, no tocante ao registro, contudo, a LS precederá a LP.

4. MODELO DE ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DE GLOSSÁRIO BILÍNGUE LSB – LÍNGUA DE SINAIS PORTUGUESA

A macroestrutura que apresentamos faz parte da tese desenvolvida por Tuxi(2017). A autora apresenta uma proposta de estrutura e organização de Glossário bilíngue de Sinais-Termos Técnicos e Administrativos do Meio Acadêmico da Universidade de Brasília. Segundo Faulstich (1998, p.3) “A macroestrutura é também chamada de paralexiconografia, porque compõe o aparato de ordenação do texto”. A ordenação do glossário com as informações da macroestrutura é apresentada para o consulente por meio de lâminas.



Figura 2 – Lâmina com Apresentação do Glossário em LSB e LP
 Fonte: Tuxi (2017, p. 154)



Figura 3 – Apresentação da Macroestrutura do Glossário
 Fonte: Tuxi (2017, p. 156)

As duas primeiras lâminas se destinam a informar para o consulente o tema/título do glossário e o sinal da obra. Na que apresentamos acima aparecem em língua de sinais e em LP o título do glossário e a logo⁶. A segunda figura é a parte considerada essencial da macroestrutura pois mostra: i) objetivo do glossário; ii) público-alvo; iii) a forma de uso, ou seja, como o consulente pode usar o glossário; iii) a equipe responsável pela produção; e iv) um espaço destinado a dúvidas e sugestões, que no caso podem ser enviadas por vídeo ou escritas em língua de sinais ou na língua majoritária.

A próxima informação é a que consideramos como marca diferencial em grande parte dos glossários que possuem língua de sinais. Nessa pesquisa há a possibilidade de busca pela própria língua de sinais. Como pode ser observado abaixo, há três formas de busca: i) em língua de sinais, pela Configuração de Mãos – CM do sistema de escrita SignWriting – SW; ii) em LP, pela ordem alfabética; e iii) pelo campo semântico, no caso da pesquisa desenvolvida, o campo escolhido foram os Tópicos do Guia do Calouro da Universidade de Brasília – UnB.

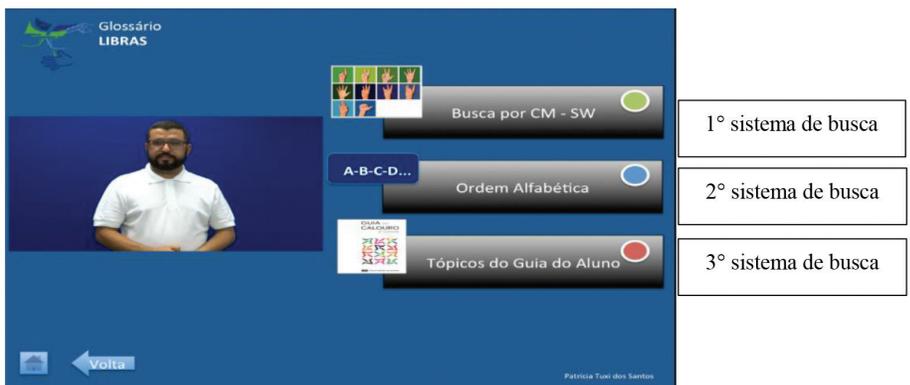


Figura 4 – Opções de Sistema de Busca
 Fonte: Tuxi (2017, p.156)

⁶ Logo adotada pelo Grupo de Pesquisa do Laboratório de Linguística de Língua Brasileira de Sinais – LabLibras, desenvolvida pelo designer Fábio Sellani. Destacamos que a logo representa os Glossários de Sinais-Termo desenvolvidos no laboratório de LSB da Universidade de Brasília.

Segundo Tuxi (2017), o primeiro sistema de busca foi organizado pelo registro e organização fonológica. Seguimos a proposta de Configuração de Mãos – CM de acordo com os dez grupos do Alfabeto Internacional de Escrita de Sinais – ISWA, que representam as formas das mãos propostas pelos Grupos de Configuração. O consulente pode escolher uma das CM e clicar no número. Em seguida, aparecem os sinais-termo referentes àquele Grupo de CM.

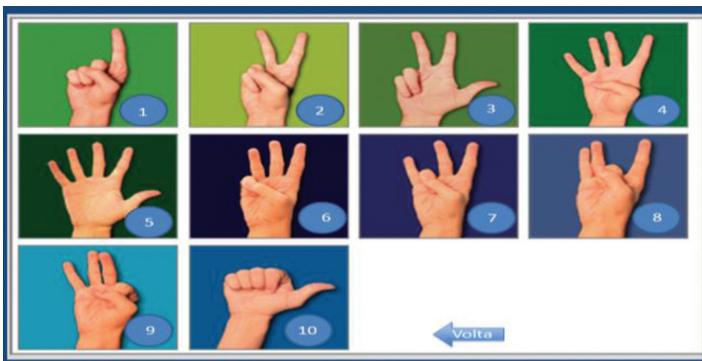


Figura 5 – Grupo de Configuração de Mãos baseado na Sequência-de-Símbolos em SW

Fonte: ADAPT STUMPF, OLIVEIRA e MIRANDA (2014)

O segundo sistema de busca se dá pela forma já conhecida no uso de glossários e dicionários que é a ordem alfabética. Basta o consulente clicar na letra que deseja e aparecem os sinais-termo escritos com a letra selecionada.



Figura 6 – Sistema de busca por ordem alfabética
Fonte: Tuxi (2017, p. 159)

O último sistema de busca é pelo campo semântico. No caso da pesquisa que apresentamos foi o Guia do Calouro da Universidade de Brasília. A autora destaca que no caso não foi possível trabalhar com campos semânticos, mas sim com uma estrutura por proximidade conceitual.

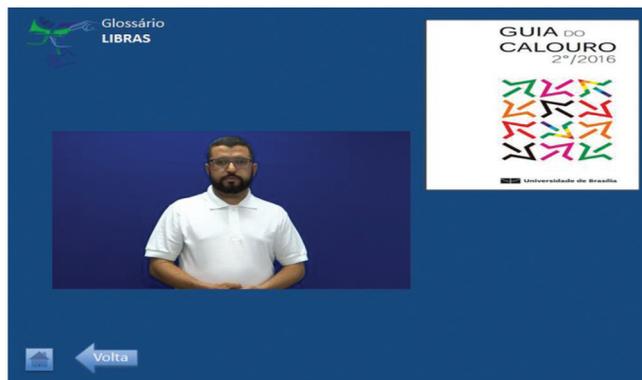


Figura 7 – Sistema de busca pelo Guia do Calouro 2º/2016 da UnB
Fonte: Tuxi (2017, p. 160)

A próxima informação da macroestrutura é o campo de Dúvidas e Sugestões, que pode ser feito por meio de vídeos, língua de sinais escrita e escrita da língua majoritária. O e-mail tem como objetivo possibilitar além do contato por escrito ou vídeo, a criação de chats online pelo Gmail.

Finalizada a apresentação da macroestrutura, passamos para a microestrutura, a parte interna do glossário, ou seja, o verbete. Para Faulstich (1995, p. 23) é “onde ocorre a organização dos dados”. Portanto entendemos a microestrutura como um conjunto de informações baseadas no registro e na organização das Fichas Terminológicas.” O verbete abaixo, escrito em LP seguiu os campos conforme modelo original de Faulstich (2001, 2010, 2011).

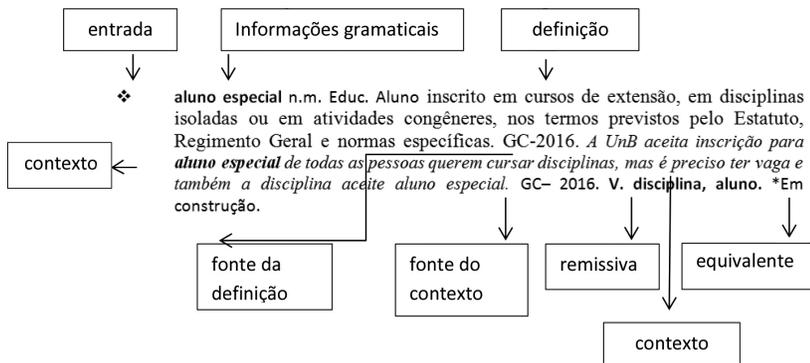


Figura 8 – Verbetes do termo Aluno Especial
 Fonte: Tuxi (2017, p. 165)

O verbete em LSB também é outra marca que diferencia esta pesquisa dos demais Trabalhos, pois foi preciso organizar as estruturas do mesmo de forma visual. Foi feito uma seleção de cores, explicada na macroestrutura conforme a figura ao lado.



Figura 9 – Explicação dos Verbetes por cor
Fonte: Tuxi(2017, p. 166)

Segundo Tuxi (2017), cada cor de camisa tem uma função na constituição do verbete. Assim, há quatro cores para a constituição do verbete conforme pode ser observado abaixo.

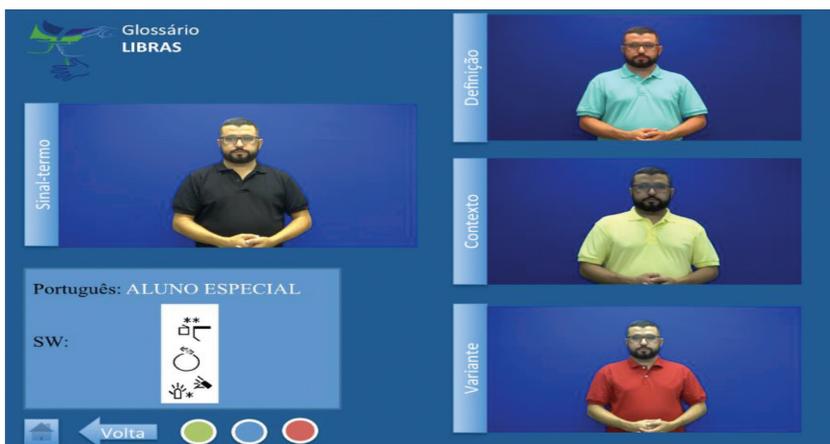


Figura 10 – Verbetes em LSB
Fonte: Tuxi (2017, p. 166)

A blusa preta é usada no registro da entrada do verbete, a blusa de cor verde é usada no registro da definição; a blusa amarela é usada no registro do contexto, a blusa de cor vermelha é usada no registro de variante, quando houver. Abaixo da entrada, aparece a representação da escrita em LP e em LSB pelo SignWriting. Ao clicar no nome em português, o consulente é dirigido para o verbete em LP.

A autora destaca que no fim do verbete há círculos das cores verde, azul e vermelho, que correspondem respectivamente às possibilidades de busca. Portanto, se o consulente iniciar pela CM ou pela ordem alfabética ou pelo tópico do GC, a forma de apresentação do verbete será a mesma.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização e a estrutura de glossários bilíngues envolvendo LSB em sua maioria seguem estruturas já convencionadas pela língua majoritária. Na verdade, são obras que exigem do consulente o conhecimento da LP para terem acesso e uso efetivo. A proposta dessa pesquisa é oportunizar aos usuários de língua de sinais a possibilidade de realizar a busca de um determinado termo da Língua Portuguesa ou do sinal-termo em sua própria língua.

O sinal-termo é uma entidade com características, conceitos e representações linguísticas tal qual o termo nas línguas orais, ou seja, também deve ser organizado e estruturado tal qual o termo é em obras lexicográficas e terminográficas.

Neste trabalho apresentamos uma proposta de macroestrutura e microestrutura para a elaboração de dicionários, glossários e vocabulários bilíngues, Língua Portuguesa – LP e LSB.

Apresentamos uma proposta nova de registro, para que a organização e estrutura desse glossário atenda à peculiaridade das duas línguas, que possuem modalidades diferentes. Ao respeitar essa diversidade, elaboramos realmente um glossário bilíngue que atenderá o usuário de língua de sinais com respeito à sua primeira língua – L1.

Durante os estudos da pesquisa de doutorado e também deste trabalho, a autora reafirmou a necessidade de novas pesquisas

acerca de tecnologias associadas à linguagem, principalmente a línguas de modalidade viso-espaciais. Durante todo o processo, os sinais-termo foram gravados e salvos por meio de programas de computador comuns, pois não há ainda disponíveis em larga escala, programas específicos para registros, organização e estruturação de obras lexicográficas e terminográficas. Fica o destaque para um campo que precisa ser estudado.

Este trabalho deseja contribuir para os estudos da Terminografia e Lexicografia das Línguas de Sinais Brasileira, e deseja que pesquisas sobre a criação, o registro e a organização de verbetes cresçam nos meios acadêmicos.

Acreditamos ser uma proposta nova e que tem muito a ser observado, usado e repensado. Portanto desejamos que este seja o impulso para que novas pesquisas na área sejam desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

- FAULSTICH, E. Redes de remissivas em um glossário técnico. In: *Léxico e terminologia* (Coletânea de Textos). Universidade de Brasília, 1993, p. 174-184.
- _____. Socioterminologia, mais que um método de pesquisa, uma disciplina. *Ciência da Informação*. Brasília, v. 24, n. 3, p. 281-288, 1995.
- _____. *Base metodológica para pesquisa em socioterminologia: termo e variação*. Brasília: Universidade de Brasília/LIV, 1995a.
- _____. *Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina*. *Ciência da Informação* (artigos), [S.l.: s.n.], v. 24, n. 3, 1995b.
- _____. *Da linguística histórica à terminologia*. Investigações (UFPE, impresso), Recife, v. 7, p. 71-101, 1997.
- _____. *Proposta metodológica para a elaboração de léxicos, dicionários e glossários*. Brasília: 2001. LIV/UnB/ Centro LexTerm, 2001.
- _____. Modalidade oral-auditiva versus modalidade visuo-espacial sob a perspectiva de dicionários na área da surdez. In: SALLES, H. M. M. Lima (Org.) *Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais*. cap. 6. GO: Cànone, 2007, p.119-142.

_____. Para gostar de ler um dicionário. In: RAMOS, Conceição de Maria de Araujo et al (Orgs.). *Pelos caminhos da dialetologia e da sociolinguística: entrelaçando saberes e vida – homenagem a Socorro Aragão*. São Luís, MA: EDUFMA, 2010. p. 166 – 185.

_____. *Avaliação de dicionários: uma proposta metodológica*. Organon, Porto Alegre, 2011, v. 25, n. 50, p. 181-220.

_____. *Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – MEC/ SECADI – 2014*.

_____. Nota lexical (2012). Disponível em: www.centrolexterm.com.br. Acesso em: 11 set. 2015.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. *Representações lexicais da Língua de Sinais Brasileira*. Uma proposta lexicográfica. Brasília, 2009. 290 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2009.

FELTEN, E. F. *Glossário sistêmico bilíngue Português-Libras de termos da história*. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. Segunda reimpr. 4. ed. 2010. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2015. Título original – The Collected Papers of Charles Sanders Peirce.

SOFIATO, C. G. *O desafio da representação pictórica da Língua de Sinais Brasileira*. Campinas, 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

STUMPF, M. R; OLIVEIRA, J. S; MIRANDA, R. D. Glossário Letras Libras: a trajetória dos sinalários no curso: como os sinais passam a existir? In: QUADROS, R. M. (Org.). *Letras Libras: ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

TUXI, Patricia. *A terminologia na Língua de Sinais Brasileira: proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue*. Tese (Doutorado em Linguística). QUADROS, R. M. (Org.) Universidade de Brasília, Brasília, 2017.



**DEMANDA
CONTÍNUA**
continuous demand

AS ORIENTAÇÕES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS SURDOS – ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE JACUNDÁ/PA

The guidelines for the specialized educational service of deaf students
– a case study in the municipality of Jacundá/PA

Fábio da Silva Pereira ¹

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

O trabalho consiste em fazer uma análise das orientações fornecidas pelo governo sobre o funcionamento da educação de alunos surdos. Para tanto, parte de uma base histórica, norteando-se pelas vivências do pesquisador e de análises de alguns artigos que o MEC disponibiliza para orientação dos profissionais que atendem alunos surdos. Fazendo uma pesquisa de campo no município de Jacundá/PA, tem a intenção de avaliar como municípios semelhantes conseguem realizar esse atendimento.

Palavras-chave: Educação de Surdos. MEC. Alunos surdos.

¹ Trabalho de graduação (19/06/17), prof^a. orientadora Alessandra Christina Muniz de Oliveira; Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI; PED 0852.

ABSTRACT

This work consists in an analysis of the guidelines provided by the government on the functioning of the education of deaf students. To do so, begins from a historical approach, based on the experiences of the researcher, and goes on analyzing some articles that MEC provides for the guidance of professionals who serve deaf students. Doing a field survey in the municipality of Jacundá/PA, intends to evaluate how similar municipalities can perform this care.

Keywords: Deaf Education. MEC. Deaf students.

INTRODUÇÃO

Diante de vários questionamentos feitos sobre o atendimento educacional especializado para alunos surdos, esta pesquisa busca compreender como as orientações promovidas pelo MEC para os professores de alunos surdos têm sido aplicadas, com o objetivo de ofertar uma educação de qualidade para alunos surdos, uma vez que teremos disponíveis diferentes profissionais para atendê-los.

Buscou-se, portanto, reunir informações com o propósito de responder ao seguinte problema de pesquisa: de que forma a aplicação das orientações promovidas pelo MEC têm refletido ou contribuído no atendimento educacional especializado para alunos surdos?

Para tanto, este projeto de pesquisa delimitou-se à coleta informações sobre de que forma a aplicação das orientações promovidas pelo MEC por meio de formação, fascículos e livros disponíveis para os professores de alunos surdos pode refletir ou contribuir para o atendimento educacional especializado para alunos surdos, tendo como referência o município de Jacundá/PA.

O presente trabalho tem como objetivo geral verificar de que forma os professores de alunos surdos têm aplicado orientações

promovidas pelo MEC nas salas de recursos, com a finalidade de avaliar o benefício de tais orientações.

Por isso, o trabalho consiste no levantamento histórico da educação de surdos de forma geral, não detalhada, e da educação dos surdos no Brasil, examinando a modalidade de ensino que foi ofertado ao longo do tempo. E descreve em breve resumo como se deu a educação de surdos no município de Jacundá.

1. PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para falarmos do atual modelo de educação de surdos aceito no Brasil, ou o modelo predominante, não podemos deixar de recorrer à história para analisarmos brevemente as diferentes abordagens ao longo dos anos. Contudo, é necessário reafirmar que se trata apenas de um breve desenvolvimento, tendo em vista que essa temática, a história da educação de surdos, é recorrente em artigos relacionado à surdez e não é o foco da atual pesquisa.

No decorrer de quase toda a Idade Média, a pessoa com surdez era vista como incapaz de aprender. Por isso, não frequentava as escolas, tinha direitos negados, tais como o de casar e o de receber heranças. Levando em conta que este período foi dominado em grande parte pela igreja católica, as pessoas consideravam de modo equivocado que a pessoa surda era pecaminosa, que o fato de ter nascido surda significava uma punição de Deus pelos pecados dos pais. Por este motivo, era desprezada ou marginalizada pela sociedade.

Contudo, no âmbito pedagógico, Lacerda afirma:

No início do século XVI se começa a admitir que os surdos podem aprender através de procedimentos pedagógicos sem que haja a interferências sobrenaturais. Surgem relatos de diversos pedagogos que se dispuseram a trabalhar com surdos, apresentando diferentes resultados obtidos com essa prática pedagógica. O propósito da educação dos surdos, então, era que estes pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimento e se comunicar com o mundo

ouvinte. Para tal, procurava-se ensiná-los a falar e a compreender a língua falada, mas a fala era considerada uma estratégia, em meio a outras, de se alcançar tais objetivos.

Observa-se que o surdo passa agora a ser um sujeito capaz, com possibilidade de aprender e pensar. Isso se torna uma conquista, ao fazermos uma comparação com os diretos negados aos surdos no século posterior. Mas ainda se vê que os objetivos educacionais estavam voltados para a “normalização” do surdo, pois consideravam essencial o ensinamento da língua falada, somente pela qual teria acesso garantido ao conhecimento.

A partir de então, diversos pedagogos criaram métodos diferentes para ensinar a língua falada de seu país para os surdos. Porém, assim como a educação geral, os únicos que tinham acesso a essa educação “especializada” eram os filhos de pais financeiramente bem-sucedidos, pois esses eram os únicos que tinham condição de contratar tais profissionais. Vale ressaltar que os métodos adotados não eram divulgados entre eles, nem mesmo registrados, mantendo o trabalho individualizado, ou seja, cada um tinha um método próprio. Aqueles que não tinham acesso a essa educação e que tinham a oportunidade de conviver, desenvolviam algum tipo de língua gestual entre si, um tipo de linguagem caseira. Com essa breve descrição histórica, podemos ver o surgimento de dois grupos que ainda hoje se mantêm pertinentes, o grupo dos oralistas² e o grupo dos gestualistas³.

