

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

REVISTA

FORUM

BILÍNGUE | LIBRAS/PORTUGUÊS

INES | Rio de Janeiro | Brasil | nº 38 | Jul-Dez 2018 | ISBN 1518-2509

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

REVISTA

FORUM

BILÍNGUE | LIBRAS/PORTUGUÊS

INES | Rio de Janeiro | Brasil | nº 38 | Jul-Dez 2018 | ISBN 1518-2509



Instituto Nacional de
Educação de Surdos

DDHCT/INES

Departamento de Desenvolvimento
Humano, Científico e Tecnológico



Ministério da
Educação

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Michel Temer

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
José Mendonça Bezerra Filho

INSTITUTO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO DE SURDOS
Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti

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

COORDENAÇÃO DE PROJETOS
EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
Ramon Santos de Almeida Linhares

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Ana Regina Campello

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

SECRETÁRIO
Jean Fuglino Paiva

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
(jul./dez, 2018) - - Rio de Janeiro: INES, 2001 –
v. : il. ; 21 cm.

Revista Forum, n. 38, (jul./dez. 2018) – 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)
 - Ramon Linhares (INES)

- | 12 | **ARTIGOS** / Articles

- | 13 | **LEARNING FROM INDIGENOUS PEOPLES' CULTURAL PEDAGOGIES**
Aprendendo com as pedagogias culturais dos povos indígenas
 - Janie Cristine Amaral

- | 19 | **ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS**
 - Thabata Fonseca de Oliveira
 - Celeste Azulay Kelman

- | 35 | **PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DO SUJEITO SURDO: UMA ANÁLISE DO BILINGUISMO COMO PRÁTICA SOCIAL**
 - Letícia Fernandes Alvarenga Monteiro
 - Alice Caldas de Moraes Sodré Coutinho
 - Juliana Felicidade Teixeira dos Santos
 - Karen Loami Lima da Silva
 - Tathiana Prado Dawes

- | 57 | **LIBRAS E O ENSINO DE ARITMÉTICA POR MEIO DE ATIVIDADES LÚDICAS**
 - Silene Pereira Madalena (INES)
 - Manoela de Oliveira do Vale (INES)

- | 73 | **MÃES DE FILHOS SURDOS: TRAJETÓRIAS E REFLEXOS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS**
 - Esmeralda Stelling

- | 75 | **A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA BILÍNGUE**
 - Patrícia Batista Faria Gazale

- | 127 | **UM ESTUDO SOBRE OS CURRÍCULOS PRATICADOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ENTRE A PRESCRIÇÃO E A EMANCIPAÇÃO**
 - Danielle Aguiar Fini – UNIRIO

- | 75 | **A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA SALA DE AULA NA PROMOÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS**
 - Bruna Arruda (INES)
 - Sandro Portella (INES)

- | 181 | **EXPERIÊNCIAS** / experiences
- | 183 | **UMA MEDIADORA ESCOLAR E MÚLTIPLAS ADAPTAÇÕES NA PROPOSIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
→ Priscilla dos Santos Moreira
- | 209 | **HORTA-OCA: ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA, TROCAS, APRENDIZAGEM E CULTIVO DE IDEIAS**
→ Joana da Costa Lyra
→ Maria Lucia Vignoli Rodrigues de Moraes
- | 209 | **OFICINA DE LEITURA DO SEF-1 DO CAP-INES: EM BUSCA DE CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LEITURA PARA SURDOS**
→ Prof. Dra. Geise de Moura Freitas
- | 209 | **OFICINA DE ESCOLHAS PROFISSIONAIS: UMA PARCERIA ENTRE JOVENS SURDOS, INTÉRPRETES E PSICÓLOGAS**
→ Angela Carneiro
→ Lucila Lima da Silva
- | 232 | **FÓRUM BILÍNGUE DO INES** / INES bilingual forum
→ Vários/as autotores/as
- | 233 | **ACESSIBILIDADE X ACESSÍVEIS**
→ Diego de Souza Pinto Santos
- | 234 | **MATEMÁTICA POR TODA PARTE**
→ Silene Pereira Madalena
→ Manoela do Vale de Oliveira
→ Humberto Gripp Diniz
- | 233 | **O TRABALHO INTERDISCIPLINAR COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM**
→ Bruna Vianna da Cruz Arruda
→ Alexandra Fernandes da Silva
→ Diego de Souza Pinto Santos
→ Viviane Regina Gonçalves de Oliveira
- | 234 | **INVESTIGAÇÃO DA SEQUÊNCIA NUMÉRICA EM LIBRAS**
→ Silene Pereira Madalena
→ Jane Correa
→ Edson Akira Yahata

- | 234 | **“MUNDO EM LIBRAS”: MATERIAL DIDÁTICO DA DISCIPLINA GEOGRAFIA**
→ Profa. Mestra Vanessa Lesser
→ Profa. Doutora Ana Regina Campello
→ Professora Doutoranda Betty Andrade
→ Profa. Mestra Luciane Rangel
→ Profa. Esp. Barbara Camilla de Souza Carvalho
→ Profa. Isabelle Barboza Maia
→ Profa. Viviane Regina Gonçalves de Oliveira
→ Prof. Alexandre Fonseca dos Santos
→ Prof. Esp. Weslei da Silva Rocha
→ Profa. Esp. Renata Carvalho Rocha
→ Bolsista Djenane Alves Alcântara
→ Bolsista Fabiana Dias dos Santos
- | 236 | **O ENSINO DE MÉDIA ARITMÉTICA PARA ALUNOS SURDOS**
→ Edson Akira Yahata
- | 238 | **O MITO NA PARALISIA CEREBRAL E O QUE OS PROFESSORES DEVEM APRENDER COM ESTE ESTUDANTE**
→ Priscila dos Santos Moreira
- | 240 | **PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA PARA SURDOS NAS SÉRIES INICIAIS**
→ Patricia Menezes
- | 242 | **PROPOSTAS DE ENSINO BILÍNGUE PARA ALUNOS SURDOS, ATRAVÉS DE HISTÓRIAS DO GÊNERO INFANTIL COM TURMAS DO 1º ANO DAS SÉRIES INICIAIS**
→ Camila Barreto Constantino Fortes
→ Hérica Moreira Ribeiro
- | 242 | **COMO A SOCIOLOGIA ABORDA OS CONCEITOS “CULTURA”, “ETNOCENTRISMO” E “RELATIVISMO CULTURAL” NO CAP/INES?**
→ Danielle Rodrigues
→ Denis de Barros
- | 244 | **POESIAS NA OFICINA DE LEITURA DO SEF1 DO CAP-INES**
→ Geise Moura Freitas
- | 246 | **ATIVIDADE DIALOGADA COMO MOTIVADORA PARA O ENSINO DE LIGAÇÕES QUÍMICAS PARA ALUNOS SURDOS**
→ Luis Gustavo Mago Dionysio
→ Renata Barbosa Dionysio
- | 248 | **COMPOSIÇÕES POSSÍVEIS: TRAVESSIAS NO PLURIVERSO DOS ENCONTROS COM A SURDEZ**
→ Lucila Lima da Silva
→ Profª Drª Marcia Moraes

- | 250 | **A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO COM ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
→ Thabata Fonseca de Oliveira
→ Celeste Azulay Kelman
- | 254 | **A MEMÓRIA DE TRABALHO EM ESCOLARES SURDOS DO 1º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL**
→ Eduarda Larrúbia Franco Rocha
- | 257 | **UM GLOSSÁRIO DE TERMOS LITERÁRIOS – ESCRITORES BRASILEIROS EM LIBRAS**
→ Profª Drª Lívia Letícia Belmiro Buscácio
→ Profª. Ms. Vanessa Alves de Sousa Lesser
→ Profº Weslei da Silva Rocha
→ TILSP Ms. Érica Cristina da Silva e Silva
→ TILSP Eduardo da Silva e Silva
- | 277 | **NORMAS DE PUBLICAÇÃO** / publishing rules



EDITORIAL
editorial



Prezados/as leitores/as,

É com imensa satisfação que compartilhamos com vocês a edição número 38 da *Revista Fórum*. Esta edição conta com as seções Artigos, Experiências e Fórum Bilíngue do INES. Por meio deste periódico, reafirmamos o compromisso das publicações do INES com a produção de saberes sobre as pessoas surdas em contextos variados. Atentamos a um fazer que releve principalmente a afirmação das competências e singularidades das próprias produções de saberes Surdos. Contamos com um conjunto de autores, surdos e ouvintes, que se debruçam sobre esse campo a partir também da singularidade de seus locais de observação dos fenômenos decorrentes de coletivos surdos sinalizantes.