No decorrer da história, a lacuna entre os oralistas e os gestualistas foi se tornando cada vez mais perceptível, embora dos séculos XVI ao XVIII se considerasse por unanimidade a educação baseada na língua falada. Mas essa lacuna foi tomando proporção maiores à medida que os gestualistas foram confirmando o desafio que os surdos sentiam ao tentar aprender a língua oral, e em muitos casos o aprendizado era insuficiente. Ao mesmo tempo, notou-se a capacidade de comunicação e acesso ao conhecimento e cultura por meio das línguas gestuais que os surdos desenvolviam. Diante dessas posições, configuraram-se, no final do século XVIII, duas orientações para a educação de surdos: o método oral e o método gestual.

² Oralista: grupo de pesquisadores que defendem apenas o ensino da língua oral para os surdos.

³ Gestualista: grupo de pesquisadores que defendem apenas o ensino da língua gestual.

Em 1880 realizou-se o II Congresso Internacional em Milão, na Itália, que tinha como objetivo debater sobre a educação de surdos, no intuito de se chegar a um consenso a respeito do melhor método a ser adotado. Tendo em vista que o congresso tinha sido organizado em sua maioria por defensores da oralização, o resultado não poderia ser outro: o método que deveria ser amplamente adotado passou a ser o da oralização. Lacerda afirma que as decisões tomadas nesse congresso fizeram com que “a linguagem gestual fosse praticamente banida como forma de comunicação, a ser utilizada por pessoas surdas no trabalho educacional”.

Embora os oralistas tivessem tentado eliminar o uso de gestos e de sinais, não o conseguiram. Durante longo período após o Congresso de Milão, não houve destaque na educação de surdos até 1960, quando se iniciam os estudos das línguas de sinais que as comunidades surdas foram desenvolvendo ao longo dos anos. Willian Stokoe foi um dos pesquisadores que mais teve destaque nesse período, pois ao pesquisar a Língua de Sinais Americanas (ASL), fez uma comparação da estrutura da língua de sinais com as estruturas da língua oral.

Em pouco tempo, suas pesquisas foram amplamente aceitas, devido ao descontentamento com a oralização, pois como dito anteriormente, esse método tem uma eficácia inferior à esperada. Contudo, o oralismo não foi abandonado repentinamente. Na medida que alguns educadores passaram a usar as duas metodologias ao mesmo tempo, o ensino da língua de sinais e do oralismo, surgiu um novo modelo, o da comunicação-total⁴, utilizada durante os 1970 e 1980.

À medida que os estudos da comunicação-total se tornavam abrangentes, conseqüentemente as pesquisas da língua de sinais se tornaram mais profundas. Com esses estudos sendo divulgados, o número de pessoas que defendia a língua de sinais aumentou. Logo surgiu outro modelo, o da chamada educação bilíngüe⁵, que se mostrou mais eficiente do que o da oralização e da comunicação total, e que tem sido defendido atualmente.

⁴ Comunicação-total: o uso da língua de sinais simultaneamente com a oralização, tanto por parte de surdos como por ouvintes.

⁵ Bilíngüe: consiste no ensino da língua de sinais como primeira língua, e da língua oral do país como segunda língua, sendo esta assegurada na forma escrita.

1.1 A educação de surdos no Brasil

No que tange à educação de surdos no Brasil, teve início, como diversos pesquisadores defendem, com a chegada do professor francês Eduard Huet. Na França, Huet foi professor e diretor do Instituto de Surdos de Bourges e emigrou para o Brasil em 1855. Segundo Castro & Calixto (2016). Veio ao Brasil com o “intuito de fundar uma escola de surdos, e foi movido pelo sentimento de solidariedade já que neste tempo não se tinha nenhuma ideia ou iniciativa pública voltada para educação dos surdos”.

Então, durante a regência do imperador D. Pedro II, foi fundado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (Figura 1), cujo nome atual é Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES), financiado pelo Governo Federal (Figura 2). O instituto teve e tem um papel marcante na história da educação de surdos no Brasil, tornando-se um centro de referência na área. A atuação de Huet ficou marcada, uma vez que adotou como método para a educação de alunos surdos brasileiros a língua de sinais e obteve resultados satisfatórios, tanto que começou a desenvolver o lexical da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A decisão tomada no Congresso de Milão em 1880, que pretendia eliminar o uso da língua de sinais, não teve efeito imediato no Brasil, especialmente no Instituto, porém o decreto de nº 9.198/1911 propôs a retomada do método oral puro em todas as disciplinas, adotando as medidas resultantes daquele histórico congresso. Dessa forma, o instituto fez uma transformação pedagógica ao eliminar o uso da língua de sinais das salas de aulas e ao tentar eliminá-las dos corredores. Não demorou muito para que os resultados aparecessem: em apenas três anos os profissionais do instituto se encontravam insatisfeitos com o método oral puro.

Mas, assim como o Congresso de Milão influenciou a educação de surdos aqui no Brasil, as pesquisas sobre a comunicação-total e o bilinguismo também tiveram efeitos no país. Com isso, hoje o método mais aceito na educação de surdos no Brasil também é o bilinguismo, em especial a partir do ano de 2002, quando o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei 10.436 em 24 de abril, que instituiu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a primeira língua oficial da comunidade surda e como o canal de

acesso à informação e ao conhecimento, ao mesmo tempo estabelecendo que a Língua Portuguesa não poderia ser menosprezada e deveria servir como segunda língua na sua modalidade escrita.

1.2 A educação de surdos no município de Jacundá/PA

De acordo com o que se tem registrado, até o ano 2008 o trabalho de inclusão de pessoas com necessidades especiais no município de Jacundá ocorria de forma limitada, devido à falta de recursos ou mesmo de informação. Isso pode ser afirmado pela carência de profissionais e de regulamentação nacional que norteasse o trabalho dos educadores quanto à inclusão de alunos alvo da educação especial. Por isso, durante anos todos os alunos com algum tipo de deficiência, quer auditiva, física ou mental, eram matriculados em uma única sala, gerando segregação por parte das escolas. Isso tornava impossível o desenvolvimento cognitivo daqueles alunos, já que não havia profissionais suficientes para atender as especificidades de cada um.

Lembrando de seu tempo escolar, um amigo surdo, o qual identificarei como ALUNO1, menciona que na adolescência estudou até a 5ª série, contudo não havia intérprete na sala de aula e os professores não conseguiam se comunicar com ele. A única coisa que fazia na escola era copiar as atividades do quadro, seu desenvolvimento era baixo e isso o incomodava, ele preferia pular o muro da escola para jogar bola a ficar sentado em uma cadeira sem entender nada; por isso, desistiu de estudar. Aos 32 anos, ele decidiu voltar a estudar, e na mesma escola da qual ele costumava fugir, isso porque agora havia intérprete de Libras na sala de aula, o que possibilitava que ele tivesse acesso às informações, segundo ele.

Este relato não foi o de um caso isolado, muito menos fictício, muitos outros alunos em anos anteriores ao de 2008 desistiam de estudar por não terem intérprete de Libras que possibilitasse o acesso à comunicação em sala de aula. Em outros casos, quando os pais tinham condição financeira, enviavam seus filhos surdos para a cidade vizinha, Marabá-PA, conhecida como cidade que tinha suporte para atender a esses alunos, pelo fato das escolas terem em seus quadros de funcionários professoras de Libras que se tornaram referência na região por atuarem na educação de surdos.

Temos de ressaltar que ao falarmos especificamente da educação dos surdos, o município de Jacundá só vem a ter um avanço significativo em 2010, com a contratação de um intérprete de Libras, e com a oferta do atendimento educacional especializado no contraturno. A rede municipal atendia naquele ano, conforme os dados coletados, 5 alunos surdos no Ensino Fundamental I, em séries e escolas diferentes. Isso tornava o trabalho do intérprete desafiador, pois ele não atendia os alunos diariamente, cada dia estava em uma escola, além de ter que dividir seu tempo para ministrar formação aos professores. Ou seja, o trabalho não era tão produtivo como esperado, contudo já marcava o início de avanços no município e na região.

Algo relevante na educação dos surdos do município de Jacundá, e que obviamente não pode ficar de fora do contexto histórico, está relacionado com as Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), que em sua 10ª edição teve como aluno destaque o ALUNO1, premiado nacionalmente com uma medalha de bronze. Aquele aluno que antes tinha um desempenho insatisfatório, agora era um destaque para o município.

No decorrer desses sete anos que se passaram desde a contratação do primeiro intérprete até os dias de hoje, o número de matrículas de alunos surdos foi aumentando gradativamente. No ano de 2014 eram 15 alunos surdos no Ensino Fundamental I e II. Ao mesmo tempo, o número de intérpretes de Libras para atendê-los foi crescendo, havendo naquele mesmo ano cinco profissionais para atuarem na área. Hoje a rede municipal tem dez alunos surdos matriculados desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental e 5 alunos surdos no Ensino Médio da rede estadual, oriundos da educação oferecida pelo município. O quadro de profissionais que atende a esses alunos é composto de quatro intérpretes de Libras e de uma professora lotada na sala de recursos para atendê-los.

2. ORIENTAÇÕES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Os avanços da educação de surdos não foram ocorrendo de forma aleatória, e sim mediante normativas que o governo estabeleceu e orientações para os profissionais da educação especial. Mas

é necessário analisarmos como essas orientações têm sido aplicadas em municípios como o de Jacundá e sua viabilidade.

O primeiro ponto a dar destaque é o da educação bilíngue, pois como dito anteriormente a educação de surdos no Brasil tem sido pautada neste modelo, conforme expressa a Lei 10.436/02, que afirma:

Art. 1o É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras – a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. [...]

Art. 4o O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras –, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras – não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Ou seja, mediante a legislação se reconhece a Libras como a língua oficial da comunidade surda, que merece destaque nos cursos de graduação, e cuja difusão reflete sua importância. Mas ao mesmo tempo a lei afirma que é indispensável o uso da Língua Portuguesa por parte da comunidade surda em sua modalidade escrita. Assim sendo, a criança surda precisará rigorosamente passar pelo processo de aquisição de duas línguas com modalidades totalmente diferentes, enquanto uma é totalmente visual-espacial, a outra é oral-auditiva.

Mas diante da legislação surge a seguinte questão: como ensinar? Afinal de contas, alguns profissionais focavam seu trabalho

na oralização dos surdos, enquanto outros estavam apenas ensinando a língua de sinais. Mas a partir de 2002 teriam que ensinar ao mesmo tempo as duas línguas para o aluno, mesmo sem estarem profissionalmente preparados. Muito se tem dito que a educação especial de forma geral caiu como um paraquedas no colo de alguns professores, e foi isso que ocorreu no quesito da língua de sinais.

Diante de vários questionamentos quanto ao processo de ensino, o governo sanciona o decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei 10.436/02, no intuito de sanar as dúvidas pertinentes à Lei 10.436/02. Entre suas disposições, o decreto chama a atenção ao processo de inclusão da Libras como disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura e a torna optativa para as demais graduações. Discorre sobre a formação do tradutor-intérprete de Libras, e sobre a garantia do direito da pessoa surda à educação e à saúde, além de:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.

§ 1o Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no *caput*, as instituições federais de ensino devem:

I – promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II – ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III – prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos

Ao fazermos a leitura dessas orientações legais, ficamos impressionados com os avanços previstos. Porém, como na maioria das vezes em que as leis brasileiras são bonitas apenas no papel e não são colocadas em prática, não foi diferente em relação a esse decreto. Sem contar que sempre encontram nas leis um meio para não as aplicar. Por isso, podemos dizer que as necessidades existentes não foram sanadas em sua totalidade. Embora o decreto faça menção à formação em cursos superior de Libras, estipulando um prazo de 10 anos para o total cumprimento da lei, ainda hoje, 12 após sua publicação, analisa-se que estes cursos são escassos. E a oferta da Libras como disciplina obrigatória para as graduações ficou vaga, não se estabelecendo uma carga horária mínima ou a delimitação de quem seriam os profissionais aptos para atuar naquelas disciplinas.

Eram necessárias mais informações quanto ao trabalho a ser desenvolvido com as pessoas surdas. No ano de 2008, surgem no Brasil as salas de recursos, ou salas multifuncionais, que têm como objetivo proporcionar o atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com deficiência. Obviamente os alunos surdos também estão incluídos nessa demanda a ser atendida pelas salas do AEE.

Para tanto, no ano de 2010 o MEC disponibilizou fascículos que orientavam como deveriam ser realizados esses atendimentos e enviou para cada sala de recursos aberta uma coleção desses fascículos. O município de Jacundá foi sendo contemplado com essas coleções à medida que eram implantadas novas salas de recursos na rede.

Um dos fascículos dessa coleção é intitulado: “Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez” (Figura 1). Como o próprio título do livro chama a atenção, seu objetivo é orientar sobre a prática de alfabetização nas duas línguas, tanto na visual-espacial como na oral-auditiva.



Figura 1 – Fascículos do MEC

O fascículo que aborda o atendimento educacional para alunos com surdez afirma:

Diante dessas concepções torna-se urgente repensar a educação escolar dos alunos com surdez, tirando o foco do confronto do uso desta ou daquela língua e buscar redimensionar a discussão acerca do fracasso escolar, situando-a no debate atual acerca da qualidade da educação escolar e das práticas pedagógicas. É preciso construir um campo de comunicação e de interação amplo, possibilitando que a língua de sinais e a língua portuguesa, preferencialmente à escrita, tenham lugares de destaque na escolarização dos alunos com surdez, mas que não sejam o centro do processo educacional. (BRASIL, 2010, p. 9).

Daquele momento em diante, segundo o MEC, a preocupação dos profissionais da educação não seria mais voltada para debater qual o melhor método a ser adotado, a oralidade ou a gestualidade, era o momento de avançarem as discussões e partirem para a prática, com o intuito de fortalecer os trabalhos e ofertar um ensino de qualidade.

Mas, que, ao distribuir esses fascículos, que hoje se encontram disponíveis para download no site do MEC, se estabelecesse um modelo aplicado até hoje em quase todo o território nacional, exceto em municípios contemplados com as escolas bilíngues, e que tem sido alvo de questionamento quanto à sua viabilidade.

O trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado. Nele destacam-se três momentos didático-pedagógicos: Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum [...]. Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras [...]. Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa.

Portanto, de acordo com a descrição do fascículo, espera-se que o atendimento para alunos surdos seja realizado em três momentos distintos: no ensino da Libras, no ensino em Libras e no ensino da Língua Portuguesa na sua modalidade escrita.

Apenas ao citarmos os momentos em que se espera que ocorra, verificamos a necessidade de termos agora no mínimo 3 profissionais diferentes. As salas de recursos precisam ter em seu quadro de funcionários pelo menos um instrutor de Libras, preferencialmente surdo, um professor de Língua Portuguesa com especialidade de ensiná-la como L2 (Figura 1), e um interprete de Libras para fazer a comunicação do ensino em Libras (Figura 2).



Figura 2 – Ensino da Língua Portuguesa



Figura 3 – Ensino em Libras

Cerqueira (2013) ao fazer um estudo sobre as práticas de letramento dos surdos da região na perspectiva bilíngue, analisou como sendo inviável a aplicação desses três momentos nas salas de recursos como indicam as orientações, pois conforme a autora:

Estes três momentos orientados pelo MEC são seriamente comprometidos no modelo de AEE em SRM, pois o primeiro momento (ensino em Libras) é o momento em que o aluno traz para o espaço de AEE o conteúdo que ele copia na sala de aula comum e não compreende apenas cópia mesmo, para que o professor especialista interprete em Libras. Há duas situações já verificadas nas vivências da professora-pesquisadora como professora da educação especial, ou ocorre somente o primeiro momento, o que é muito comum no Ensino Médio; ou esse primeiro momento é totalmente excluído e ocorrem os dois últimos momentos (momento de ensino de Libras e momento de ensino de LP) com as características que vêm sendo discutidas neste trabalho, ou seja, uma mistura das duas línguas trabalhadas de forma entrecortada e descontextualizada.

Esse modelo de ensino estabelecido torna-se inviável na visão da autora justamente pela divisão do tempo. E outra coisa que impossibilita um bom trabalho é que muitas vezes o governo não tem oferecido subsídios necessários para a formação de intérpretes, como recursos suficientes para os municípios, e não estabeleceu as orientações do decreto 5.626/05 como um modelo obrigatório para os municípios.

Inclusão significa responsabilidade governamental (secretaria de educação, diretores de escola, professores), bem como significa reestruturação da escola que hoje existe de forma que ela se torne apta a dar respostas às necessidades educacionais especiais de todos seus alunos, inclusive dos surdos. (MEC, 2006, p. 12).

Analisa-se então que inclusão não significa meramente colocar os alunos em uma sala comum, fazem-se necessárias adaptações e a valorização das limitações e das potencialidades dos alunos com deficiência. É preciso dar subsídios para que os alunos tenham êxito em sua jornada escolar. Assim como não adianta apenas o governo propor orientações sobre como deve ocorrer o atendimento educacional especializado para alunos surdos, se não oferece recursos necessários para o atendimento.

Outra fonte utilizada de orientações sobre as atividades a serem desenvolvidas na educação de alunos surdos foram os livros produzidos pela pesquisadora Ronice Quadros – pesquisadora da UFSC que tem ganhado continuamente reconhecimento na comunidade surda por suas pesquisas –, como “Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica” volume 1 e 2. Esses livros também se encontram hoje disponíveis no site do MEC para download. Têm como objetivo mostrar metodologias ou atividades lúdicas que os professores podem adotar para ensinar a Língua Portuguesa para alunos com surdez.

Contudo, esses livros não supriram a carência de alguns profissionais, pois trazem em seu conteúdo atividades infantilizadas, assim muitas vezes os alunos surdos se encontravam em situação de distorção de idade/série. Ou seja, aqueles alunos que anteriormente haviam abandonado a escola e que voltavam na idade adulta para cursar o ensino na modalidade de jovens e adultos precisavam de adaptações metodológicas tanto pela idade como pela surdez. Assim, muitas das atividades propostas não podiam ser aplicadas por todos os profissionais da educação.

Havemos de concordar que os livros supracitados têm sua praticidade, porém o que acontece é que muitas vezes estamos aguardando uma receita pronta e acabada de como realizar as coisas. Por isso, ficamos frustrados quando nossas expectativas não

são supridas. As atividades propostas nos livros não são produzidas com a finalidade de serem simplesmente copiadas, afinal cada região tem uma realidade diferente e os alunos também têm características específicas.

2.1 As orientações para a educação de surdos e as salas de recursos de Jacundá/PA

Citamos brevemente algumas das orientações que o MEC forneceu para a educação de surdos, relativas ao atendimento educacional especializado, e à formação dos profissionais para atenderem a esses alunos. E afirmamos que muitas vezes é inviável a aplicação de algumas dessas sugestões.

No município de Jacundá, como citado anteriormente, há uma professora especializada em Libras para realizar o atendimento educacional especializado no contraturno dos alunos com surdez. A rede conta ao todo com 10 alunos com surdez matriculados na sala de recursos. Observa-se que esses alunos têm entre 8 e 30 anos de idade, cursando desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, uns oriundos de pais surdos, outros com uma criação oralizada. E a pergunta permanece a mesma: como uma professora pode fazer três atendimentos diferenciados para um grupo de 10 alunos tão distintos entre si?

Cada aluno tem um histórico diferente, uma personalidade, suas limitações e seus potenciais, e isso precisa ser levado em conta no atendimento desse aluno. Como previsto pelas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE – na educação básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, é necessário considerar o plano individual de cada aluno. Além disso, é preciso desenvolver atividades que possam suprir as limitações do aluno.

Até o ano passado, devido à falta de recursos, o atendimento desses alunos era feito ao mesmo tempo, e por um único profissional, que até então era apenas um intérprete de Libras. Isso prejudicava ainda mais a qualidade de ensino ofertada, tudo isso por falta de recursos e formação adequada. Pois o intérprete não tinha a formação necessária para exercer as atividades exigidas, a sala

não tinha os materiais necessários e o intérprete não tinha o tempo suficiente para preparar as atividades individualizadas.

Hoje no município pode-se dizer que a educação de surdos avançou, com a locação dessa professora exclusivamente para a sala de recursos. Uma vez que ela tem mais tempo para preparar as atividades, já tem formação pedagógica e especialização na Libras. Mesmo assim, percebe-se que o trabalho que deveria ser realizado por uma equipe multidisciplinar fica concentrado em uma única pessoa. Embora tenha formação da língua visual-espacial, teria ela domínio da Língua Portuguesa para transmiti-lo em sua totalidade como L2 para surdos?