Acreditamos que o conjunto de estudos apresentados nesse contexto poderá cooperar significativamente para a movimentação de novas ideias e interpretações sobre ensinar e aprender em língua de sinais. Nesta edição em especial, compartilhamos um conjunto de reflexões e debates sobre práticas pedagógicas com sujeitos surdos usuários de língua de sinais. O recorte da maioria dos textos trazidos aqui será no contexto de escolas bilíngues especializadas ou inclusivas em Educação de Surdos. Um espaço sobre o qual acreditamos existir muita demanda de mais informações e relatos de experiências exitosas.

Abrimos a **Seção Artigos** com o texto *Learning from Indigenous People's Cultural Pedagogies*¹ em que a pesquisadora Dra. Janie Cristine Amaral Gonçalves (UFPEL) apresenta sua pesquisa de doutorado em Estudos Surdos pela *University of Bristol* (2009). Seu estudo propõe aproximações entre o ethos das comunidades surdas gaúchas e das comunidades indígenas do sul do Brasil – no que tange a uma abordagem cultural em educação. Examinaram-se as práticas e pontos de vista de um grupo de professores surdos em comparação a uma seleção de literatura sobre pedagogias culturais indígenas. Um trabalho etnográfico de abordagem crítica aborda informações da literatura sobre povos indígenas para fazer essa primeira comparação entre os dois grupos, comunidades surdas e indígenas. Os resultados do estudo apoiam a premissa de que as pedagogias surdas são efetivamente pedagogias culturais e compartilham aspectos comuns com as pedagogias indígenas. O texto encontra-se disponível em inglês nessa edição e integralmente traduzido para Libras pela tradutora Antonielle Cantarelli Martins sob supervisão e acompanhamento da autora.

A seção segue com o artigo *Ensino de Geografia para surdos: análise das produções acadêmicas*. As autoras Thabata Fonseca de Oliveira (INES) e Celeste Azulay Kelman (UFRJ) analisam as produções acadêmicas que abarcam a temática do ensino de Geografia para surdos em uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, que parte de um levantamento e de uma análise de teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Das nove dissertações existentes, as pesquisadoras definiram três eixos para a discussão e apresentação do resultado da pesquisa. Em suas considerações, as autoras relatam a precariedade dos materiais existentes em relação à própria emergência de investigações sobre a temática nos últimos anos.

No artigo *Processo de aquisição da linguagem do sujeito surdo: uma análise do bilinguismo como prática social* os atores, membros do grupo de pesquisa Estudos do Bilinguismo: Libras e Língua Portuguesa para Surdo (EBILIPS – UFF), decidem investigar o tema da aquisição de linguagem em surdos por meio do viés histórico-

¹ Aprendendo com as pedagogias culturais dos povos indígenas.

cultural de Vygotsky. Segundo essa perspectiva, o bilinguismo (Libras/Português escrito) do sujeito surdo é compreendido como prática social, levando o debate a uma revisão dos métodos educacionais endereçados aos educandos surdos de várias esferas.

As pesquisadoras Silene Pereira Madalena e Manoela de Oliveira do Vale, professoras do Departamento de Educação Básica do INES, abordam a ludicidade como estratégia de ensino-aprendizagem no artigo *Libras e o ensino de aritmética por meio de atividades lúdicas*. As atividades relatadas foram desenvolvidas pelas professoras da Oficina de Matemática do Setor de Ensino Fundamental 1- SEF1. As autoras apontam os ganhos das atividades lúdicas, destacando “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 em uma mesma partida”. Entre outros fatores de análise, a abordagem é apontada pelas autoras como um motivador significativo do interesse dos alunos pelo espaço de oficina, elemento fundamental no desenvolvimento da “autonomia e a persistência diante de desafios”.