Em relação aos intérpretes de Libras que atentem aos alunos em sala de aula, conforme citado anteriormente, no quesito formação, nenhum deles concluiu o nível superior. Três dos intérpretes estão cursando Licenciatura em Letras-Libras e outro cursa Licenciatura em Química. Quase todos desenvolveram a fluência necessária para a atuação mediante a vivência com surdos, o que nos remete à historicidade da origem dos intérpretes.⁶

Embora a pesquisa seja dirigida em especial para a educação dos surdos em nível municipal, não podemos deixar de examinar a educação oferecida no Ensino Médio pela rede estadual, uma vez que os alunos surdos dessa unidade são oriundos da rede municipal. Caracterizando o suporte do atendimento para esses cinco alunos surdos, há no quadro da rede estadual do município de Jacundá uma professora na sala de recursos formada em licenciatura plena em Letras-Português, com especialização em Libras, que atua há mais de 7 anos na educação especial.

Os alunos surdos não têm acompanhamento de intérprete de Língua de Sinais na sala, isso impossibilita o acesso ao conhecimento, esses alunos se encontram na maioria das vezes atrasados em comparação com o resto da turma. A inclusão que deveria ocorrer para oferecer uma educação de qualidade a todos acaba não ocorrendo. Isso tem levantado questionamentos por parte dos alunos. Enquanto estavam no Ensino Fundamental, pela

⁶ Em resumo, os intérpretes surgiram com a intenção de algumas igrejas evangelizarem para as pessoas surdas e de familiares de pessoas surdas atuarem de modo informal na comunicação com a pessoa surda. À medida que os espaços escolares foram necessitando de intérpretes, essas pessoas que já tinha o hábito de fazer isso de modo informal foram emergindo para o âmbito educacional.

rede municipal, esses alunos tinham o suporte necessário para se desenvolver. E devido à falta desse suporte, alguns alunos já ficaram desanimados de continuar os estudos. Aqueles que ainda estão no Ensino Fundamental afirmam que não querem cursar o Ensino Médio justamente pela falta de intérprete.

Assim, no município de Jacundá, contabilizando a professora que atende os alunos da rede estadual, temos o seguinte quadro de funcionários:

Identificação	Função	Formação
Profissional 1	Intérprete de Libras	Nível Médio
Profissional 2	Intérprete de Libras	Nível Médio
Profissional 3	Intérprete de Libras	Nível Superior Incompleto
Profissional 4	Professora do AEE	Pedagogia+Especialização em Libras
Profissional 5	Professora do AEE	Letras+Especialização em Libras

Tabela 1 – Quadro de funcionários do município

3. MATERIAL E MÉTODOS

Para a realização desta pesquisa, foi necessário o acesso às publicações fornecidas pelo MEC que se encontram disponíveis no site do governo. Bem como o acesso a conteúdos históricos da educação especial no município de Jacundá, disponíveis na própria secretaria de educação.

Foi realizado também um questionário online com os profissionais que atuam na educação especial do município, para levantar dados a respeito de suas opiniões quando à praticidade das orientações que têm norteado o trabalho dos educadores de alunos surdos, e também levantar dados sobre suas formações e sobre o tempo de atuação na educação especial.

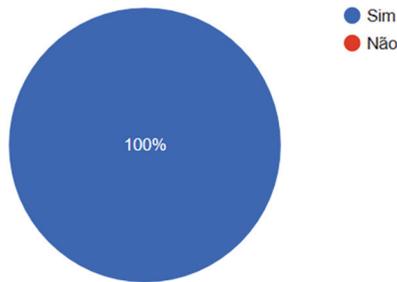
Além disso, levou-se em conta o conhecimento empírico do pesquisador/autor, uma vez que trabalhei durante quatro anos

na rede municipal de Jacundá como intérprete de Língua de Sinais, e posso avaliar como o município tem aplicado as orientações.

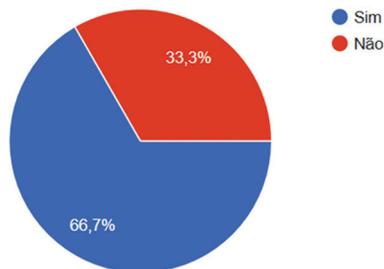
Diante dessas ferramentas, foram analisados de forma crítica as informações colhidas para que se pudesse produzir este material, zelando pela confiabilidade das informações. As tabelas que se encontram nesse material não foram alteradas, encontram-se da mesma forma que no documento original, as fotografias encontram-se em cada fascículo, por este motivo não se faz necessário os termos de autorização.

Algumas informações colhidas mediante aplicação de questionário online foram:

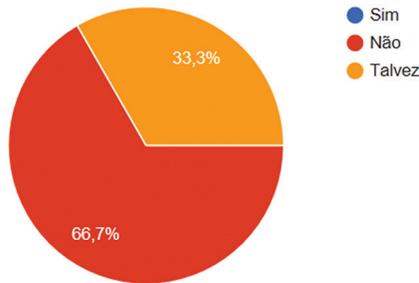
- Você considera o modelo de ensino orientado pelo MEC para as salas de recursos como sendo viáveis e práticas para o município de Jacundá?



- Você conhece o que são escolas bilíngues?



- Acredita ser possível instalar aqui no município o modelo de escola bilíngues?



4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

É interessante notarmos que ao longo dos anos a educação dos alunos com surdez tem avançado gradativamente. Quando fazemos um retrocesso na linha do tempo observamos claramente a conquista dos direitos das pessoas com surdez. Anteriormente, elas eram marginalizadas pela sociedade, hoje se vê a preocupação em garantir os direitos igualitários a todos os cidadãos.

No que tange à educação, é ainda mais notável esse avanço. Os surdos passaram a ter sua língua valorizada e respeitada. Passou a ser o seu canal de comunicação oficial, meio pelo qual têm acesso à informação e ao conhecimento, ainda que tenham que sujeitar-se à língua majoritária de seu país, e para isso tenham que ter uma educação bilíngue.

Analisamos também que o Ministério da Educação tenta suprir as necessidades dos professores ao produzir normativas, fascículos e livros. E que infelizmente nem sempre funcionam ou sanam os anseios por informação de alguns profissionais.

Para tanto, precisamos neste momento, de parar um pouco e discutir um assunto de grande relevância ao tratamos das orientações que recebemos. É pertinente falarmos da formação desses profissionais, afinal, de nada adianta termos no quadro servidores para atuar em determinada área se os mesmos não estiverem qualificados para exercer suas funções.

Falamos lá no início sobre o decreto 5.626 que discorre sobre a formação dos intérpretes e que essa deveria ocorrer em 1 ano no nível superior. Contudo o que vemos infelizmente, é que poucos hoje são os cursos de Bacharel em tradução e interpretação em Libras. Para sermos mais específicos, podemos afirmar que na região norte do Brasil não se tem a oferta desse curso em nenhuma universidade pública, especialmente em nossa região. Isso torna mais inviável ainda a aplicação das orientações do próprio governo, pois como elas tratam da necessidade de nos profissionalizarmos se ele não oferta curso para estes fins?

Sabemos que aos poucos têm chegado à região cursos relacionados à educação de surdos. Por exemplo: a UFPA, UFRA e UEPA em Belém tem ofertado graduação em Letras-Libras, e recentemente em nossa região foi aberto o mesmo curso na UEPA do campus de Marabá. Porém, precisamos ressaltar que se trata de um curso de Licenciatura Plena que não dará a seus formandos o título de intérprete de Libras para atuar no nível superior, ou nas salas de recursos, embora eles possam fazê-lo.

Também, ao mencionarmos a formação precisamos voltar no que diz respeito à obrigatoriedade da Libras na grade curricular dos cursos de licenciaturas. Por estarmos na reta final de nossa graduação, também tivemos a disciplina de Libras. Mas o que aprendemos nessa aula? Como ela nos ajudará no exercício de nossas funções? Muitos profissionais têm questionando a qualidade das disciplinas de Libras ofertadas pelas universidades. Diante de nossa vivência na universidade, observamos que os tempos das aulas foram curtos, o que não nos possibilitou aquisição mínima da língua. O profissional que ministrou a disciplina de Libras não era fluente, no máximo reproduzia o que estava contido no caderno de estudo, realmente colocando em questionamento a qualidade das disciplinas oferecidas, pois como sabemos isso não será uma realidade nessa instituição.

Os professores também questionam a falta de formação continuada. Sabemos que um dos papéis das universidades está relacionado com o suporte à necessidade da comunidade à sua volta. Já faz alguns anos que as universidades em nossa região não ofertam curso de capacitação para os profissionais. Isso muitas das vezes é consequência da falta de valorização dos formadores, que em determinadas situações não recebem nada para o fazerem, e que

em outras vezes sentem-se desestimulados pela falta de participação dos colegas, que em geral reclamam de não terem formação, mas quando esta é ofertada não estão dispostos a frequentá-la.

E são essas algumas das dificuldades que fazem parte da realidade no município de Jacundá. Os intérpretes que atuam em salas de aulas são pessoas com formação do Ensino Médio que aprenderam Libras em seu cotidiano e foram para a sala de aula devido à falta de pessoas formadas na área. E isso coloca o trabalho e a educação dos seus alunos em xeque.

Os professores da sala de recursos também precisam de formação continuada para poderem fazer seu trabalho da melhor forma possível. Também é necessário que seja contratado mais de um profissional para atuar na sala. Como já dito anteriormente, é preciso um professor de Língua Portuguesa que domine seu ensino na forma de língua estrangeira, pois serão essas as metodologias a serem adotadas com os alunos surdos.

Ao fazer a coleta de dados para a pesquisa mediante questionário, algo que se tornou relevante foi o comentário de uma professora que atua na sala de recursos e que atende os alunos do Ensino Médio. Ela menciona que ainda sente falta de clareza em relação a como ensinar a Língua Portuguesa na sua forma escrita para os alunos surdos. Que existe um desafio quanto às aquisições linguísticas dos alunos surdos devido ao apoio da família na escola. Mas mesmo assim essa professora considera que seja viável o modelo de ensino por meio do AEE.

O tempo do atendimento também é outro fator a ser considerado, e é algo que o MEC não estabeleceu. Pois devemos nos preocupar com a rotina daquele aluno. Ele irá passar o dia inteiro na escola? Como definir os momentos para cada atendimento? Infelizmente, o que tem se visto no município de Jacundá é que alguns alunos não conseguem estar nos atendimentos conforme o estabelecido e há dificuldade de estabelecer horários que supram a necessidade da sala.

No referido município onde foi realizada a pesquisa, observou-se que este tem sido um tema recorrente de discussão. Pois alguns alunos, em especial as crianças, não querem passar o dia inteiro na escola, eles querem ficar juntos com os vizinhos, brincando, faltam estímulos para que eles sejam frequentes na escola. E aqueles que são adultos muitas vezes precisam trabalhar,

dificultando o acesso à sala de recursos. Uma das alunas falta um dia de trabalho para participar das atividades.

E ao falarmos sobre o atendimento é interessante notar o que Cerqueira (2013) afirma sobre o funcionamento de um plano de ensino bilíngue:

Se elaborado e aplicado por profissional que tenha habilidade com a Libras em nível além do básico, para poder interagir com o surdo dialogando sobre o que está sendo ensinado, tirando dúvidas, apresentando atividades desafiadoras para compreensão do contexto em Libras. O profissional em questão, se não tiver ainda, deve estar buscando se aperfeiçoar para ter o domínio completo da língua do surdo, do contrário, o trabalho com um plano de ensino bilíngue não apresentará o resultado esperado. Portanto, o mínimo necessário para o sucesso do ensino de surdos em uma perspectiva bilíngue é o professor ter essa habilidade com a Libras e a disposição para planejar, seguir o planejamento e aplicação das etapas, não desistindo para ir pelo caminho que parece mais fácil que é o de aplicar atividades soltas, descontextualizadas, copiadas da internet.

A autora reafirma a já citada necessidade de uma qualificação, da conscientização para fazer um trabalho diferenciado e do uso do tempo de fazer além de cópias de atividade retiradas da internet. O que se vê ainda em muitos lugares, e o que se torna até uma realidade no município de Jacundá, sendo usado de forma contínua nos atendimentos e o que sabemos, não terá o efeito positivo que se espera por não levar em conta as especificidades do aluno.

5 CONCLUSÃO

No decorrer das produções acadêmicas sempre reafirmei a necessidade de uma pesquisa mais ampla na área da educação inclusiva, que tem dado avanços, em especial no que diz respeito à educação de surdos, como já abordado. Mas, ainda assim, é necessário aumentarmos as discussões sobre essa área, pois vemos que ainda existe muito o que melhorar.

Realmente, hoje não precisamos perder tempo debatendo sobre qual será o melhor método a ser adotado, mas sim partimos para a ação. Precisamos reconhecer que o que está em jogo é o futuro de uma criança. Avaliar nossas práticas é fundamental para melhorarmos nosso trabalho.

É nítida a necessidade de buscarmos mais qualificação para oferecermos uma educação de qualidade para os nossos alunos. Assim, como também precisamos estar dispostos a lutar pela melhoria das condições dos trabalhos. Como citado no decorrer da pesquisa, um professor às vezes precisa atender a 10 ou 13 alunos surdos e fazer um atendimento especializado para cada um deles.

Isso exige de nós uma educação de qualidade; quando o aluno não rende o efeito esperado somos duramente criticados, em especial pelos governos. Porém os mesmo estabelecem metas ou modelos para seguirmos e muitas vezes não nos disponibilizam o essencial para nossas atividades, como tempo e formação.

O trabalho não busca avaliar o desempenho do município pois, como analisado no decorrer do artigo, não usamos dados para falar do número de alunos que são ou não alfabetizados, e também não procuramos jogar a culpa em determinado órgãos. O que se procura é informar sobre as práticas desenvolvidas no município de Jacundá/PA, para que possamos fazer um paralelo com outros municípios.

Por exemplo, sabemos que existem as orientações, elas não são aplicadas em sua totalidade no município, pois ainda vemos que faltam mais profissionais para fazer o atendimento especializado dos alunos surdos, como um professor de Língua Portuguesa para o ensino da L2. Mas mesmo assim, sabemos que o município tem se tornado um modelo para as cidades vizinhas, muitas das quais não têm em seu quadro intérpretes de Libras para acompanhar os alunos surdos em sala de aula, os quais ficam sem acesso ao conhecimento. Se então fazermos um paralelo das atividades do município podemos analisar que existem cidades em situações mais críticas comparadas com o referido município pesquisado.

Ao mesmo tempo, é necessário refletir que nossa região é carente de formação tanto no nível superior quanto no nível de formação continuada, mas não podemos nos acomodar, precisamos

buscar as formações necessárias para exercer nossas funções. E, reafirmo, precisamos buscarmos melhorias dos trabalhos.

O campo da educação especial tem sido bastante explorado nos últimos anos, mas mesmo assim, é necessário que venhamos a pesquisar mais profundamente as práticas desenvolvidas. Precisamos também teorizar nossas práticas diárias, para que possam não ser copiadas por outros, mas servir de inspiração para que outros se esforcem em ofertar um ensino de qualidade.

Portanto, continuarei a reafirmar que precisamos continuar avançando na educação dos surdos, que as orientações precisam ser aplicadas para termos resultados, mas que o governo também deve possibilitar os subsídios necessários para a aplicação das mesmas.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. de P.; DAMÁZIO, M. M. *A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez. SEESP/SEED/MEC. Brasília/DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 5 jun. de 2017.

_____. Ministério da Educação. *Decreto n.º 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.

_____. *Lei 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm> Acesso em: 5 jun. 2017.

LIMA, D. M. C. de A. *Dificuldades de comunicação e sinalização Surdez*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, F. M. C. da. *Práticas de letramento de alunos com surdez na perspectiva bilíngue em espaços de AEE*. Araguaína/TO. UFT, 2015. Disponível em: <http://docs.uft.edu.br/share/s/fwJ5_bc5SWejUTw8WpD4Fg>.

ENSINO DE HISTÓRIA PARA SURDOS: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA INCLUSIVA

History teaching for deaf: an inclusive school experience

Ernesto Padovani Netto¹

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

Este trabalho busca refletir sobre as vivências de professores do ensino regular, de profissionais itinerantes e de alunos surdos em uma escola pública de Ananindeua-PA, no que concerne ao ensino de História. As dificuldades de aprendizagem da disciplina vividas pelos alunos surdos e a visão dos professores acerca dessa questão são trabalhadas por meio de entrevistas e relatos de experiências, assim como são apontadas possibilidades metodológicas que foram implementadas na educação dos surdos através de parcerias entre os professores da sala regular e os profissionais itinerantes.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino de História. Alunos surdos.

¹ Graduado em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA), 2006; concursado como docente da Secretaria Executiva de Estado de Educação (SEDUC), atuando na modalidade Educação Especial do estado do Pará; especialista em Educação Especial com ênfase em inclusão pela Faculdade Ipiranga (2013); discente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHIST), polo da UFPA – Campus Ananindeua. E-mail: ntpadovani@gmail.com.

ABSTRACT

This work seeks to reflect teachers' experiences of regular education, itinerant professionals and deaf students in a public school at Ananindeua/PA, regarding History teaching. Learning difficulties faced by deaf students and teachers's views on this issue have been worked through interviews and experience reports, as well as they have pointed out methodological possibilities that have been implemented in deaf education through partnerships among regular classroom teachers and itinerant professionals.

Keywords: Inclusion. History teaching. Deaf students.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, têm-se vivido no Brasil a um amplo debate acerca da inclusão de alunos surdos na chamada rede regular de ensino, promovendo o convívio de estudantes ouvintes com estudantes surdos. Prova disso é o conjunto de leis aprovadas a partir da Constituição Federal de 1988 que dissertam sobre esta realidade. Tal iniciativa é vista por seus seguidores como uma forma de retirar a pessoa surda de seus "guetos" e trazê-la à convivência, e ainda construir e concretizar seu aprendizado junto às pessoas ouvintes. Diante disso, os alunos surdos devem dar conta do currículo comum a todos os estudantes dentro do conjunto das disciplinas da chamada grade curricular: História, Geografia, Matemática, etc.

Porém, há uma série de desafios para garantir a permanência desses estudantes no ambiente escolar, dentre os quais se destaca seu reconhecimento enquanto grupo que possui uma cultura, e dentro desta, uma língua própria, a saber, a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A Libras é a primeira língua da comunidade surda no Brasil, sua utilização no ambiente escolar é importante para que seja estabelecida uma relação de alteridade, onde ocorram trocas e a

valorização dos diferentes saberes presentes na escola, em especial nas aulas de História, a qual se caracteriza por ser uma disciplina que interpreta as ações dos homens a partir das mais diferentes narrativas no tempo histórico e assim se trata de uma área do saber de fundamental importância para a construção de identidades, e também para a compreensão das relações entre os diferentes grupos que interagem na sociedade, e conseqüentemente, na comunidade escolar.

Este cenário nos convida a refletir sobre o direito de acesso que os diferentes grupos do interior da sociedade têm em relação ao ensino de História, e ainda mais, o direito de se reconhecerem como sujeitos que interagem e influenciam o processo histórico por meio de lutas efetivadas por grupos de identidade que não se reconheciam nos conhecimentos propagados nas salas de aula. Assim, é importante superar a questão da surdez apenas como deficiência que deve ser tratada do ponto de vista médico, no sentido de buscar igualar grupos desiguais. O que se coloca agora é a ampliação dessa discussão para a questão das identidades, das culturas, das etnias, dos gêneros, das políticas. Se os surdos têm que ser “incluídos” em algum lugar, devem sê-lo no lugar e no espaço dos debates (SÁ, 2010, p. 25).

Diante de uma barreira que inviabiliza a concretização do processo ensino/aprendizagem, a da comunicação, pretendemos apontar estratégias facilitadoras referentes ao ensino de História para educandos com surdez. Para isso, pretendemos utilizar reflexões que têm orientado práticas pedagógicas em uma unidade escolar do ensino regular, onde atuo como professor itinerante e professor da sala de recursos, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), desde 2015. Serão trabalhadas turmas de Ensino Médio que possuam surdos matriculados da Escola Estadual Luiz Nunes Direito (LND), a qual foi fundada em 1980 no bairro do Coqueiro, no conjunto habitacional Cidade Nova IV, na cidade de Ananindeua, Pará, município pertencente à região metropolitana de Belém, pelo então governador Tenente Coronel Alacid da Silva Nunes. A escola, que atualmente está inserida em um espaço considerado da chamada classe média, recebe alunos de várias comunidades adjacentes, como por exemplo: 40 horas, Icuí-Guajará, Icuí-Laranjeira e Paar². Ao longo dos

² Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP), da referida unidade escolar.

anos esta instituição passou a absorver a maior parte dos educandos com necessidades educacionais especiais da região, sendo muito comum ouvirmos de membros da comunidade escolar que se trata de uma “escola de referência” em inclusão, sobretudo em relação a alunos com surdez, tendo 19 surdos matriculados em 2015, 20 em 2016 e 28 no ano letivo de 2017.³ A pesquisa teve como foco o turno da manhã, pois este concentra 27 dos atuais 28 surdos matriculados.⁴

1. ENSINO DE HISTÓRIA NAS SALAS REGULARES DA ESCOLA LND

A escola LND costuma ter uma grande demanda de alunos no Ensino Médio no turno da manhã. Para termos uma ideia, em 2017, eram: seis turmas de primeiro ano, sendo que apenas uma possuía surdos estudando, com três alunos; quatro turmas de segundo ano, em duas das quais havia surdos matriculados, em uma havia quatro surdos e em outra três; e três turmas de terceiro ano, sendo que em duas estudavam surdos, cinco em uma turma e dois na outra.⁵

Para atender a esta demanda, a escola conta com 27 professores somente no Ensino Médio, divididos entre todas as disciplinas da grade curricular. A escola conta ainda com uma vice-diretora e três técnicos pedagógicos, quatro profissionais que atuam na secretaria, dois no arquivo, dois que se revezam na portaria, cinco de serviços gerais e três merendeiras, sendo que, entre todos esses profissionais, apenas um professor de química tem algum conhecimento que lhe proporciona comunicação na língua dos surdos, o que é extremamente preocupante para uma escola inclusiva que atua há 15 anos com surdos, pois entendemos que as linguagens e os diversos processos de comunicação presentes no cotidiano da escola formam elementos imprescindíveis de sua cultura. Três profissionais atuam no ensino de História, porém um deles possui apenas uma turma de primeiro ano no Ensino Médio onde não há surdos matriculados, assim vamos nos deter ao trabalho dos ou-

³ Dados obtidos na secretaria da escola.