No texto *Mães de filhos surdos: trajetórias e reflexos para educação de surdos*, Esmeralda Stelling aborda sua própria trajetória como mãe de surdo e educadora de surdos. Para tal a autora considera as mudanças de paradigmas em educação de surdos emergentes nos últimos anos. Essa dupla relação com as narrativas a respeito do desenvolvimento intelectual e sócio-afetivo das pessoas surdas permeia um texto cheio de ricas informações sobre essas visões teóricas experimentadas na prática. Observando as últimas cinco décadas, a autora identifica que a comunidade surda obteve muitos ganhos nesses últimos anos. Contudo, segundo ela, “as famílias ouvintes ainda são um grupo vulnerável, muito necessitado de informações, esclarecimentos e orientação quanto às alternativas linguísticas e culturais, educacionais e clínicas para seus filhos surdos”.

A pedagoga Patrícia Batista Faria Gazale, no texto *A construção de uma Escola Bilíngue*, nos apresenta os processos vividos em uma Escola Bilíngue de Angra dos Reis, situada na Região Costa Verde do município do Rio de Janeiro. Ela narra um processo de construção da instituição escolar em questão, onde vários setores

da sociedade local estavam envolvidos ativamente – tais como pais, moradores, movimentos populares e sindicais. O texto, a partir de uma análise situacional, nos apresenta a importância da ampla participação na construção e no debate das perspectivas filosóficas, sociais e educacionais que fundamentam o funcionamento de uma escola bilíngue de surdos.

No sétimo artigo dessa sequência, a pesquisadora Danielle Aguiar Fini (UNIRIO) nos traz *Um estudo sobre os currículos praticados na educação de surdos: entre a prescrição e a emancipação*. Partindo de sua pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – PPGEdU/UNIRIO, a pesquisadora nos apresenta uma investigação sobre currículos praticados. Esse estudo teve como objetivo geral “compreender como ocorriam os processos de criação e desenvolvimentos dos currículos praticados em duas salas de aula dos anos iniciais no INES”. O trabalho nos leva à reflexão sobre a realidade dos processos de ensino-aprendizagem vividos na realidade do fazer pedagógico. Compreender essa prática como curricular é um processo ímpar no reconhecimento de estruturas sistemáticas de organização dos saberes.

A importância da organização do espaço da sala de aula na promoção do ensino bilíngue para surdos é o tema abordado pelos autores Bruna Arruda e Sandro Portella no último artigo dessa seção. Esse trabalho nos apresenta a importância da organização do espaço da sala de aula para a promoção do ensino bilíngue para alunos surdos. No contexto de uma sala de aula em uma escola especializada em educação de Surdos (CAp/INES) os autores nos convidam a refletir sobre o potencial do ambiente escolar para estimular a aquisição de língua e a inserção em práticas sociais. Um estudo de caso que tem por objetivo compartilhar práticas e reflexões sobre o desenvolvimento do aluno surdo na educação básica.

O artigo que abre a **Seção Experiências** é de autoria da professora pesquisadora Priscilla dos Santos Moreira. O relato de sua experiência compartilha conosco a vivência como mediadora de um aluno surdo em espaço de educação especializado para surdos. *Uma mediadora escolar e múltiplas adaptações na proposição de uma educação inclusiva* é um texto que nos traz uma cara reflexão sobre outras formas de inclusão ainda pouco exploradas

teoricamente. Seu relato nos reforça a necessidade de observação das particularidades de professores regentes e mediadores como indivíduos complexos envolvidos no processo de turmas inclusivas. E sua análise tem como diferencial pensar essa problemática no contexto da inclusão de surdos com deficiências em turmas regulares de surdos em uma instituição especializada.

A segunda experiência com que temos contato nessa seção é trazida pelas professoras pesquisadoras Joana da Costa Lyra e Maria Lucia Vignoli Rodrigues de Moraes – regentes no Núcleo de Arte do Departamento de Educação Básica do INES. Em *Horta-Oca: espaço de convivência, trocas, aprendizagem e cultivo de ideias* somos apresentados à horta desenvolvida como espaço de convivência e compartilhamento de ideias para alunos surdos. Fundamentado em práticas freireanas, o Projeto Horta-Oca se estrutura como uma prática pedagógica experimentada, em que “a utilização de ferramentas como a enxada, escavadeira e pá possibilitaram o agenciamento e a ampliação das vivências corporais e sensoriais das crianças e jovens”. Apoiando-se em debates em agroecologia, o projeto articula experiências sensoriais em práticas manuais e o compartilhamento de narrativas sobre essas experiências.

No relato a *Oficina de leitura do SEF-1 do Cap-INES: em busca de caminhos metodológicos para o ensino de leitura para surdos* da professora pesquisadora Geise de Moura Freitas nos apresenta os resultados de uma oficina de leitura de Língua Portuguesa escrita para surdos desenvolvida em perspectiva bilíngue. Em uma abordagem sociointeracionista, a autora nos relata uma prática orientada de leitura em que os alunos surdos são expostos ao português e à Libras de modo a experimentar essas línguas em situações reais de interação. Um projeto muito interessante para pensarmos as formas de ampliação dos repertórios de língua de alunos surdos dadas em contextos mais amplos e reais de relacionamento com as línguas que formam seu bilinguismo.

Para fecharmos essa seção, o texto *Oficina de escolhas profissionais: uma parceria entre jovens surdos, intérpretes e psicólogas*, de autoria das psicólogas e pesquisadoras Angela Carneiro (UFF) e Lucila Lima da Silva (INES), nos relata a experiência de orientação e debate sobre inserção profissional com jovens surdos. Nos contextos desse estudo são destacadas as relações vividas entre alunos

surdos e psicólogas escolares na construção de espaços onde o aluno surdo possa sonhar e planejar suas ambições profissionais. Uma abordagem que, segundo as autoras, tem por objetivo tornar os sujeitos conscientes da “autoria” de suas próprias histórias. Dessa maneira, esse relato nos leva à reflexão sobre as formas de ser surdo no mundo – contribuindo não só para o aperfeiçoamento, mas também para a recriação desses modos de existir.

Por fim, trazemos mais uma vez a **Seção Fórum Bilíngue do INES** – iniciada experimentalmente em nossa edição anterior. Um espaço onde buscamos dar continuidade ao propósito inicial pelo qual esse periódico foi lançado há quase vinte anos: fazer públicos os saberes circulantes nos eventos promovidos nas dependências do Instituto em várias edições anuais que levam o nome de Fórum. Nosso compromisso com a divulgação de saberes é reforçado e revisado a cada publicação lançada, para que não apenas falemos sobre as pessoas surdas, mas que também e principalmente os surdos sejam sujeitos produtores e consumidores dessas narrativas. Por isso, essa seção nos presenteia com os registros das falas bilíngues ocorridas em nossos eventos acompanhados de um breve resumo sobre a temática. Esperamos com isso ampliar a circulação de saberes em Libras. Um compromisso não apenas com novos saberes, mas também com a renovação das formas de produção e circulação desses pensamentos.

Desejamos uma ótima experiência bilíngue de leitura!

Ana Regina Campello (INES) 

Ramon Linhares (INES) 

COORDENAÇÃO EDITORIAL



ARTIGOS
articles

LEARNING FROM INDIGENOUS PEOPLES' CULTURAL PEDAGOGIES¹

Aprendendo com as pedagogias culturais dos povos indígenas

Janie Cristine Amaral²

LER ESSE ARTIGO INTEGRALMENTE EM LIBRAS³



ABSTRACT

The work presented in this article is part of my PhD at University of Bristol (2009). This particular study has explored the nature of Brazilian Gaucho Deaf communities' ethos in relation to Deaf education based on a comparison to South Brazilian Guarani indigenous communities' ethos. I worked with a group of twelve Deaf professionals from Rio Grande do Sul; all informants had a teaching degree, four of them were researchers too. This work involved examining the group's

¹ These days I prefer the term indigenous people to native people, as my fellow Brazilian researchers Lori Altmann and Rogerio Rosa have kindly taught me it was the adequate term to name the groups involved. I used *native* people in my PhD thesis (GONÇALVES, 2009). Altmann and Rosa have welcomed me to N.E.T.A. (Núcleo de Etnologia Ameríndia) the research group linked to Instituto de Ciências Humanas at Universidade Federal de Pelotas. I learnt a great deal from their long experience, vast knowledge and work in the field of Brazilian Indigenous Studies.

² Senior lecturer at Universidade Federal de Pelotas. E-mail: janiecristineamaral@gmail.com.