⁴ No início do ano letivo de 2017, eram 27 surdos matriculados no turno da manhã, porém no final do primeiro semestre um aluno pediu transferência para outra escola, totalizando agora 26 alunos surdos.

⁵ No final do primeiro semestre, um aluno surdo do segundo ano solicitou transferência para outra escola.

tros dois professores. Iremos identificá-los como a professora A, que costuma trabalhar com as turmas de segundo ano e atua desde 2010 em turmas com alunos surdos, e o professor B, que trabalha com turmas de primeiro e terceiro ano e atua desde 2012 com alunos surdos, ambos entrevistados para produção deste artigo.

Não é objetivo desta pesquisa julgar o trabalho desempenhado pelos professores do ensino regular, muito menos fazer uma avaliação de suas escolhas historiográficas e metodológicas. A proposta deste item é perceber de que forma, tais escolhas afetam a aprendizagem dos surdos; para tanto, serão apresentadas aqui as opiniões dos professores sobre a experiência de atuar em turmas onde existem surdos estudando, e as percepções dos alunos a respeito das aulas, destacando as experiências de parcerias entre sala regular e AEE. Foram realizadas entrevistas com alunos e ex-alunos da escola, sendo que a opção por entrevistar, no caso, um ex-aluno (Augusto, 19 anos, quando concluiu o Ensino Médio) e uma ex-aluna (Clara, 19 anos, quando concluiu o Ensino Médio), ocorreu devido ao fato de ambos terem estudado todo Ensino Médio na escola LND e estarem há dois anos cursando o nível superior, no curso de Letras/Libras, na Universidade do Estado do Pará. Esse olhar, do surdo que viveu a experiência da escola regular e agora transita no meio acadêmico, na área que se debruça sobre sua língua, cultura, metodologia de ensino, etc., certamente é bastante relevante para os objetivos aqui traçados.

Foram “ouvidos” também, dois alunos do segundo ano que estavam cursando o Ensino Médio na escola LND em 2017 (Humberto, 18 anos, e Ana, 22 anos)⁶. Suas percepções de como a disciplina é ensinada e de como se sentem durante as aulas são algumas questões respondidas por eles. Todas as entrevistas feitas com surdos foram realizadas em Libras e filmadas para posterior transcrição. Dar espaço para que os alunos possam participar da construção do conhecimento histórico é algo que tem sido apontado por autores que têm publicado sobre o ensino de História; no caso dos surdos, torna-se ainda mais urgente e necessário, uma vez que esse grupo nos parece duplamente silenciado, primeiro pela condição de alunos, os quais em geral pouco são ouvidos em relação à

⁶ É muito comum observarmos uma defasagem na relação idade/série quando se trata de alunos surdos, a maioria já obteve alguma reprovação ou evadiu-se da escola em algum momento.

construção dos saberes históricos em sala de aula, e em segundo lugar, pela ausência de audição, o que os têm, na maioria das vezes, excluído da aprendizagem histórica nas escolas brasileiras.

Um dos fatores que mais dificultam a educação de surdos, é o desconhecimento sobre a história desse grupo e da forma com que interagem com a Língua Portuguesa. A maioria dos professores não relaciona a surdez à dificuldade de leitura, desconhecem possibilidades metodológicas para melhor contemplá-los, assim como os debates que envolvem a inclusão. Grande parte dos profissionais que atuam na rede regular, mesmo tendo alunos com necessidades educacionais especiais, não possui conhecimento sobre o que é uma unidade especializada, qual o papel do professor itinerante, qual a proposta do AEE, ou mesmo como se reportar ao falarem sobre os alunos.

Algo recorrente na escola, e que se reproduziu nas entrevistas com os professores de História, é o uso da expressão Portador de Necessidades Especiais (PNE), na verdade, os alunos da educação especial são comumente chamados pela sigla, por exemplo: “tem um PNE precisando de ajuda para fazer a prova” ou “tem que passar a segunda chamada da primeira avaliação para três PNE’s”. Essa prática retira a identidade do aluno e lhe atribui um estigma.

Ao ser perguntada sua opinião sobre a inclusão de alunos surdos nas salas regulares de ensino, a professora A, assim respondeu ao questionamento:

Acredito que essa inclusão tem como objetivo nobre alcançar esse público específico na esfera estadual, porém, politicamente não se cria condições adequadas para esse tipo de atendimento entre professores regulares que não dominam a comunicação efetiva com os alunos portadores de necessidades especiais. Penso que se o Estado arcasse de fato com os custos de uma escola pública voltada especificamente para esse público com toda estrutura e professores habilitados, o projeto seria muito maior e teria melhor êxito.⁷

A crítica ao poder público em relação às condições para os professores do ensino regular trabalharem com os alunos surdos,

⁷ Entrevista realizada em junho de 2017.

principalmente no aspecto comunicacional, nos parece razoável, haja visto a falta de intérpretes na rede estadual de ensino. Porém, ao defender que o Estado mantivesse uma escola específica para os surdos, a professora demonstra desconhecimento de que este modelo já existiu e foi desmontado justamente pelas políticas públicas de inclusão.

Ao responder a mesma pergunta, o professor B trouxe outras questões para o debate, vejamos:

Os Alunos PNE's e sua inclusão em turmas regulares do Ensino Médio são, de modo geral, positivas, pois possibilita à sociedade escolar buscar soluções para os problemas gerados. Aos PNE's, há mais uma vez o embate com a realidade de pouca adaptação da sociedade às suas necessidades; aos demais alunos possibilita-se o conviver com o "diferente", entrar em contato com as necessidades dessas pessoas e quem sabe, quando estes assumirem papéis protagonistas na sociedade, busquem alternativas mais eficazes de inclusão; aos professores enseja-se o desafio de superar a falta de preparo em sua formação acadêmica para atender às ansiedades e tentar passar ao PNE, se não todo, uma parte do conteúdo escolar.⁸

O professor destaca, ao defender seu ponto de vista, o argumento que costuma ser utilizando pelos defensores da inclusão, que é o exercício da convivência, e avança ainda para a possibilidade dos surdos ganharem protagonismo na sociedade, para lutarem por melhores condições de inclusão. Essa questão é também relevante para incentivar os jovens surdos na busca por avançar em seus estudos, pois historicamente, os surdos não possuíam referências de surdos "bem-sucedidos", quadro que vem sendo lentamente modificado. A crítica feita à falta de preparo na formação acadêmica, em que pese ainda ser uma realidade, foi minimizada com a aprovação da lei que obrigou os cursos de licenciatura a incluírem uma disciplina sobre a Libras em seus currículos.

Uma das principais barreiras que dificultam a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos é a dificuldade de comunicação; os dois professores aqui citados não possuem conhecimentos acerca da Libras, e argumentam da seguinte forma sobre essa situação:

⁸ Entrevista realizada em junho de 2017.

Professora A: “Penso que tenho a necessidade de aprender imediatamente, porém a secretaria de educação não libera os professores regulares para fazer formação nessa área com os encargos obviamente para o Estado”.

Professor B: “Iniciei um curso livre de Libras em tempos de Projetos de “Escola de Portas Abertas”, mas por falta de verbas o projeto foi encerrado e não houve nova busca para o aprendizado”.

A fala da professora A de fato reflete a realidade na rede estadual de ensino, não há uma carga horária destinada a cursos de formação para os profissionais da educação. A partir do relato do professor B, fomos investigar e por meio de uma documentação guardada no armário do conselho escolar, tivemos acesso a informações que afirmam a existência do curso de Língua de Sinais no projeto intitulado “Escola de Portas Abertas”, o qual funcionou por três meses no primeiro semestre de 2012 com aulas aos sábados, sendo suspensa sua continuidade no segundo semestre devido ao fato relatado pelo entrevistado.

Diante da barreira de comunicação por meio da Libras, foi perguntado aos professores acerca das metodologias que utilizam para tentar contemplar os surdos. A professora A nos deu a seguinte resposta: “infelizmente não consegui realizar uma metodologia que correspondesse às expectativas deles, pois não consigo compreender como cada um imagina e se apropria do conteúdo que é trabalhado em sala de aula”. Enquanto que o professor B nos respondeu dizendo:

Durante as aulas expositivas, há o uso do quadro para o registro dos conteúdos. Em processos avaliativos, já foram utilizados além dos seminários, prova escrita com perguntas amplas que permitem a explanação e abordagem do aluno de variadas formas; “Prova Oral”, com o auxílio de um profissional que realizava a tradução das perguntas e respostas, sendo esta a forma mais eficaz de avaliação curta, enquanto os seminários permitem uma avaliação mais qualitativa, permitindo observar não apenas o domínio de conteúdo, mas a própria dedicação e esforço que o aluno fez para produzir a apresentação. Assim, provas objetivas e prova “escrita” tornam-se metodologias avaliativas secundárias.

É importante ressaltar que por opção metodológica, os dois professores não fazem uso dos livros didáticos em sala de aula. Os alunos recebem os livros e são orientados a utilizá-los como fontes de pesquisa em casa, nas aulas são usados textos copiados do quadro e apostilas produzidas pelos professores que os alunos adquirem na reprografia da escola. Ainda que haja a dificuldade dos alunos de compreender os textos, o livro didático seria de grande importância para os alunos surdos no uso diário em sala de aula, pois os recursos imagéticos presentes nas obras os ajudam a melhor compreender qual assunto está sendo tratado.

Devido à ausência de intérpretes e à má formação dos professores no sentido de melhor compreender as possibilidades metodológicas com que podem contemplar os surdos, o dia a dia das aulas acaba por se restringir às aulas expositivas orais, com os conteúdos sendo explorados, normalmente, por meio de textos copiados do quadro. Rafael se reporta a esta questão quando perguntado sobre sua experiência nas aulas de História, ele nos diz: “O professor de História chega e escreve muitas palavras no quadro, depois começa a falar... eu não entendo. Falta intérprete de Libras, faltam imagens, aí os surdos iriam aprender”.

A oralidade e a cópia dos textos no quadro parecem fazer parte do que Pierre Bourdieu caracteriza como *habitus* dentro do contexto aqui analisado, os *habitus* dos professores de História.⁹

Outra questão importante é que como os alunos surdos costumam copiar letra por letra, pois na maioria das vezes, ainda não possuem familiaridade com as palavras para gravarem uma frase inteira e a copiarem para os cadernos, em muitos momentos, acabam utilizando seus aparelhos celulares para tirar fotos dos

⁹ As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 2003).

textos apresentados na lousa, o que os prejudica, pois, as fotos acabam esquecidas na memória do celular, sendo acessadas apenas no AEE para mostrar os conteúdos ao professor da sala de recursos.

Evidente que não podemos cair no erro de criar generalizações, em que pese observarmos que a maioria dos surdos parece ter certos traumas de incompreensão na relação com a Língua Portuguesa. Há surdos que desenvolvem um bom aprendizado em relação ao Português e o utilizam para entender os conteúdos veiculados nas aulas, como destaca Humberto ao ser perguntado sobre como era sua experiência nas aulas de História na sala regular: “Eu fico sentado e olhando, a professora começa a explicar e escrever o texto no quadro, eu entendo um pouco as palavras, mas quando ela fala, fica confuso, é muito difícil. Escrito fica mais claro para mim”.¹⁰

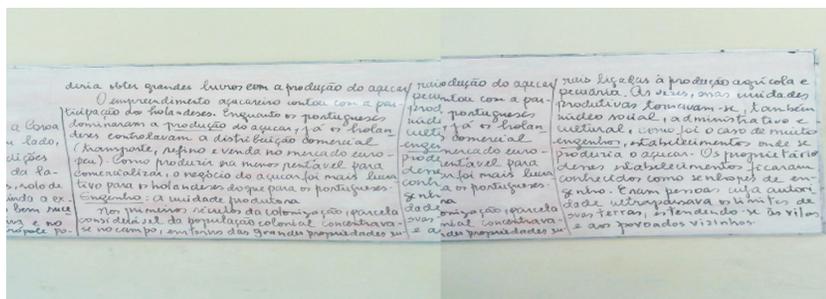


Figura 1 – Fotos do conteúdo de História na sala regular da escola LND¹¹

Durante uma formação ministrada por mim, especificamente para os professores de História, uma das questões trabalhadas com os docentes foi a necessidade de, na ausência de imagens no momento da aula, buscar na medida do possível fazer uso de desenhos na lousa, pois, podem contribuir para que os surdos tenham melhor percepção do tema que está sendo trabalhado. Na aula seguinte, após a formação, a professora A procurou fazer uso dessa recomendação ao trabalhar o tema “Sociedade canavieira”, desenhando a casa grande e a senzala, vejamos:

¹⁰ Entrevista realizada em setembro de 2017.

¹¹ Registros fotográficos do aluno Humberto em setembro de 2017.

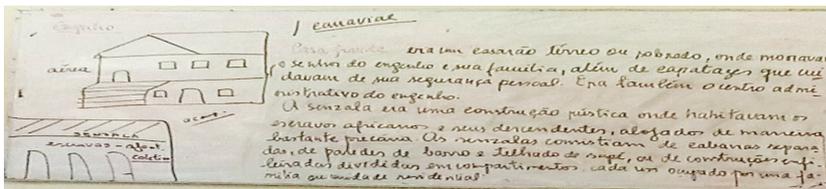


Figura 2 – Desenhos feitos pela professora A (casa grande e senzala), ao lado texto escrito¹²

Uma situação que gera grande discussão entre alunos, pais e professores (do AEE e do ensino regular) são as provas avaliativas às quais os surdos são submetidos. Para alguns professores os surdos devem ser avaliados por meio dos mesmos métodos que os ouvintes, argumentam que o ENEM é igual para todos e que inclusive é avaliar todos com igualdade.¹³

Em relação especificamente às avaliações de História, o que tínhamos era o uso exclusivo de provas escritas para os alunos surdos, quando havia seminários eles não participavam.

Não somos contrários à utilização de provas escritas, seja de múltipla escolha ou dissertativa, porém o que defendemos é que essas provas devam ser produzidas dentro de padrões acessíveis aos surdos, com a utilização de imagens e a presença de intérpretes.

Os dois profissionais de História que participaram desta pesquisa sempre foram acessíveis ao diálogo e de maneira alguma estão entre os professores que tentam se manter afastados das orientações dos profissionais itinerantes, porém a professora A, notadamente por falta de tempo, já que além de professora é escritora da polícia civil, e por grande desconhecimento das possibilidades metodológicas para contemplar os surdos, uma vez que raramente pode estar presente em momentos de formação ministrados pelos professores do AEE, sendo que os diálogos sobre os alunos costumam se resumir nos encontros pelos corredores, demorou mais para implementar elementos diferenciados nas avaliações dos surdos, enquanto que ao professor B desde o primeiro

¹² Registro fotográfico da aluna Ana em setembro de 2017.

¹³ A conquista da comunidade surda de ter a prova do ENEM toda filmada em Libras foi fundamental para os profissionais do AEE contra argumentarem com os professores do ensino regular. Em relação à igualdade avaliativa, procuramos ponderar que a igualdade também deveria se dar no que concerne ao acesso aos conteúdos, algo que não ocorre.

ano de funcionamento da sala de recursos foi possível pensar atividades diferenciadas para os alunos.

Observemos uma prova escrita aplicada a todos os alunos, ouvintes e surdos pela professora A:

ESCOLA ESTADUAL LUIZ NUNES DIREITO
DISCIPLINA: HISTORIA
PROFA _____
ALUNO _____ TURMA MÉDIO

AVALIAÇÃO DE RECUPERAÇÃO (2ª) 21/02/2017

- 1) Alguns historiadores analisam que a Revolução Francesa (1789) comportou duas revoluções, ocorridas paralelamente: a burguesa e a camponesa. Assinale a alternativa incorreta, a respeito de algumas das questões que justificariam essa análise sobre a Revolução Francesa
- a) As agitações e turbulências provocadas pela penúria aumentaram a desordem e contribuíram para que o tempo da colheita - que sempre fora motivo de preocupação - se tornasse tempo de perigo, naquele momento histórico
 - b) No antigo regime o desemprego e a carestia dos víveres agravaram a mendicância no campo, a partir de 1788, o que contribuiu para as chamadas revoltas da fome, que deram corpo à revolução burguesa em curso.
 - c) A expressão Grande Medo de 1789 refere-se a um conjunto de revoltas camponesas que marcaram a entrada dos camponeses na cena revolucionária.
 - d) A Revolução Francesa foi a revolução das luzes (burguesa e aristocrática), que ocorreu totalmente separada da revolução popular: esta, um simples episódio no período.
 - e) O conflito entre o Terceiro Estado e a aristocracia, sustentado pelo poder real, contribuiu fortemente para dar às chamadas revoltas da fome um caráter social.
- 2) “[...] pode não ter sido um fenômeno-isolado, mas foi muito mais fundamental do que outros fenômenos contemporâneos, e suas consequências foram, portanto, mais profundas. Em primeiro lugar ela se deu no mais populoso e poderoso Estado da Europa (não considerando a Rússia). Em 1789, cerca de um em cada cinco europeus era francês. Em segundo lugar, ela foi, diferentemente de todas as revoluções que a precederam e a seguiram, uma revolução social de massa, e incomensuravelmente mais radical do que qualquer levante comparável. [...] Em terceiro lugar, entre todas as revoluções [...] foi a única ecumênica. Seus exércitos partiram para revolucionar o mundo; suas idéias de fato o revolucionaram.” (HOBSBAWM, Eric J. – A Era das Revoluções. 4ª edição. RJ: Paz e Terra, 1982, p. 72). A respeito do evento revolucionário tratado no texto, assinale a(s) afirmativa(s) correta(s).
- a) A enorme influência internacional dessa revolução está relacionada ao fato de ela ter sido a primeira experiência bem sucedida de coletivização das terras, de estatização dos meios de produção e de estabilização política por meio da implantação de um regime de partido único.
 - b) Com a revolução, e inspirados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, os camponeses e as classes populares francesas viram reconhecidas as suas principais reivindicações como, por exemplo, a partilha da terra.
 - c) Inspirada nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, essa revolução pôs fim aos entraves que representavam para o desenvolvimento econômico da burguesia, a estrutura de propriedade e os direitos da aristocracia do Antigo Regime.
 - d) A condução do processo revolucionário pelos membros da alta burguesia, após 1794 com o chamado “golpe do Termidor”, assegurou-lhes a efetivação do projeto político mais moderado de sua classe, em detrimento do projeto político radical dos representantes da pequena burguesia e das camadas populares.

Figura 3 – Prova professora A (frente)

3) No período colonial brasileiro, duas economias foram particularmente significativas: açucareira e mineradora. Fazendo uma comparação entre elas, podemos afirmar que:

- a) As duas formas implicaram uma intensiva ocupação do solo e somente predominaram em regiões litorâneas.
 - b) Enquanto no açúcar predominavam o latifúndio e a ruralização, a mineração possibilitava a urbanização e certo mercado interno.
 - c) Nenhuma das formas possibilitou qualquer margem de fixação definitiva do homem, especialmente pelo caráter predatório.
 - d) Em ambas, os melhores resultados foram obtidos em regiões com predominância do trabalho assalariado.
- 4) Muitos nas colônias chamavam os portugueses de “emboabas”, palavra de origem tupi que significa aves de pés cobertos, uma referência a bota que usavam, em contraste com os mestiços paulistas das bandeiras. Sobre os conflitos advindos entre paulistas e portugueses, é correto afirmar que:

- a) O principal chefe dos emboabas foi Maurício de Nassau, rico pecuarista da região do rio São Francisco.
- b) O conflito teve fim em 1709, no chamado Capão da Traição, quando muitos emboabas foram mortos.
- c) Procurando evitar novos conflitos, o governo português interveio na região e passou a exercer firme controle econômico das minas.
- d) Como o final da guerra dos emboabas foi desfavorável aos portugueses do reino, eles passaram a procurar novas jazidas de ouro em outras regiões do Brasil, o que resultou na descoberta do metal nos atuais estados do Mato Grosso e Goiás.

5) Sobre a Administração Portuguesa e o controle das minas, numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª

- (1) Datas
- (2) Intendência
- (3) Casas de Fundição
- (4) Quinto

(1) uma espécie de prefeitura, órgão responsável por distribuir terras para a exploração do ouro, fiscalizar a atividade mineradora, cobrar impostos, etc.

(3) em pó ou em pepitas, o ouro encontrado nas minas era levado para esse local, que servia para controlar a quantidade de metal no momento da cobrança do imposto real.

(2) concessão de lotes aos mineradores para exploração do ouro.

(4) parte que correspondia ao imposto devido a Fazenda Real e o restante do ouro recebia uma selo que comprovava o seu pagamento, podendo ser legalmente negociado.

Figura 4 – Prova professora A (verso)

Como é possível observarmos, da prova elaborada pela professora A não constam imagens, sendo totalmente baseada na compreensão da Língua Portuguesa.

A avaliação é extensa, se analisarmos que há apenas um professor de História no AEE para colaborar com a interpretação das provas, levando em consideração que são diversas provas, de várias turmas com surdos. Torna-se um trabalho de extrema dificuldade, pois nos dias de avaliação, devido à necessidade de interpretação, os surdos se juntam todos no auditório da escola, é feita uma separação por turmas e séries, o professor que está interpretando a prova passa a dividir sua atenção para cada turma, sendo necessário umas aguardarem enquanto outras são contempladas. Nesse sentido, provas com textos muito longos e sem apelo visual levam os alunos e o intérprete a um alto grau de stress e ansiedade, pois a espera dos alunos torna-se prolongada e o tempo estimado para conclusão da avaliação costuma ser extrapolado.

Normalmente, as avaliações de todas as disciplinas costumam ser aplicadas por meio de provas escritas. De modo geral, nos parece que os professores ainda possuem grandes dificuldades em se desatrelarem desse modelo mais tradicional e consolidado na escola brasileira. Ao refletir acerca dos exames aplicados nas universidades francesas, mas que por analogia, nos serve para pensar a escola brasileira, em particular a escola LND, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron nos mostram que eles não são apenas as representações e as práticas dos agentes, mas também da organização e do funcionamento das instituições. Destacando o que o autor chamou de angústia ante os vereditos totais, brutais e parcialmente imprevisíveis das provas tradicionais. Dentro da lógica da manutenção de um modelo que se pretende hegemônico, temos sua reprodução, a qual impõe o exame não somente como a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino, já que ele acaba por impor uma definição social do conhecimento e da maneira como deve ser manifestado, mas oferece ainda um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 153).

2. TRABALHOS DE PARCERIA ENTRE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR E PROFESSORES DO AEE

Para o historiador François Furet, a História, para existir como disciplina escolar, teve que sofrer várias mutações, de modo a constituir um campo do saber ao mesmo tempo intelectualmente autônomo, socialmente necessário e tecnicamente ensinável (FURET, s.d., p.134). A preocupação de Furet em relação ao conhecimento histórico precisar ser tecnicamente ensinável nos convida a refletir acerca da realidade dos alunos surdos na escola brasileira, pois a estes é colocado o desafio de aprender a disciplina, que é essencialmente ensinada pelos professores por meio da oralidade, o que já os exclui por sua própria condição de pessoa surda, e que ainda é explicada em uma língua que não é a sua.

Tendo consciência de que no interior da escola LND a cultura dominante é ouvinte, porém tendo o desafio de construir alternativas para que os alunos surdos possam de fato ser incluídos em um modelo educacional em que suas peculiaridades sejam valorizadas e não reprimidas ou vistas com estranheza, em alguns momentos, em atividades específicas e avaliativas, os profissionais itinerantes em conjunto com os professores do ensino regular, têm conseguido desenvolver formas de incluir os surdos, através de propostas que valorizam suas características, dando destaque para a acessibilidade linguística e a valorização de recursos imagéticos, sem descaracterizar uma proposta bilíngue, uma vez que a Língua Portuguesa também está inserida nos processos avaliativos.

Essas atividades têm ocorrido, em sua maioria, em parceria com o professor B, que como destacou em sua reposta sobre as metodologias utilizadas, fez uso de seminários e “prova oral” como elementos avaliativos para os alunos. A partir de agora, vamos detalhar melhor estas duas experiências.¹⁴

Ao que estamos chamando de “prova oral”, trata-se na verdade de uma prova sinalizada. Para viabilizar esta avaliação, os sur-

¹⁴ Desde 2015 essas parcerias têm ocorrido com o professor B durante o ano letivo pelo menos uma avaliação é realizada em Língua de Sinais e uma em forma de seminário. Em agosto de 2017 a professora A aceitou avaliar os alunos por meio de seminário, destinando cinco pontos para esta atividade. Dois grupos de surdos, com três alunos cada, apresentaram os temas: “colonização portuguesa no Brasil” e “trabalho indígena no Brasil colonial”. Todos os alunos envolvidos alcançaram a pontuação máxima.

dos não fazem a prova no mesmo dia que os ouvintes, é marcado um dia específico apenas para a avaliação deles, quando o professor traz as questões a serem perguntadas aos alunos. Dentro da sala do AEE ou na biblioteca da escola ficamos o professor B, eu e os alunos, chamamos um aluno para ser avaliado de cada vez. O professor seleciona quais perguntas gostaria que fossem feitas a cada aluno, e então, passo a fazer os questionamentos em Libras. As questões não utilizam imagens, nem são de múltipla escolha, são perguntas diretas sobre o conteúdo trabalhado em sala e estudado no AEE. Os alunos respondem também em Libras e nesse momento faço o papel de intérprete, para que o professor possa avaliar as respostas dos alunos. Essa estratégia não é uma regra utilizada em todas as avaliações, mas sempre que usada tem rendido bons resultados, pois em sua língua o surdo tem mais recursos para conseguir explorar de forma mais consistente seus conhecimentos históricos, e assim conseqüentemente ter uma avaliação mais justa, o que tem refletido na elevação das notas dos alunos.

Os seminários são organizados pelo professor em sala de aula, onde são formados grupos, normalmente de quatro a cinco alunos, e são distribuídos os temas para cada equipe. Na maioria das vezes os surdos ficam em uma única equipe, mas já ocorreu a formação de grupos com surdos e ouvintes juntos. Após a formação dos grupos, o professor marca datas para orientar a apresentação dos grupos formados por ouvintes e deixa a orientação dos grupos onde existam surdos sob minha responsabilidade.

O primeiro passo é ministrar uma aula no AEE para os alunos acerca do tema do seminário, onde busco perceber qual o grau de familiaridade eles têm com a temática. Em seguida, organizamos uma pesquisa por imagens e vídeos da internet para compor os *slides* da apresentação, assim como uma pesquisa bibliográfica para a construção de pequenos textos escritos que estarão presentes ao lado dos recursos imagéticos durante a apresentação, e que serão explicados em Libras pelos alunos. Neste momento é muito comum os alunos desconhecerem algumas palavras e seus respectivos sinais, todos costumam colaborar e passam a ensinar os sinais uns para os outros, o professor do AEE também intervém para ensinar palavras e sinais desconhecidos dos alunos; quando nenhum presente conhece um dado sinal, o mais usual é recorrer

a aplicativos de celular ou dicionários online que possam fornecer a informação necessária.

Quando uma expressão não possui o sinal correspondente, os alunos são orientados a utilizarem o recurso da datilologia.

A partir de então, montamos por meio de um programa de computador, o seminário a ser apresentado pelos alunos, os quais ficam responsáveis por explicar partes do conteúdo, que abrangem seus respectivos textos, imagens e/ou vídeos.

Esta atividade ocorre no auditório da escola ou na sala de recursos, em dias agendados pelo professor. Há um esforço no sentido do professor do AEE estar presente nas apresentações dos grupos formados por ouvintes para interpretar a apresentação dos surdos, porém, por incompatibilidade de horário de trabalho, nem sempre isso é possível, o que ocasiona uma perda significativa na aprendizagem aos alunos.

No dia marcado para a apresentação dos surdos é necessária a presença do professor B, que faz perguntas, comentários e a avaliação com base nas apresentações, o professor do AEE, que nesse momento, atua como intérprete, tanto de Libras para o português, como do português para a Libras, e os demais alunos, que além de assistirem, podem fazer intervenções ao fim de cada seminário.

Esta atividade foi lembrada pelo professor da seguinte forma, ao ser perguntado se tinha memórias de atividades desenvolvidas com os surdos que julgasse exitosa:

Seminários com o auxílio de um professor intérprete. Estes jovens produziram seminários incríveis, utilizaram corretamente as imagens, trouxeram o conteúdo para a realidade e a linguagem do jovem, e até mesmo conseguiram utilizar conhecimento de outras áreas científicas para elucidar questões que poderiam simplesmente ser ignoradas. Sem dúvida, é uma experiência que será reutilizada e será muito aguardada para “ouvi-los”.

Os seminários foram a atividade mais lembrada pelos surdos quando perguntados se lembravam de alguma atividade/trabalho que gostaram de fazer e que acreditam ter aprendido nas aulas de História. Todos os surdos entrevistados citaram essa experiência.

Quando o professor cita que os alunos conseguiram utilizar outras áreas do conhecimento, está se reportando a um seminário em que a aluna Ana, com 21 anos à época, do primeiro ano, ao explicar a diferença entre teocentrismo e antropocentrismo, fez o seguinte questionamento para a turma: “você sabem por que chove?” Diante da ausência de respostas por parte dos alunos, Ana explicou que no período medieval o pensamento mais comum era que chovia porque Deus era bom e enviava as chuvas para melhorar as plantações, encher os rios, ou seja, era uma dádiva divina; em seguida, a aluna disse que uma explicação antropocêntrica sobre a chuva seria diferente, pois seria baseada em estudos e não na fé, e passou a fazer o seguinte desenho no quadro:



Desenho feito por aluna surda durante apresentação de seminário

Nesse momento, a aluna passou a explicar o chamado ciclo da água, valendo-se de uma compreensão científica para explicar as razões pelas quais chove.

Ana recordou da seguinte forma, quando perguntada sobre alguma atividade que tenha gostado nas aulas de História:

Na sala, o professor de História usou uma estratégia que eu aprendi, gostei muito. Foi uma atividade que envolveu todos, surdos e ouvintes. Eram seminários. Nós apresentamos e os outros também apresentaram, todos podiam fazer perguntas, e todos respondiam e eu entendia. Os alunos gostaram muito. Nós apresentamos com imagens, textos e em Libras, o professor do AEE nos ajudou a organizar a apresentação e interpretou.¹⁵

A possibilidade de ter acesso às informações, de poder

¹⁵ Entrevista realizada em agosto de 2017.

apresentar os seminários em Língua de Sinais, utilizando iconografias, desenhos e vídeos curtos, trouxe aos surdos de fato a oportunidade de vivenciarem uma experiência inclusiva, pois deram conta da atividade proposta, alcançaram aprendizado e estavam em uma sala onde ocorreram constantes trocas entre surdos e ouvintes.

Infelizmente estas atividades não se reproduzem no cotidiano das aulas, o que provavelmente levou os alunos e ex-alunos, durante as entrevistas, a sempre demarcarem que as aulas de História são/eram sempre ministradas baseadas na oralidade, logo, são/eram incompreendidas.

Nesse sentido, vejamos os depoimentos de Augusto e Ana, respectivamente:

Antes, no primeiro e segundo ano, eu lembro que não tinha intérpretes, era difícil estudar porque os professores ensinavam falando, e os surdos não entendem, só veem a boca se mexendo, travava tudo. Alguns professores tinham paciência com a gente, o professor de Química era muito legal, ele ensinava primeiro os ouvintes, mas depois ensinava só para os surdos. Ele não tinha um conhecimento profundo de Libras, só uma base, mas se esforçava para ensinar. No terceiro ano eu passei no vestibular, na UEPA, vieram os professores do Astério de Campos, mas no outro ano eu já saí.¹⁶

Estudar na sala regular é complicado, os professores falam e eu não entendo, eu fico olhando os professores explicarem, mas não entendo, eu olho, mas é difícil, porque no Luiz Nunes tem surdos e tem ouvintes, os ouvintes sabem, mas eu não ouço nada. Eu estudo, tento ler, mas não entendo, eu pergunto, como explicar para o surdo? Mas os professores não sabem.¹⁷

Além da angústia de não compreenderem as aulas por serem oralizadas, é importante destacar a ausência de intérpretes, também lembrada bastante pelos entrevistados surdos, e pontuada por Augusto, que destaca ainda a atuação do professor de

¹⁶ Entrevista realizada em julho de 2017.

¹⁷ Entrevista realizada em agosto de 2017.

Química pelo esforço em estabelecer comunicação em Libras. No depoimento de Ana, podemos observar a inquietação em relação às metodologias utilizadas para efetivar aprendizagem junto aos surdos: “eu me pergunto, como explicar para os surdos? ” Essa resposta precisa ser dada a essa aluna pelos órgãos e profissionais da educação; por hora, a certeza que ela tem é apenas que “os professores não sabem”.

Diante das dificuldades de comunicação com os professores, e mesmo pelo menor período de tempo em que professores e alunos estão juntos em sala de aula, os alunos ouvintes acabam ganhando um grande protagonismo no sentido de facilitar o desenvolvimento das atividades dos surdos. Não é incomum os alunos ouvintes procurarem os profissionais do AEE para informar sobre trabalhos, dando maiores esclarecimentos acerca do que o professor falou sobre alguma atividade em sala. Alguns ouvintes desenvolvem grande interesse pelos surdos e pela Libras, buscando estar sempre próximos para aprenderem a Língua de Sinais, e nos procuram também nesse sentido, de tentar obter conhecimentos sobre como se comunicar com os surdos.

É importante ressaltar que muitas vezes são estabelecidas relações de amizade entre alunos surdos e alunos ouvintes, que mesmo sem dominar a Libras, buscam estratégias de comunicação para viabilizar a comunicação, seja por meio da escrita, de mímica, mostrando imagens, etc.¹⁸ Essas relações de proximidade costumam ocorrer com mais frequência entre ouvintes e surdos oralizados, pois o elemento “fala” acaba sendo determinante para aproximá-los. Se tomarmos como referência as duas alunas surdas entrevistadas, Clara é oralizada, enquanto que Ana não é, além de constatar pela observação que Clara possuía relações de amizade com alunas ouvintes, fato que não se repete com Ana, a qual é a única menina entre os surdos dos dois segundos anos, e no cotidiano a observamos apenas em contato com os meninos surdos; podemos observar essa questão também nas entrevistas, pois Ana em nenhum momento citou os (as) alunos (as) ouvintes em suas respostas, enquanto que Clara fez menção à eles/elas em vários momentos.

¹⁸ Isto também ocorre com os demais profissionais que atuam na escola, que em situações de diálogos mais breves, utilizam esses recursos, porém para situações que exigem uma conversa mais prolongada, os profissionais itinerantes costumam ser chamados para intermediar.

Ao ser perguntada sobre a experiência de ser surda e ter estudado em uma escola inclusiva, Clara destacou em dado momento de sua resposta:

Minhas amigas ouvintes me ajudavam muito, me mostravam as páginas dos livros que tinham exercícios para fazer, havia uma troca entre a gente, os professores não, quer dizer...me ajudavam às vezes, um pouco..., mandavam mais fazer os exercícios.¹⁹

Em relação às aulas de História, a entrevistada frisa novamente a relação com as ouvintes, dizendo “os professores faziam muitos exercícios em grupo, aí as ouvintes me ajudavam”.

Os alunos ouvintes acabam se tornando também grandes parceiros dos professores da sala de recursos, pois nas disciplinas em que há resistência dos professores em relação ao diálogo com os profissionais itinerantes, os ouvintes acabam auxiliando, pois nos repassam as informações dadas em sala de aula, às quais por vezes os surdos não tiveram acesso.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que temos observado é que ainda existem grandes entraves para que ocorra a efetiva inclusão dos alunos surdos nas aulas de História na escola LND, seja por omissão do Estado ou dos profissionais envolvidos mais diretamente no espaço escolar, porém é importante destacarmos que a partir do funcionamento da sala de recursos na escola, conquistada pela luta de pais e alunos, algumas iniciativas têm apontado no sentido de construir uma melhor participação desses educandos nas aulas, procurando garantir, ainda que com muitos percalços, o acesso e a aprendizagem dos alunos surdos no que concerne às reflexões propostas dentro dos conteúdos trabalhados através do ensino de História.

¹⁹ Entrevista realizada em julho de 2017.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1992.

FERNANDES, S. *Educação de Surdos*. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FURET, F. *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva, s.d.

SÁ, N. R. L. de. *Cultura, poder e educação de surdos*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

LAUTIER, N. Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 39-58, jan/abr, 2011.



**FÓRUM BILÍNGUE
DO INES**
INES Bilingual Forum

INTEGRANDO SABERES 2017

FÓRUM BILÍNGUE DO INES (DDHCT E DEBASI)

PERFORMANCE E INTERMIDIALIDADE EM TRÊS PROPOSTAS PARA O ENSINO DE LITERATURA COM ALUNOS SURDOS

“Academia em Rede” – Comunicação

Alessandra Gomes da Silva¹

RESUMO

A presente comunicação tem como objetivo discutir alguns modos e práticas de experimentar a literatura com os alunos surdos adultos do curso noturno. Nesse sentido, desdobramos as duas perguntas de pesquisa: elementos de intermedialidade e performance podem ser relevantes no contato dos alunos surdos adultos com as narrativas literárias? Como tais recursos podem contribuir para criar estratégias que possibilitem uma vivência literária significativa no contexto em questão? Em nosso trabalho, então, tendo como base a complexidade do contexto estudado, optamos por seguir uma metodologia de pesquisa-ação e propor algumas atividades de leitura literária para serem aplicadas no cotidiano da sala de aula de Literatura. A turma escolhida para tal apresentação foi uma turma de Ensino Básico do 9º ano do curso noturno. As propostas realizadas tinham o interesse de observar *in loco* como o grupo se comportaria durante as atividades, pois torna-se fundamental o contato com os leitores para o nosso estudo, uma vez que a Literatura só se efetivaria na leitura (ZUMTHOR, 2000; COMPAGNON, 2012). Além disso, geralmente há uma aproximação maior entre os recursos ditos lúdicos, como podem ser a intermedialidade e a performance com os pequenos leitores em formação. Sabemos ainda que os recursos oriundos das novas tecnologias permitiram outros modos de narrar e propiciaram a veiculação em maior escala de textos em língua de sinais. Nesse contexto, acreditamos que as mudanças de-

¹ Professora de Literatura no Serviço de Ensino Fundamental Noturno do INES (SEFN/COADE/DEBASI/INES).

correntes dessas práticas ainda são bastante incipientes. Há um vasto campo de atuação que precisará ser investigado para que possamos ter um conjunto de conhecimentos acerca desse tema, tais como áreas de produção, tradução, outras possibilidades editoriais, além de como todos esses elementos dialogam com o campo da Educação, já que, em nosso país, ainda é bastante preocupante o acesso a bens culturais, sobretudo os que têm como base os alunos surdos. Por fim, indicamos que levaremos em conta fundamentalmente o diálogo entre teoria e prática, uma vez que trazemos para a discussão a fala dos próprios alunos participantes, principais atores de nosso estudo.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS SURDOS

“Academia em Rede” – Comunicação

Prof^a Dr^a Christiana Lourenço Leal²

RESUMO

Apesar de ser ainda um universo pouco pesquisado, a escrita de alunos surdos há muito merece um olhar diferenciado por parte dos professores de Língua Portuguesa. É verdade que, ao longo dos anos, muitas pesquisas se apresentaram acerca na organização linguística da Libras (Língua Brasileira de Sinais) e, em menor número, de estratégias de leitura/ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos. Há, entretanto, uma lacuna quando se trata do estudo do texto produzido em Língua Portuguesa por esses estudantes que têm a Língua de Sinais como primeira língua. No início das pesquisas sobre o texto, a língua era vista como a representação do pensamento de um sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e ações. Era a concepção de sujeito “assujeitado” pelo sistema que, nas palavras de Koch (2006) [em *Desvendando os segredos do texto*, 2006], não se adequa mais à noção de língua como “lugar de interação”. A verdade é que sujeito algum está sozinho no mundo, uma vez que é um indivíduo historicamente situado. O sujeito é, por assim dizer, um ser social, interativo, que se constrói nas relações com outros sujeitos e com o mundo. Então a língua não pode mais ser analisada como produção individual, mas sim social. Dessa maneira, a função do texto é materializar o mundo que cerca os interlocutores envolvidos em determinado discurso. O texto, mais que um lugar de interação, é a maneira de representar o mundo por meio da língua. No caso específico dos estudantes surdos brasileiros, essa questão demanda especial atenção: a língua com a qual esses indivíduos representam o mundo, sua primeira língua, é a Libras; entretanto, seu texto escrito é produzido em segunda língua, a Língua Portuguesa. Na atividade de retextualização (cf MARCUSCHI, 2001)³ promovida a cada texto escrito pelo surdo, interseções, semelhanças e diferenças entre a Libras e a Língua Portuguesa precisam ser

² Professora do segundo segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF2/COADE/DEBASI/INES). E-mail: christiana.leal@gmail.com.

³ MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

consideradas. Segundo Quadros e Karnopp (2004:48)⁴, as Línguas de Sinais possuem os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais. Ambas possuem um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais e uma gramática, isto é, um sistema de regras que regem o uso desses símbolos. Entretanto, ainda que a Libras e a Língua Portuguesa possuam os mesmos princípios de construção, as duas línguas são organizadas de maneira bastante distinta e tal distinção tem como reflexo alguns problemas na organização discursiva dos textos escritos em português pelos alunos surdos. O fato é que a estrutura específica da Língua de Sinais acaba influenciando a construção de frases em Língua Portuguesa. A partir da análise de textos narrativos produzidos por alunos surdos, nosso objetivo neste trabalho é identificar de que maneira o modo de organização do discurso da Libras e suas particularidades influenciam a produção de textos escritos em Língua Portuguesa pelos surdos. Além disso, pretendemos apontar na direção de estratégias de ensino de português como segunda língua, levando em conta a estrutura própria da Libras e suas possíveis comparações com a organização discursiva da Língua Portuguesa. O objetivo de nossa pesquisa é comprovar que o conhecimento metalinguístico da língua de sinais e o de sua organização discursiva exercem substanciais influências sobre a produção escrita desses sujeitos.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

⁴ QUADROS, R. & KARNOPP, L. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GESTOS DE LEITURA DE UM SUJEITO ENTRE- LÍNGUAS: LUGAR DE MEMÓRIA E EMPODERAMENTO LINGUÍSTICO DO EDUCANDO SURDO

“Academia em Rede” – Comunicação

Prof^a Dr^a Livia Letícia Belmiro Buscácio⁵

RESUMO

Bibliotecas, museus, arquivos... tais lugares de memória podem produzir um efeito de tudo conter sobre a língua e a história, de imponência sobre um sujeito que não estaria à altura de desvendá-los. Em se tratando de um educando surdo, tal imponência pode ser reforçada ainda por um dizer que o significa em um lugar de não saber a Língua Portuguesa escrita, uma língua imaginária e inalcançável para um sujeito ainda marcado pelo estigma da incapacidade. Seguindo em direção contrária, o propósito deste trabalho é mostrar outras vias da relação do sujeito surdo com a Língua Portuguesa escrita, por meio de um relato de um projeto de leitura para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental desenvolvido em parceria com a Biblioteca Parque Estadual no ano de 2016. Tal projeto tem como base a Análise de discurso (PÊCHEUX, ORLANDI), em especial a pesquisa apresentada por Pêcheux em “Leitura e memória: projeto de pesquisa” (2011), que visava analisar o funcionamento discursivo das práticas de leitura e seus efeitos na memória em relação com a língua e o sujeito, isto é, a memória não no sentido cognitivista ou biológico, mas sim como algo constitutivo e materializado na língua. Considerando o educando surdo como um sujeito entre-línguas (CELADA, ZOPPI-FONTANA), um sujeito que transita, se significa e é significado em distintas línguas, buscou-se possibilitar uma fluência de gestos de leitura por meio da apropriação da biblioteca enquanto espaço de circulação da língua e da memória. Procurou-se mediar a leitura da biblioteca enquanto um lugar de memória atravessado por gestos de organização de arquivo (PÊCHEUX, 2009), isto é, os educandos foram levados a compreender o funcionamento da biblioteca enquanto espaço discursivo, ao serem motivados a conhecer o processo de catalogação dos livros, a analisar as palavras-chave para uma busca no sistema digital, ao averiguar a organização das obras em setores de saber, a disposição dos livros e

⁵ Professora do segundo segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF2/COADE/DEBASI/INES).

das revistas em prateleiras, entre outros. Ao percorrer os corredores e sistemas da biblioteca, os educandos puderam chegar aos livros em si, conforme o próprio percurso de leitura. Em um caminho para um empoderamento linguístico do educando surdo, é preciso lidar com modos de apropriação da Língua Portuguesa escrita em relação à língua de sinais, nas possibilidades e entraves do fluir entre-línguas. Assim, busca-se promover com este trabalho não apenas o acesso às bibliotecas e aos livros enquanto objetos de uma língua escrita inatingível, mas o exercício de um direito linguístico do educando surdo, que poderá estabelecer outras significâncias de si com as línguas.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

UM ESTUDO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS SOBRE OS CURRÍCULOS PRATICADOS: ENTRE A PRESCRIÇÃO E A EMANCIPAÇÃO

“Academia em Rede” – Comunicação

Danielle Aguiar Fini⁶

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-se do problema do delineamento e implantação de políticas curriculares que buscam controlar/regular os conteúdos das escolas. A questão que orientou a pesquisa foi: 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 no Instituto envolvendo duas turmas, além de entrevistas semiestruturadas com duas professoras e a coordenadora pedagógica. O objetivo geral da pesquisa foi compreender como ocorriam os processos de criação e de desenvolvimentos dos currículos praticados em duas salas de aula dos anos iniciais; os objetivos específicos consistiram em compreender as políticas curriculares em vigência no INES, identificar as políticas curriculares no campo da Educação que estavam em debate e analisar as relações entre essas políticas e as práticas curriculares expressas nos conteúdos trabalhados em sala de aula. As conclusões apontaram para constantes tensões de perspectivas curriculares: uma prescritiva e outra baseada na valorização dos conhecimentos e das questões que os estudantes traziam do seu cotidiano; assim, os currículos praticados se desenvolviam de modo que as aulas pudessem ser contextualizadas e significativas para os estudantes. Portanto, constatou-se um enorme esforço das docentes de oferecer uma educação que possa de fato dar voz aos estudantes, por meio de práticas que visibilizem não apenas os conhecimentos propostos por documentos curriculares, mas todos os conhecimentos, resultando no rompimento

⁶ Professora do Centro de Atendimento Alternativo Florescer (CAAF/DEBASI/INES).

com a prescrição. O presente artigo pretende contribuir para o entendimento qualitativo e crítico das práticas curriculares do Instituto Nacional de Educação de Surdos.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

DESENVOLVIMENTO DE INSTRUMENTOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA DA SURDEZ

“Práticas em Elo” – Pôster

Hugo Henrique de Abreu Pinto⁷
Patrícia Temporal⁸
Luis Gustavo Magro Dionysio⁹

RESUMO

Apesar de sermos a favor de uma educação bilíngue para surdos, sabemos que em todo o mundo a concepção de educação especial, vem apresentando uma tendência direcionada à inclusão. As leis e políticas de inclusão que amparam o surdo em sua vida escolar representam grandes conquistas, mas sozinhas não garantem ao surdo o acesso à aprendizagem em sua plenitude, pois há necessidade de desenvolvimento de estratégias e materiais especializados adequados ao desenvolvimento desses indivíduos considerando suas especificidades. Infelizmente a carência de materiais bilíngues continua mantendo o surdo à margem da sociedade, pois praticamente inexistente material didático das mais diversas disciplinas escolares em Libras (Língua Brasileira e Sinais). Foi sob essa perspectiva que o grupo de pesquisa de Desenvolvimento de Instrumentos Didáticos Acessíveis na Perspectiva da Surdez (DIDAPS) foi criado. O grupo pesquisa formas eficientes de ensino-aprendizagem de ciências sob a perspectiva da educação bilíngue inclusiva e produz materiais didáticos acessíveis a surdos. Faz parte do projeto a produção de materiais bilíngues em vídeo e impressos em Língua Portuguesa, além da pesquisa da eficácia de tais materiais para o ensino de surdos. Entre as atividades desenvolvidas no momento, se encontram: 1) Videoaulas “Sinalizando Ciências”: com conteúdos de ciências, elaboradas por professores de Física, Química e Biologia, com muitos recursos visuais e todas as explicações em Libras, além de opções de legenda e áudio, sob a perspectiva da inclusão. 2) Videolivro “Um menino do Brasil”: adaptação de um livro com o mesmo nome, já escrito em Língua Portuguesa pela autora surda Carla

⁷ Professor de Física no serviço do segundo segmento de Ensino Fundamental e Ensino Médio do Departamento de Educação Básica do INES (SEF2 e SEME/COADE/DEBASI/INES).

⁸ Professora de Biologia no serviço do segundo segmento de Ensino Fundamental e Ensino Médio do Departamento de Educação Básica do INES (SEF2 e SEME/COADE/DEBASI/INES).

⁹ Professor de Química no serviço do segundo segmento de Ensino Fundamental e Ensino Médio do Departamento de Educação Básica do INES (SEF2 e SEME/COADE/DEBASI/INES).

Silva Souza, para o formato de videolivro em Libras. O livro tem como personagem principal um menino surdo, e une aspectos da identidade surda a conhecimentos de ciências, de folclore e de cultura brasileira.

3) Glossário de Química: pesquisa de sinais relativos a conteúdos específicos da disciplina, organizados em forma de vídeos. Como metodologia de trabalho, a cada semana um integrante do grupo produz material sobre um tema previamente escolhido, apresentado em reuniões semanais para toda a equipe. A equipe então contribui com tal material, propondo estratégias pedagógicas, acréscimos e alterações. O material produzido já está sendo aplicado aos alunos do CAP-INES na forma de uma avaliação informal sobre sua eficiência. A produção de material bilíngue em vídeo é fundamental para inclusão social do surdo, uma vez que a língua de sinais é viso-gestual. Todo o material bilíngue produzido será disponibilizado para os alunos, para que possam estudar em casa e desenvolver sua autonomia.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

INTERVENÇÃO COM ALUNOS SURDOS SOBRE BULLYING E RESPEITO À DIVERSIDADE

“Prática em Elo” – Pôster

Eduarda Larrúbia Franco Rocha¹⁰
Jessica Paula de Magalhães Ferreira¹¹
Lucila Lima da Silva¹²
Rosária de Fátima Corrêa Maia¹³

RESUMO

Bullying é um termo de origem inglesa, derivado do verbo *to bully*, que significa ameaçar, intimidar e dominar. Não há uma tradução exata do termo para o português, mas este pode ser definido como o comportamento agressivo entre os estudantes. As agressões podem ser físicas, verbais, morais ou psicológicas. Em geral, ocorrem de modo repetitivo e são praticadas por um ou vários indivíduos contra outro, numa relação desigual de poder. O presente trabalho apresenta o projeto de intervenção sobre bullying desenvolvido pela DISOP no CAP-INES. Ele foi pensado a partir das demandas de atendimentos recebidas constantemente pela equipe com relação a episódios de agressão e desrespeito entre alunos no Instituto. Assim, a DISOP propôs no ano de 2013 o projeto “Respeito é bom e eu gosto: uma ação contra o bullying”, dirigido ao primeiro segmento do Ensino Fundamental (SEF 1) e que neste ano, 2017, foi implementado, também, no segundo segmento do Ensino Fundamental (SEF 2) e no Ensino Médio (SEME), tendo como direção intervenções coletivas que pudessem envolver diversos atores da instituição. O projeto tem como objetivos: sensibilizar a comunidade escolar em relação ao respeito ao outro; estimular ações de cooperação, compreensão e respeito às diferenças; e debater sobre possíveis ações frente a uma situação de violência. Para tal, realizamos reuniões com professores, inspetores e familiares de alunos, bem como atividades em grupo com as turmas, articuladas ao horário de aula, com

¹⁰ Psicóloga da Divisão Sócio-Psico-Pedagógica do Departamento de Educação Básica do INES (DISOP/COAE/DEBASI/INES).

¹¹ Pedagoga da Divisão Sócio-Psico-Pedagógica do Departamento de Educação Básica do INES (DISOP/COAE/DEBASI/INES).

¹² Psicóloga da Divisão Sócio-Psico-Pedagógica do Departamento de Educação Básica do INES (DISOP/COAE/DEBASI/INES).

¹³ Assistente Social da Divisão Sócio-Psico-Pedagógica do Departamento de Educação Básica do INES (DISOP/COAE/DEBASI/INES).

a participação do professor. Utilizamos dinâmicas, dramatização, exibição de filmes, debate e produções de desenhos expressivos pelos alunos, entre outros. As atividades com as turmas foram realizadas em 1 (um) ou 2 (dois) encontros, com duração de 2 (dois) tempos de aula cada. Dentre as atividades realizadas, a equipe da DISOP traduziu e adaptou para a Libras – Língua Brasileira de Sinais – um vídeo espanhol sobre bullying, disponibilizado na internet. A tradução/adaptação contou com a colaboração e a participação de dois profissionais surdos do INES, que naquele momento ocupavam o cargo de Assistentes Educacionais em Libras. Na execução do projeto, as atividades foram realizadas conforme a demanda dos professores, inspetores e alunos, e de acordo com a avaliação das necessidades de cada setor. As pistas recorrentes das reuniões realizadas foram falas sobre homofobia, racismo, violência contra a mulher, que nos mostram possíveis caminhos a serem perseguidos pela equipe da DISOP junto aos alunos e à escola. Dessa forma, o projeto proposto pela DISOP buscou sensibilizar toda a comunidade escolar em relação ao tema e estimular o planejamento e a elaboração de atividades que promovam a tolerância e não violência nos diferentes segmentos e setores dentro e fora da escola.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE MEMÓRIA DE TRABALHO EM ESCOLARES SURDOS

“Academia em Rede” – Comunicação

Eduarda Larrubia Franco Rocha¹⁴

RESUMO

A memória de trabalho é o sistema responsável por coordenar os processos de armazenagem e operação das informações, possibilitando a execução de tarefas cognitivas complexas. A alça fonológica mostra-se essencial no desenvolvimento de linguagem em escolares ouvintes, estando associada à realização de uma série de operações linguísticas, como a aprendizagem de novas palavras, a produção e a compreensão de linguagem. Para os escolares surdos, usuários da língua de sinais, é provável que o esboço visuoespacial exerça papel fundamental para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que as línguas de sinais são veiculadas pelo canal visual e utilizam relações espaciais para representar informações. Assim, o presente trabalho pretendeu avaliar a habilidade de memória de trabalho visuoespacial em escolares surdos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua. Participaram da pesquisa 143 escolares, sendo 55 surdos e 88 ouvintes. Devido à ausência de instrumentos normatizados para a população surda no Brasil, foi formado um grupo-controle com crianças ouvintes, pareadas por escolaridade e idade. Este grupo foi utilizado como parâmetro de referência para o desempenho dos escolares surdos. Como instrumentos, foram utilizados: Dígitos (WISC-IV), Blocos de Corsi, Instrumento de Avaliação de Língua de Sinais (IALS) e TONI-3. Os resultados apontaram para a melhor habilidade dos surdos em memória de trabalho visuoespacial quando comparada à fonológica. Os escolares surdos apresentaram habilidade de armazenamento visuoespacial semelhante à das crianças ouvintes. Na operação visuoespacial, apenas os alunos do 1º ano demonstraram maior dificuldade que os ouvintes. Quanto à alça fonológica, os escolares surdos demonstraram desempenho significativamente inferior aos ouvintes para o armazenamento em todos os anos escolares e, para a operação, apenas no 1º e 2º ano. Além disso, foi observada

¹⁴ Psicóloga da Divisão Sócio-Psico-Pedagógica do Departamento de Educação Básica do INES (DISOP/COAE/DEBASI/INES).

evolução gradual e crescente da habilidade de memória de trabalho ao longo da escolarização, com importante salto qualitativo no 3º ano. Conclui-se que os escolares surdos apresentam boa habilidade de memória de trabalho visuoespacial, demonstrando dificuldade para o armazenamento de informações fonológicas.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

ESCRITORES BRASILEIROS EM LIBRAS

“Academia em Rede” – Pôster

Prof^a Dr^a Lúvia Letícia Belmiro Buscácio¹⁵
Prof^a. Ms. Vanessa Alves de Sousa Lesser¹⁶
Prof. Weslei da Silva Rocha¹⁷
TILSP Ms. Érica Cristina da Silva e Silva¹⁸
TILSP Eduardo da Silva e Silva¹⁹

RESUMO

O projeto visa à elaboração de materiais didáticos multilíngues (Língua portuguesa / Libras / Língua Internacional de Sinais / Inglês) voltados para a difusão da Literatura Brasileira para educandos surdos. O propósito é desenvolver uma série de DVDs interativos e um site, organizados a partir de nomes de autores da Literatura Brasileira e do dizer sobre a língua do/no Brasil, destacando um gênero literário de relevância na produção de cada autor. O primeiro volume será sobre Mário de Andrade e sua correspondência com um literato e um gramático, Manuel Bandeira e Sousa da Silveira, considerando o lugar de Mário de Andrade como instaurador de dizeres sobre a língua e a literatura do/no Brasil (BUSCACIO, 2014), e as cartas, que constituem o maior arquivo de correspondência literária em Língua Portuguesa (CANDIDO, 1942). Como analisado por Buscácio (2014), a partir de Mário de Andrade circulam saberes sobre a língua por meio do dizer sobre a escrita literária, formando a memória da língua do/no Brasil. Assim, o saber literário além de ser uma forma de saber linguístico (AUROUX, PUECH, ORLANDI), isto é, um modo de transmissão de saberes sobre a língua para além de gramáticas, dicionários e manuais escolares, constitui-se também como um saber metalinguístico. Além disso, procuramos ir contra uma trama de dizeres que marcam uma Língua Portuguesa imaginária como inatingível para o sujeito surdo, mesma trama que aloca o surdo como incapaz e deficiente e confere, por sua vez, um lugar de língua menor à Libras. Para tanto, postulamos o acesso à língua escrita do/no Brasil para surdos calçado na relação entre língua, história e su-

¹⁵ Professora do segundo segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF2/COADE/DEBASI/INES).

¹⁶ Professora de Libras no Serviço de Ensino Fundamental Noturno do INES (SEFN/COADE/DEBASI/INES).

¹⁷ Professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF1/COADE/DEBASI/INES).

¹⁸ Tradutora/Intérprete de Libras do Departamento de Ensino Básico do INES (DEBASI/INES).

¹⁹ Tradutor/Intérprete de Libras do Departamento de Ensino Básico do INES (DEBASI/INES).

jeito, tomando os laços (e desenlaces) entre as línguas. Através de uma proposta na qual o saber literário é percebido como uma emergência da memória de saberes sobre a língua, sugerimos que a circulação de uma materialidade em várias línguas pode contribuir para a relação, tanto do sujeito surdo como do sujeito ouvinte, com as línguas do/no Brasil e seus nós. Ademais, entendemos, reformulando Candido (1995), o acesso à literatura como um direito linguístico. Dessa maneira, o objetivo é produzir, em diferentes línguas, materiais interativos de Literatura Brasileira que possibilitem: o acesso à comunidade surda a escritores da Literatura Brasileira em línguas de sinais e em línguas escritas (Língua Portuguesa e inglês); a produção e a difusão de conhecimento sobre Literatura Brasileira em línguas de sinais (Libras e Língua Internacional de Sinais), por meio da tradução de trechos de obras literárias e do próprio roteiro; a veiculação de saberes metalinguísticos sobre a língua do/no Brasil a partir de saberes literários; a produção de saberes linguísticos e literários em diversos suportes tecnológicos; a circulação do material em contextos inclusivos; o empoderamento linguístico do sujeito surdo por meio do conhecimento da Literatura Brasileira. Assim, produzir um material interativo sobre os escritores brasileiros que instauram um saber sobre a língua do/no Brasil significa disponibilizar múltiplos suportes de escrita da memória para o acesso ao surdo, um modo de contribuir para o direito linguístico do sujeito. A equipe interdisciplinar multilíngue é composta por: professora coordenadora de Língua Portuguesa do CAP-INES; dois professores bilíngues e tradutores de Libras do CAP-INES; dois tradutores-intérpretes pesquisadores; um professor bilíngue de Língua Portuguesa da educação básica da rede pública com experiência na inclusão; um professor de inglês do CAP-INES. Além disso, para a realização das filmagens, fazem parte da equipe: atores surdos, dois estudantes do CAP-INES, bem como equipe técnica para a produção, direção de arte e filmagem do estúdio Flausino Gama Filho.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

OFICINA DE LEITURA DO SEF1 DO CAP-INES: EM BUSCA DE CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LEITURA PARA SURDOS

“Práticas em Elo” – Comunicação

Geise de Moura Freitas²⁰

RESUMO

Este trabalho constitui-se como um relato de experiência pedagógica desenvolvida em uma Oficina de Leitura no Setor de Ensino Fundamental do primeiro segmento do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (SEF1 – CAPINES), sob uma perspectiva de educação bilíngue para surdos. Entre os objetivos específicos desta oficina temos: propiciar o acesso do aluno a um amplo repertório literário; apresentar os mais variados gêneros textuais, permitindo o conhecimento de suas características próprias a partir da observação da regularidade de sua estrutura discursiva e linguística; desenvolver estratégias de leitura que primem pela compreensão do texto – e não pela sua decodificação superficial –, e pelo prazer da leitura. A orientação teórica que norteia nossa prática pedagógica é a vertente sociointeracionista, que reconhece o sujeito como ser social situado em um dado contexto sócio-histórico-cultural, percebendo-se “a aprendizagem como um processo essencialmente social, onde a linguagem tem um papel de destaque na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis” (VYGOTSKY, 1987, p. 93). Em concordância com esta corrente, entendemos a leitura enquanto prática social que remete a outros textos e que reflete nosso conhecimento de mundo e de grupo social de pertencimento, sob a forma subjetiva de valores, comportamentos, atitude e crenças (KLEIMAN, 2008). Convencidas de que a linguagem é a base para a construção das funções superiores, estando estreitamente ligada à cognição, desenvolvemos algumas estratégias metodológicas para o ensino da leitura, em que a negociação dos significados dos textos apresentados se concretiza a partir de uma relação dialógica entre os agentes escolares, alunos e professores, que compartilham o mesmo território linguístico, onde a Língua Brasileira de Sinais (Libras) se constitui como a principal língua de circulação

²⁰ Professora no serviço do primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF1/COADE/DEBASI/INES).

nesse ambiente escolar, e a Língua Portuguesa, modalidade escrita, é ensinada/aprendida sob uma perspectiva de segunda língua. Ao levar o aluno a perceber o texto não apenas como uma forma, mas como um portador legítimo de comunicações e de significados sociais, possuindo características específicas dependendo do seu gênero, a experiência empírica nos aponta que o trabalho estritamente lexical, com palavras soltas e descontextualizadas, não propicia a compreensão de sua macroestrutura, necessitando que os alunos negociem seus sentidos a partir da diferenciação das estruturas das duas línguas envolvidas no ensino, sendo a Libras condição para a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Com base nos pressupostos apresentados e na prática docente, defendemos que uma educação de qualidade para os surdos passa pelo modelo bilíngue de ensino, ainda que gestado nas tensões e relações de poder que caracterizam as atuações de sujeitos surdos e ouvintes, tal qual nos aponta Skliar.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

UNIVERSOS SURDOS

“Práticas em Elo” – Comunicação

Juliana Zarur de Andrade Silva ²¹

RESUMO

Partindo do estudo dos *Bólides* – criados por Hélio Oiticica – e de obras que tratam da Cultura Surda – de autoria dos artistas Nancy Rourke e Billy Saga – os alunos do quarto e do quinto ano do Ensino Fundamental do INES criaram caixas de sensações com o intuito de investigar as possibilidades de experiências que cada uma das produções poderia trazer aos espectadores-participantes. O elo entre a Arte Sensorial e a História da Educação de Surdos se estabeleceu no conjunto de caixas intitulado “Universos Surdos” e abriu caminho para que os alunos debatessem a história de luta do grupo ao qual pertencem e para que refletissem a respeito de formas de materialização dos sentimentos e de sensações que todo esse debate trouxe. Os alunos criaram imagens e tiveram de selecionar materiais sensoriais que traduzissem as sensações e sentimentos da luta da Comunidade Surda pelo reconhecimento da Libras e pelo respeito a Cultura Surda. Temas apareceram nessas caixas-narrativas-visuais-sensoriais, como: ditadura ouvintista; obrigatoriedade de o surdo aprender, durante anos, segundo o método oral; preconceito; Libras; relação entre ouvintes e surdos e entre surdos e surdos. Durante o processo de criação, os alunos produziram vídeos-depoimentos e demonstraram ser capazes de discursar sobre os próprios processos de criação e sobre os símbolos sensório-visuais que criaram. Esta proposta representa uma possibilidade de prática educacional que desafia os estudantes a desenvolverem o pensamento abstrato, a produzirem símbolos, a pensarem a relação entre corpo e obra de arte e a reconhecerem a importância do surdo como sujeito produtor de cultura. Uma mudança pedagógica que esteja centrada na língua visuoespacial (Libras) e que respeite expressões de pensamento em forma visual precisa ser acompanhada por um currículo que contemple literatura surda, produções artísticas que tratem da surdez, história dos surdos e de seu processo educacional, assim como práticas avaliativas que respeitem esse currículo e, sobretudo, a Libras como primeira língua. Este trabalho consiste na análise do processo de criação.

²¹ Professora de Artes no serviço do segundo segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF2/COADE/DEBASI/INES).

ção dos alunos e dos objetos artísticos criados e está fundamentada pelo pensamento de Foucault a respeito do poder do discurso, pelos estudos de Larrosa acerca da experiência e da construção da identidade, pelos Estudos Surdos, segundo a ótica de Carlos Skliar e pelos Estudos Culturais, segundo Giroux.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

ATIVIDADES LÚDICAS COMO ESTRATÉGIA DE TRABALHO DE CÁLCULO COM ESTRUTURAS ADITIVAS

“Práticas em Elo” – Comunicação

Manoela do Vale de Oliveira²²

Silene Pereira Madalena²³

RESUMO

A ludicidade, quando associada a situações de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, costuma proporcionar momentos em que o conhecimento vem acompanhado do prazer em aprender. Dentre as atividades lúdicas, o jogo proporciona situações-problema que requerem uma série de operações mentais para a obtenção de sucesso, estimulando a participação ativa dos jogadores (KAMII & DEVRIES, 1991). A busca de soluções, não só para terminar o jogo, mas para conseguir fazê-lo antes que os outros competidores o façam e, portanto, obter a vitória, estimula o desenvolvimento do raciocínio lógico, possibilitando também a autoavaliação do desempenho de cada um. Devido a essas propriedades, as atividades lúdicas passaram a ser escolhidas como recurso didático empregado nos encontros organizados pelas professoras da Oficina de Matemática do SEF1 (MADALENA, OLIVEIRA & NUNES, 2011). Considerando-se que as operações de adição e subtração pertencem a um mesmo campo conceitual, denominado campo aditivo (VERGNAUD, 1990), elencamos um repertório de atividades em que tais operações precisam ser utilizadas pelos alunos. Entre as vantagens que essas atividades possibilitam, destacamos a agilidade na realização de cálculos mentais, bem como a formação de um acervo de formas aditivas que podem ser memorizadas pelos estudantes durante a realização das diversas jogadas ao longo de uma partida. Outro fator que vale a pena ser enfatizado diz respeito aos algoritmos sinalizados (NUNES & MORENO, 1998) empregados pelos alunos para realizar subtrações e adições de pequenas quantidades. É comum ver as crianças e os jovens surdos que frequentam a oficina passarem a conhecer diferentes estratégias de cálculo em Libras ao

²² Professora no serviço do primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF1/COADE/DEBASI/INES).

²³ Professora no serviço do primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF1/COADE/DEBASI/INES).

verem seus colegas de classe realizando esses algoritmos durante as jogadas. Atividades como Quadrado Mágico e Segredo da Pirâmide costumam ser bastante desafiadoras para os estudantes, envolvendo uma sucessão de cálculos com as estruturas aditivas, e por isso estão presentes em nossas aulas. Dentre os jogos que fazem parte do acervo da oficina, utilizamos alguns que são sugeridos por Kamii (2002) como Nickelodeon, Três em Linha e Saudação e outros que são indicados por Rizzo (1996) como Estoura em Cinco, Memória de Dez, Quinze Torres e Dez Tesouros. Além destas atividades, há propostas de trabalho que são criadas pelas professoras da oficina envolvendo o uso de cartões coloridos, a confecção de tabuleiros, dados e cartas de baralho. Os resultados obtidos por meio dessas atividades têm motivado os alunos a participar da oficina, contribuindo não só para o desenvolvimento de habilidades matemáticas que envolvem cálculo, como também para estimular a iniciativa, a autonomia e a cooperação.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

HORTA-OCA: ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA, HABITAÇÃO, TROCAS, APRENDIZAGEM E CULTIVO DE IDEIAS

“Práticas em Elo” – Comunicação

Maria Lúcia Vignoli²⁴
Joana da Costa Lyra²⁵

RESUMO

O presente texto apresenta um relato de experiência sobre a horta-oca do Instituto Nacional de Educação de Surdos que vem sendo cultivada por professores de artes e alunos surdos com idades entre 8 e 21 anos. Iniciada em 2015 junto a uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, a horta-oca configura-se como um espaço de convivência, trocas, aprendizagens e cultivo de ideias. As práticas pedagógicas experimentadas e a utilização de ferramentas como a enxada, a escavadeira e a pá possibilitaram o agenciamento e a ampliação das vivências corporais e sensoriais das crianças e jovens conforme os princípios da educação pela experiência e pela prática de Paulo Freire. A horta-oca, conectada à noção da Agroecologia, proporciona um ambiente favorável à revalorização de tradições e de sabedorias populares e indígenas, ao encontro com a diversidade de saberes e sabores, à conexão com a terra e os ciclos da natureza e à reflexão sobre a relação entre ciência e arte, com ênfase em ações coletivas que promovam o Bem Viver. Ao relato das experiências vividas consolidado no formato de um diário das ações, agrega-se uma narrativa visual integrada por fotos e pequenos vídeos produzidos no curso do processo.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

²⁴ Professora de Artes do Departamento de Educação Básica do INES (DEBASI/INES). E-mail: luciavig@gmail.com.

²⁵ Professora de Artes do Departamento de Educação Básica do INES (DEBASI/INES). E-mail: joanalyra@hotmail.com.

NARRATIVAS DO COTIDIANO ENTRE SURDOS E OUVINTES

“Academia em Rede” – Comunicação

Lucila Lima da Silva²⁶

Marcia Moraes²⁷

RESUMO

Este trabalho apresenta uma breve reflexão sobre nossa pesquisa de mestrado em desenvolvimento, e está em aberto: pode e deve ser alterado, inclusive com as contribuições e observações de debates em eventos como este. Estou psicóloga na DISOP desde 2013. No cotidiano do trabalho, encontro-me imersa em um campo tenso e delicado de relações entre surdos e ouvintes: enquanto aluna no curso de Libras ministrado por Surdos para ouvintes; nos atendimentos de mediação na DISOP para diminuir conflitos entre alunos Surdos e famílias ouvintes; como servidora ouvinte nos momentos em que os profissionais ouvintes se sentem desvalorizados perante os profissionais Surdos ou quando os profissionais Surdos insistem em certas discussões relevantes para eles, que os ouvintes querem atropelar; ao pensar profissão junto com alunos surdos adultos e perceber que muitos se sentem sozinhos nos seus empregos diante do fato em que a maioria das pessoas em seus locais de trabalho são ouvintes. Por este motivo, tomamos como tema central da pesquisa as relações entre Surdos e ouvintes, e como são exercitadas no cotidiano. Algumas premissas a partir da vivência são: o que é e como lidar com a diferença; comunicação não é só saber falar a mesma língua (ainda que isso seja de extrema relevância), mas implica também em persistência e disponibilidade para se fazer entender e para entender o outro; na relação entre Surdos e ouvintes, a comunicação é um atravessamento importante mas não é a única questão. Algumas apostas metodológicas nos acompanham, em especial a objetividade feminista (HARAWAY, 1995) e o PesquisadorCOM (MORAES, 2010). Pretendemos assim, que pesquisa e pesquisadoras – considerando suas marcas, como por exemplo, ser ouvinte – possam se apresentar encarnadas e conectadas com o campo e os atores que o compõem. Essas apostas também nos levam a entender os atores do

²⁶ Psicóloga da Divisão Sócio-Psico-Pedagógica do Departamento de Educação Básica do INES (DISOP/COAE/DEBASI/INES).

²⁷ Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF).

campo não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos protagonistas de suas histórias, com expertises que colaborarão para os desfechos possíveis da pesquisa. A metodologia de pesquisa é composta a partir de narrativas do cotidiano. A história oficial, ao desprezar “os cacos” (GAGNEBIN, 2006), incorre no risco de tornar-se a única história, como por muitas vezes a história da surdez é narrada. Parece se manter no centro d’A” história da surdez a disputa pela língua, que opera ora como instrumento de dominação, ora enquanto vetor de empoderamento. A maneira como “A” história da surdez é contada, assumindo uma perspectiva de “história-tribunal” (ROCHA, 2010), apresenta lutas e vitórias, com “inimigos” estanques, encerrando na dicotomia oralismo x gestualismo uma série de nuances que perpassam o ser Surdo, sua relação com o mundo e com os ouvintes. Ignora-se também, desse modo, que são discursos que não se encerram em dado momento histórico, para dar lugar a outros, e sim coexistem, produzindo forças, pensamentos e ações heterogêneas. Apostamos nas histórias únicas (CONTI, 2015) que colhemos com essas narrativas do cotidiano, para fazer proliferar outras maneiras de relacionamento com o outro e com o mundo, produzindo uma visão do mundo diferente do que uma única história (ADICHIE, 2009), hegemônica, produz.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

UMA MEDIADORA ESCOLAR E AS MÚLTIPLAS ADAPTAÇÕES NA PROPOSIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

“Prática em Elo” – Comunicação

Priscilla dos Santos Moreira²⁸

RESUMO

A instituição escola, quando foi criada após a Revolução Industrial, tinha o propósito de ensinar a um estudante ideal. Diante da proposta da educação inclusiva, precisa se reinventar. O presente trabalho, desenvolvido no período letivo de 2016, no Serviço de Ensino Fundamental – 1º segmento (SEF 1), do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), narra a experiência de uma professora mediadora que atuou no processo de inclusão de um jovem há anos afastado da escola, que é inserido em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. A função de mediador escolar surgiu na escola regular particular, que percebeu a necessidade de um profissional que intercedesse de forma a potencializar o vínculo entre o aluno com necessidades educacionais especiais e os demais colegas, os professores e o ambiente escolar. O termo *mediador escolar* específico para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ainda não aparece na legislação, o que dificulta o pedido de concurso público e a definição do seu trabalho. A atuação desse profissional continua com poucas referências, uma vez que, apesar de haver alguns cursos de extensão, ainda não tem uma formação padrão. A ação do mesmo acaba dependendo das atribuições de cada escola. Assim, pode-se dizer que a formação em serviço é indispensável. Os objetivos deste artigo são: divulgar uma possível atuação do mediador escolar e compartilhar as adaptações realizadas para esse estudante. Neste relato, busca-se evidenciar a necessidade de adaptação de todos os integrantes desse processo: dos professores regentes, da mediadora escolar, dos colegas de turma, do aluno incluído, da responsável pelo aluno e dos demais funcionários da escola. O limite entre os papéis de professor regente e mediador escolar é tênue, e precisa ficar claro para ambos quais são as suas responsabilidades perante aquele aluno incluído. Acordos entre esses

²⁸ Professora no serviço do primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF1/COADE/DEBASI/INES).

profissionais são inevitáveis e particulares. Cada professor tem um jeito de trabalhar e o mesmo acontece com o mediador escolar. O ideal é que o planejamento diário seja feito em conjunto. O artigo traz um depoimento desse primeiro ano do processo de inclusão no setor e o relato sobre como é desafiante iniciar algo transformador.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

PRÁTICAS DE ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS NAS SÉRIES INICIAIS

“Práticas em Elo” – Pôster

Camila Barreto Constantino Fortes²⁹

Patrícia da Costa Menezes Miranda³⁰

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos do CAP-INES, com a construção de materiais e suportes pedagógicos utilizados. Apresenta-se os recursos didáticos e as estratégias desenvolvidas na produção de materiais impressos com objetivo de atender e dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 2º e 3º anos das séries iniciais, no primeiro semestre do presente ano. Com uma proposta pedagógica de matriz bilíngue, utilizam-se como recursos visuais na elaboração dos materiais pedagógicos, imagens sinalizadas em Libras pelos próprios alunos, desenhos de sinais em Libras, contextos visuais reais, além de atividades que envolvam situações vivenciadas pelos próprios educandos, dentro ou fora do contexto escolar. Com intuito de aproximar e relacionar conteúdo e prática, com uma abordagem interdisciplinar que possa contribuir para os processos de letramento e de desenvolvimento de competências comunicativas na escolarização dos alunos, bem como de desenvolver nos mesmos autonomia na execução das atividades. Somos guiados pelos pressupostos de Ausubel (1968), que destaca a importância de se propor situações que envolvam a história dos sujeitos envolvidos em práticas docentes que favoreçam os conhecimentos prévios trazidos pelos educandos, numa perspectiva de proporcionar uma aprendizagem significativa. Tendo como ponto de partida essa concepção, a participação dos alunos na elaboração das apostilas e nos registros impressos torna-se fundamental nesse processo. Vale ressaltar que, por se tratar dos primeiros anos de escolarização, o domínio do português escrito se encontra em fase inicial de desenvolvimento, logo, elaborar atividades que abordem temáticas das quais os alunos

²⁹ Professora no serviço do primeiro segmento do Ensino Fundamental no Departamento de Educação Básica do INES (SEF1/COAE/DEBASI/INES/MEC)

³⁰ Professora no serviço do primeiro segmento do Ensino Fundamental no Departamento de Educação Básica do INES (SEF1/COAE/DEBASI/INES/MEC)

participem e vivenciem ativamente, pode contribuir de maneira positiva para seu desenvolvimento escolar. A proposta do trabalho aqui exposto é apresentar como são pensadas as estratégias pedagógicas realizadas com quatro turmas das séries iniciais, na perspectiva de um ensino significativo.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

OFICINA DE ESCOLHAS PROFISSIONAIS: INVENÇÃO DE FUTUROS

“Práticas em Elo” – Comunicação

Lucila Lima da Silva³¹
Angela Carneiro³²

RESUMO

As oficinas de escolhas profissionais realizadas no INES em 2015 e 2016 fazem parte de um projeto que define que a escolha de um caminho profissional é a construção de um modo de vida. Nosso trabalho tem em seu horizonte ampliar a percepção das conexões do dia a dia dos jovens com a rua, a cidade, a família, o coletivo, a cultura, conexões essas que produzem efeitos nos seus processos de escolhas. Constitui, também, um espaço para se situar como surdo num meio predominantemente de ouvintes. De que forma isso reverbera em suas vidas? Algumas questões inicialmente nos chegam pelos alunos e pelos professores: É possível ser psicólogo mesmo sendo surdo? ... E ator? Como? Eu quero ser professor porque sei me comunicar... eu quero só trabalhar, detesto estudar... Eu quero ser jogador de basquete... Eu quero fazer medicina, ou nutrição, ou ser arquiteta de casas bonitas. Eu quero ir para Paris, um sonho...Eu não sei ainda... O tema da escolha profissional é uma rede que não pode ser reduzida a uma questão de competência individual. É preciso dar visibilidade às conexões com as mudanças da cena contemporânea e do mundo do trabalho, dos seus efeitos nas produções de subjetividades e nos modos de vida. No caso dos processos de escolhas dos jovens surdos, quais as particularidades e desafios que nos atravessam? O desejo de trabalho é forte por carrear autonomia, independência financeira e inserção social. Outros buscam uma profissão, e a continuação dos estudos é prioridade. Mas um ponto chama a atenção: uma certa relação mágica entre o momento de uma escolha e a materialização automática de um novo ciclo, sem a percepção de que há um caminho a ser feito e o jovem precisa se implicar com ele. Um trabalho já começou com sua história, mas é preciso continuar e cada vez mais assumir a autoria desse percurso. Trabalhamos na direção da assunção de um sujeito autor de sua própria história, pertencente e contribuinte do patrimônio material e

³¹ Psicóloga da Divisão Sócio-Psico-Pedagógica do Departamento de Educação Básica do INES (DISOP/COAE/DEBASI/INES).

³² Pesquisadora externa em pós-doutoramento pela UFF, com campo no INES.

imaterial da sociedade e inventor de novos modos de convivência. A metodologia fundamenta-se na parceria e na corresponsabilidade entre os participantes (alunos, psicólogos e interpretes), no compartilhamento das vivências e no conhecimento produzido pelo grupo, ordenado numa lógica horizontal de distribuição de conhecimento, tarefas, experiências. As oficinas formam um espaço de conversa e criação para acompanhar processos que tragam novas questões e reflexões sobre esse momento de decisões. Usamos dinâmicas de grupo, filmes, livros, entrevistas, pesquisas de diversas mídias, passeios, dispositivos que ponham em circulação os processos de escolhas. As oficinas abordam três temas: Quem sou, O mundo em que vivo e Eu com o mundo. Ao fim, reafirmamos a nossa aposta metodológica por sua sintonia com o projeto pedagógico do INES de ampliar cada vez mais a relação do aluno surdo com o mundo, contribuindo para reinventá-lo para todos.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

OSCILAÇÕES, UMA ABORDAGEM ACESSÍVEL AO ALUNO SURDO

“Academia em Rede” – Comunicação

José Bernardo Menescal Conde³³

RESUMO

O trabalho trata de uma prática pedagógica para o ensino de Física com foco no conteúdo oscilações, para uma turma do curso pré-vestibular do INES. Foi produzido um material dinâmico, permitindo ao aluno entender o conceito de oscilação, diferenciando-o do movimento não oscilante, amplitude, período, frequência, sistema massa-mola, pêndulo e suas características. A importância de ministrar esse conteúdo reside no fato de o estudo das oscilações estar presente em nosso cotidiano (balanço de praça, eletrocardiograma, sismógrafo, sistema massa-mola,...) e de ser de suma importância como pré-requisito ao estudo das ondas e suas características. No entanto, esse capítulo da Física muitas vezes não é visto no CAP-INES devido à escassez de tempo para a disciplina, embora se verifique a sua relevância para o entendimento de fenômenos físicos presentes na natureza. O trabalho foi um dos produtos da nossa dissertação de mestrado no MPEF-UFRJ.



**ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS**

³³ Professor de Física do Serviço de Ensino Fundamental Noturno do INES (SEFN/COADE/DEBASI/INES).

ATUAÇÃO DO PROFESSOR INTERLOCUTOR NA EDUCAÇÃO DE SURDOS DA REDE ESTADUAL PAULISTA

“Academia em Rede” – Comunicação

Mara Aparecida de Castilho Lopes³⁴

RESUMO

A contratação de professores interlocutores na rede estadual de ensino de São Paulo tem gerado dúvidas sobre sua função no processo educacional de estudantes surdos, pois os documentos estaduais não delimitam sua atuação de forma explícita. Políticas federais estabelecem que surdos inseridos no ensino regular sejam acompanhados por intérpretes de língua de sinais, o que induz à compreensão de que o professor interlocutor deve assumir tal função. A partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, o presente trabalho buscou identificar a função social do professor interlocutor. Foram realizados dois estudos: no Estudo 1 analisou-se um material em vídeo disponibilizado pela Secretaria de Educação para reflexão coletiva da função do professor interlocutor, a fim de identificar o *significado social* da atividade desse profissional. No Estudo 2 analisou-se o processo de atribuição de *sentido pessoal* à atividade de professor interlocutor em profissionais atuantes em um município do interior paulista. Foram entrevistados 21 professores interlocutores, individualmente, com apoio de roteiro semiestruturado; os participantes também foram submetidos a uma avaliação de fluência na Língua Brasileira de Sinais. Para a análise dos dados, foram utilizados os seguintes procedimentos: 1) Descrição empírica dos dados; 2) Elaboração de categorias analíticas que permitissem abstrair a realidade concreta; 3) Estabelecimento da unidade de análise da pesquisa; e 4) Retorno à realidade concreta, a fim de explicar o processo analisado. No Estudo 1, a análise dos dados indicou que o significado social da atividade do professor interlocutor é *ser professor*. Entretanto, a análise dos dados do Estudo 2 mostrou que tal significado não é compartilhado entre os profissionais que ocupam o cargo. Devido à influência das políticas públicas federais, os professores interlocutores compreendem que devem atuar como intérpretes, o que provoca uma cisão entre o significado social e o sentido pessoal que atribuem à sua atividade. Tal

³⁴ Professora no serviço do primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF1/COADE/DEBASI/INES).

divergência se torna evidente na perspectiva de educação inclusiva, pois a existência de dois professores na mesma sala de aula implicaria em atividade conjunta dos dois profissionais; ao contrário, foi identificada uma relação de subordinação de um professor a outro, excluindo professor interlocutor e estudante surdo da atividade pedagógica. Da parte da Secretaria da Educação, espera-se que os professores interlocutores assumam função docente na educação do surdo, porém a avaliação linguística realizada com os participantes indica que a maioria dos profissionais contratados não é fluente na língua de sinais. Defende-se que o professor interlocutor, enquanto professor, deve assumir a atividade de ensino do aluno surdo de modo consciente e com a finalidade de promover o desenvolvimento pleno dos sujeitos envolvidos. Na compreensão de que a atividade pedagógica se caracteriza por sua dimensão coletiva, na unidade entre atividade de ensino e de estudo, tanto professor regente quanto professor interlocutor devem se empenhar na organização do ensino para todos os estudantes, surdos e ouvintes.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO DA SALA DE AULA PARA A PROMOÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE

“Academia em Rede” – Pôster

Bruna Vianna da Cruz Arruda³⁵

Sandro Medeiros Portella³⁶

RESUMO

Refletindo sobre o potencial da escola como ambiente possível de estímulo à aquisição de língua e inserção em práticas sociais, destacamos as características da sala de aula bilíngue como um espaço importante na promoção do ensino de alunos surdos. Tivemos como objetivo considerar o processo de desenvolvimento linguístico e escolar de alunos, destacando a proposta bilíngue e fundamentando o letramento visual como fator importante desse processo, tendo em vista principalmente as características do espaço e o uso de estratégias e materiais acessíveis. A metodologia utilizada foi a pesquisa de observação participante, embasada em estudos anteriores e registros acadêmicos. Ao longo deste estudo, caracterizamos as salas de aula como um espaço de suma importância para o ensino dos conteúdos curriculares e do ensino da língua, através da utilização de murais conceituais (citamos, aqui, o termo conceituais, para caracterizar a diferença entre um mural expositivo, onde o conteúdo é apenas apresentado, e esse mural onde produzimos o conteúdo junto com os alunos durante a explicação do tema, utilizando a Língua Portuguesa e a língua de sinais). Com este ensino, apresentamos aos alunos a utilização das duas línguas concomitantemente, possibilitando uma apropriação eficaz do conteúdo, por meio do letramento visual em seu cotidiano. Com o andamento do trabalho, percebemos que tal prática tem estimulado a compreensão dos alunos, que demonstram maior interesse na aprendizagem das palavras, refletindo assim no entendimento dos conteúdos. Por meio de tal investigação, constatamos o potencial visual de aprendizagem e inserção social dos alunos surdos, destacando a importância da acessibilidade linguística, da formação de professores bilíngues, do uso de materiais visuais elaborados,

³⁵ Professora no serviço do primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF1/COADE/DEBASI/INES).

³⁶ Professora no serviço do primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF1/COADE/DEBASI/INES).

especificamente para alunos surdos, e da presença de profissionais surdos em contexto escolar.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

SURDEZ, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS SOCIAIS: A EDUCAÇÃO INFANTIL DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

“Academia em Rede” – Comunicação

Rosaria de Fatima Corrêa Maia³⁷

RESUMO

Na Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006), a educação é concebida como direito da criança e como primeira etapa da Educação Básica e se desenvolve, predominantemente, por meio de creches e pré-escolas. Este trabalho tem como objetivos analisar as políticas públicas de Saúde, Assistência Social e Educação, com foco na surdez, tendo como campo empírico as crianças com surdez matriculadas na Educação Infantil do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp-INES), bem como a verificação de como essas políticas afetaram a curva de matrícula no INES no período compreendido entre 2004 e 2014. Inicialmente foram analisados, por meio de estudo exploratório, os prontuários de 170 alunos egressos do CAp-INES que ingressaram na Educação Infantil naquele período, elencando as causas da surdez, a renda familiar, a evasão escolar e a matrícula em outro espaço escolar, correlacionando com as políticas públicas sociais que perpassaram por essas variáveis. Ainda foram analisados pelo método descritivo 23 prontuários sociais, buscando a motivação de saída do aluno da Educação Infantil do CAp-INES e sua relação com as questões sociais emergentes no seu contexto social. Verificou-se junto ao Censo Escolar (INEP/2015) dos anos de 2007 a 2014 o percurso dos alunos matriculados na Educação Infantil na modalidade educação especial em relação à modalidade ensino regular, dos municípios do Rio de Janeiro, Niterói, São Gonçalo e Região das Baixadas, locais de moradia das crianças matriculadas na Educação Infantil do INES, para observar o impacto da Política de Educação Inclusiva na vida escolar do aluno surdo da EI nas redes de ensino. Neste estudo, tais políticas públicas sociais demonstraram ter influenciado, de maneira significativa, no perfil das causas de surdez, no acesso aos

³⁷ Assistente Social da Divisão Sócio-Psico-Pedagógica do Departamento de Educação Básica do INES (DISOP/COAE/DEBASI/INES).

benefícios sociais e nas matrículas da Educação Infantil das crianças surdas no CAP-INES e nos municípios do estado do Rio de Janeiro pesquisados junto ao Censo Escolar.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

ENSINO DE LIBRAS PARA ESTÍMULO DA COMUNICAÇÃO E AFETIVIDADE DAS FAMÍLIAS

“Prática em Elo” – Comunicação

Adilson Magarão Buze³⁸

Rosana Duarte Grasse³⁹

Roberta Santos Morais Gomes⁴⁰

Lucila Lima da Silva⁴¹

Stela Santos Fernandes⁴²

Eduarda Larrubia Franco Rocha⁴³

RESUMO



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

³⁸ Professor de Libras no Serviço de Educação Infantil do INES (SEDIN/COADE/DEBASI/INES).

³⁹ Professora de Libras no Serviço de Educação Infantil do INES (SEDIN/COADE/DEBASI/INES).

⁴⁰ Professora de Libras no Serviço de Educação Infantil do INES (SEDIN/COADE/DEBASI/INES).

⁴¹ Psicóloga da Divisão Sócio-Psico-Pedagógica do Departamento de Educação Básica do INES (DISOP/COAE/DEBASI/INES).

⁴² Professora no Serviço de Educação Infantil do INES (SEDIN/COADE/DEBASI/INES).

⁴³ Psicóloga da Divisão Sócio-Psico-Pedagógica do Departamento de Educação Básica do INES (DISOP/COAE/DEBASI/INES).

A POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO MUNICÍPIO DE ITABERABA/BA

“Academia em Rede” – Comunicação

Stela Santos Fernandes⁴⁴

RESUMO

Esta pesquisa trata de um estudo de caso acerca da Política Pública de formação do professor para atuar na educação inclusiva do município de Itaberaba, no estado da Bahia. Do ponto de vista teórico, está ancorada num referencial sobre as Políticas Públicas e a Educação que discute a Política Pública de Formação de Professores, tendo em vista a inclusão de pessoas surdas e cegas, utilizando os conhecimentos da área de políticas públicas (*policy analysis*) e o Ciclo de Política (*policy cycle*). Para discutir tal temática, utilizamos os seguintes aportes teóricos: Cavalcanti (2009), Dye (1984) e Roth Deubel (2003). A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva surgiu a partir de um movimento mundial como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estar juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. O objetivo do trabalho é analisar como as políticas públicas de formação continuada foram elaboradas, tendo em vista a inclusão de alunos cegos e surdos. Trata-se, portanto de uma pesquisa qualitativa, cujo método principal de coleta de dados foi o descritivo, por meio da análise de documentos e da realização de 13 entrevistas semiestruturadas com professores do atendimento especializado, da rede regular de ensino, e com a gerente de educação especial. Por meio das entrevistas com os professores foi possível identificar como tiveram acesso à formação, se a Secretaria de Educação Municipal organizou uma política de implantação da Inclusão com vistas à formação dos profissionais, e como ocorreram os processos de decisão e de elaboração das políticas públicas. A partir de tais análises, chegou-se à conclusão que a Política Pública municipal de formação de professores assume inicialmente um caráter incremental, pois incrementa a proposta do Centro de Apoio Pedagógico em Educação Especial, CEAPE. Segundo Cavalcanti (2009; p.18), “neste modelo a decisão mais adequada é aquela que assegura o melhor acordo entre os interesses envolvidos”. Outro fator importante é

⁴⁴ Professora no Serviço de Educação Infantil do INES (SEDIN/COADE/DEBASI/INES).

o movimento que surge no CEAPE, que destaca a importância dos profissionais enquanto atores sociais e articuladores na *politics* (jogo político) e na formulação de *public policy* (política pública) da Educação Inclusiva. Porém, a partir de 2009, momento que a Secretaria de Educação assume a política de educação, e efetiva algumas mudanças no CEAPE, não existem registros de que o ciclo seja preenchido por ações de implementação e avaliação da política até então implantada. Dessa forma, o presente estudo leva-nos a refletir sobre a importância de a formação continuada estar baseada na concepção interativa reflexiva de acordo com o modelo construtivista, que incide na premissa da necessidade da construção de Políticas Públicas específicas de formação de professores.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS: CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

“Academia em Rede” – Pôster

Thabata Fonseca de Oliveira⁴⁵

RESUMO

Este trabalho é fruto de pesquisas iniciais realizadas no âmbito do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A nossa investigação principal consiste em compreender as particularidades que envolvem a construção do conhecimento geográfico por alunos surdos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em um contexto de ensino bilíngue (em Libras e em Português). Pretendemos ainda analisar, discutir e desenvolver metodologias e práticas que possam atender às especificidades do aprendizado de Geografia nessa etapa de escolarização. A pesquisa será realizada no Instituto Nacional de Educação de Surdos, mais precisamente no Serviço de Ensino Fundamental 1 (SEF – 1), com início no segundo semestre de 2017. Como procedimento anterior à investigação prática, realizamos uma pesquisa bibliográfica, no intuito de conhecer o que vem sendo produzido em relação à temática de ensino de Geografia para surdos. Essa pesquisa também se mostra importante para evidenciar lacunas nesse campo de conhecimento. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2008)⁴⁶ de natureza qualitativa. Para o levantamento do material analisado, realizamos a busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que apontou nove dissertações existentes no tema de interesse. A partir do exame do material, apresentamos uma sistematização de informações a respeito desses trabalhos, tais como título, autor, programa de pós-graduação de origem, ano de defesa e objetivos das dissertações. Em seguida, discorreremos sobre os resultados das dissertações, a partir de dois eixos temáticos: *Inclusão e ensino de Geografia para surdos* e *Materiais e práticas pedagógicas na educação geográfica de alunos surdos*. Nessa etapa destacamos o que tem sido avaliado, pelos autores, em termos de inclusão escolar do

⁴⁵ Professora no serviço do segundo segmento de Ensino Fundamental e Ensino Médio do Departamento de Educação Básica do INES (SEF2 e SEME/COADE/DEBASI/INES). E-mail: veolivlouro@hotmail.com.

⁴⁶ GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

aluno surdo na escola e em aulas de Geografia. Além disso, buscamos verificar as contribuições que tais trabalhos trazem no que diz respeito às práticas e recursos pedagógicos facilitadores da aprendizagem geográfica. Constatamos que as dissertações apontam uma inclusão do estudante surdo ainda precária, o que tem dificultado uma aprendizagem significativa da Geografia. Por outro lado, foi evidenciado que a produção acadêmica na área tem avançado em propostas pedagógicas para o atendimento desse alunado. Também foi possível verificar a ausência de trabalhos que envolvessem o ensino da cartografia para surdos, bem como a carência de investigações acerca da construção do conhecimento geográfico por crianças surdas nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Portanto, esta pesquisa bibliográfica sinaliza a importância das investigações que empreenderemos no INES, uma vez que demonstrou que a Geografia nos anos iniciais ainda não foi suficientemente pesquisada em um contexto de educação de surdos.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

“AQUÍ, LÁ, FORA, DENTRO”: SUJEITOS SURDOS NO CRUZAMENTO ENTRE- LÍNGUAS E PRÁTICAS ESCOLARES

“Academia em Rede” – Comunicação coordenada

Verônica de Oliveira Louro Rodrigues⁴⁷

RESUMO

Esta investigação foi orientada pela seguinte pergunta: o que dizem os alunos surdos do Ensino Médio do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), sujeitos entre-línguas, sobre sua (des)identificação e relação com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa? Como objetivo de pesquisa, analisamos o funcionamento do discurso dos estudantes surdos do INES sobre sua relação com as línguas – Libras e português – a partir das práticas escolares. Em virtude do mencionado, entrecruzamos os dizeres dos alunos com os documentos que regem as políticas linguísticas do sistema escolar de INES. A metodologia se constrói por meio de um *corpus* experimental – entrevistas em Libras com alunos surdos –, sob os preceitos de Daher (1998); Rocha y Daher, Sant’anna (2004). Traduzimos as entrevistas para o português, com ênfase nas teorias de Caldas (2009) e Pereira e Nakasato (2001). Como base teórica e de análise do *corpus*, mobilizamos, à luz da tradição francesa, as considerações de Pêcheux (2015, 2014a, 2010, 2007), Orlandi (2014, 2013, 2012, 2009, 2007, 2004, 1996), Payer (2013) sobre condições de produção, formações imaginárias, interdiscurso ou memória discursiva; as reflexões sobre identidade e aprendizagem de línguas de Orlandi (1998), Revuz (1998) e Serrani-Infanti (1998); além da noção de *corporeidade* de Vianna (2014). Além disso, como mecanismos de formulação de sentido, destacamos a relação de espacialidade e temporalidade (ZOPPI-FONTANA, 1997), por meio dos dêiticos (aqui / lá / fora / dentro / agora / depois / antigamente / hoje em dia), e a irrupção de ordem corporal (sorriso / expressão leve / cara torcida / testa franzida) de Payer (2013) seguidas de predicacões, designações e verbos. Observamos a relação do sujeito surdo: (1) com Libras e a Língua Portuguesa, (2) com os professores surdos e ouvintes, (3) com o INES e as escolas inclusivas.

⁴⁷ Professora no serviço do segundo segmento de Ensino Fundamental e Ensino Médio do Departamento de Educação Básica do INES (SEF2 e SEME/COADE/DEBASI/INES). E-mail: veolivilouro@hotmail.com.

Como resultado, observou-se uma forte tensão entre a língua nacional (português), língua valorizada dos ouvintes, segunda língua dos surdos, em contraposição à língua dos surdos (Libras), sua primeira língua, no entanto minorizada/impedida. Enquanto a Libras é a língua de constituição do sujeito, do orgulho, o português é a língua da tensão, do nervosismo, do preconceito.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS



**NORMAS DE
PUBLICAÇÃO**
publishing rules

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 LIBRAS¹

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

¹ 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 cópia 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

→ Ana Regina Campello (INES), Elaine Bulhões (INES) e Paulo André Bulhoes (INES)

DOSSIÊ

APRESENTAÇÃO - Educação de surdos e o (ainda) necessário 15 anos depois: políticas públicas e a educação bilíngue

→ Janaina Cabello (UFSCar)

Estudos Surdos em Educação no Brasil: a produção do campo no período de 1996-2006

→ Adriana Thoma (UFRGS) e Luciane Bresciani (UFRGS)

A escola bilíngue: pensando a educação de surdos em nosso tempo

→ Lucyenne Matos (UFES)

Um olhar sobre as Lideranças Surdas na Educação Bilíngue

→ Flaviane Reis (UFU) e Marianne Rossi Stumpf (UFSC)

Contribuições de Paddy Ladd ao campo dos estudos surdos

→ Sueli Fernandes (UFPR) e Francisco Martins Lopes Terceiro (UFPR)

“Papel! Papel para escrever!”: representações de um grupo de alunos surdos sobre a escrita

→ Aryane Nogueira (UNICAMP)

A Política Pública e Linguística na construção e desconstrução de surdo para Educação

→ Shirley Vilhalva (UFMS)

Educação Bilíngue de surdos: considerações sobre as práticas da Educação Infantil a partir de uma análise sobre o brincar

→ Beatriz Aparecida dos Reis Turetta (UFSCar) e
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Educação de surdos e a tradução de materiais

→ Neiva Aquino Albres (UFSC), Mauro Sergio de Oliveira (EMEE SP)
e Daniela Rosalez Soares (EMEE SP).

Terminografia nas línguas de sinais: uma proposta de organização e registro de glossários bilíngues

→ Patrícia Tuxi (UnB)

DEMANDA CONTÍNUA

As orientações para o atendimento educacional especializado de alunos surdos- estudo de caso no município de Jacundá/PA

→ Fábio da Silva Pereira (UNIASSELVI) e
Alessandra Christina Muniz de Oliveira (UNIASSELVI)

Ensino de História para Surdos: uma experiência na escola inclusiva

→ Ernesto Padovani Netto (UFPA)

Ensino da leitura para surdos: o desempenho dos alunos surdos na leitura

→ Maria Cristina da Cunha Pereira (INES)

FÓRUM BILÍNGUE DO INES

Integrando Saberes 2017: reflexões e práticas em Educação Bilíngue de Surdos

→ Vários/as Autores/as (resumos e palestras bilíngues)