³ Nota dos Editores: Tradução para Libras feita por Antonielle Cantarelli Martins com autorização e supervisão da autora. // Editor's Note: Translation for Libras by Antonielle Cantarelli Martins, with authorization and supervision of the author. Assistir também o vídeo no Canal do YouTube do DDHCT INES em <https://www.youtube.com/watch?v=zZcJyVKnLYs&feature=youtu.be>.

teaching practices and views compared to a selection of literature on indigenous cultural pedagogies. I call these Deaf teachers 'educators', for this is the term they use to define their job and their work as leaders in the communities; they have a critical pedagogy understanding of this term and role (FREIRE, 1982b). I used critical ethnography with the deaf communities as a methodology. I did observations in the field with Deaf people and interviews. I gathered information from literature on indigenous people to draw this first comparison between the two groups, deaf and indigenous communities. The study results support the premise that Deaf pedagogies are effectively cultural pedagogies and share common aspects with indigenous pedagogies. The work also includes reflections on the methodological implications of intercultural research. Deaf studies research linking culture and education have only just started. This preliminary study has indicated that there is a great need for further research with Deaf communities and Deaf people working in Deaf education, in order to increase our understanding of Deaf epistemologies and Deaf pedagogical practices. Deaf pedagogies need to be acknowledged, valued and supported if Sign Languages and Deaf Cultures are to be preserved; the promotion of Deaf pedagogies and deaf-centered approaches in Deaf learning spaces is vital to the quality of community life and the successful socio, cultural and professional integration of Deaf people in both hearing and Deaf worlds.

Keywords: Deaf pedagogies. Indigenous pedagogies. Deaf education. Minority education.

RESUMO

O trabalho apresentado neste artigo é parte do meu doutorado na Universidade de Bristol (2009). Este estudo em particular explorou a natureza do ethos das comunidades Surdas gaúchas em relação à educação de surdos, com base em uma comparação com o ethos das comunidades indígenas do sul do Brasil. Trabalhei com um grupo de doze profissionais Surdos do Rio Grande do Sul, todos os informantes com diplomação em alguma licenciatura, quatro deles também atuantes como pesquisadores. Esse trabalho examinou as práticas de ensino de grupos com base em uma seleção de literatura sobre pedagogias culturais indígenas. Chamo esses professores surdos de "educadores", pois esse é o termo que eles usam para definir tanto seus fazeres profissionais como suas atividades como líderes nas comunidades, apresentando uma pedagogia crítica de quem entende esse termo e

seu papel (FREIRE, 1982b). Usei a etnografia crítica no olhar para as comunidades surdas como metodologia. Fiz observações de campo e entrevistas com pessoas surdas. Reuni informações da literatura sobre povos indígenas para fazer essa primeira comparação entre esses dois grupos, comunidades surdas e indígenas. Os resultados do estudo apoiam a premissa de que as pedagogias surdas são efetivamente pedagogias culturais e compartilham aspectos comuns com as pedagogias indígenas. O trabalho também inclui reflexões sobre as implicações metodológicas da pesquisa intercultural. Pesquisas em Estudos Surdos que ligam Cultura e Educação demonstram estar apenas começando. Este estudo preliminar indicou que há uma grande necessidade de novas pesquisas com as comunidades e pessoas Surdas que trabalham na educação de Surdos, a fim de aperfeiçoar nossa compreensão das epistemologias Surdas e práticas pedagógicas Surdas. Pedagogias Surdas precisam ser reconhecidas, valorizadas e apoiadas pela preservação das línguas de sinais e das Culturas Surdas; a promoção de pedagogias Surdas e abordagens centradas nas pessoas Surdas e em espaços de aprendizagem surdos é vital para a qualidade de vida da comunidade e para a bem-sucedida integração social, cultural e profissional das pessoas Surdas em ambos os mundos, ouvinte e Surdo.

Palavras-chave: Pedagogias Surdas. Pedagogias indígenas. Educação de surdos. Educação de minorias.

The idea of comparing Brazilian indigenous communities and Deaf communities had an intriguing start in my life as a researcher. Brazilian Deaf researcher Marianne Stumpf was in the United Kingdom collaborating with my research and doing her own PhD field work back in 2003. We were travelling for her research and doing common conferences between Germany, the United Kingdom and France. This gave me plenty of time to have informal interviews with her for my ethnographic study (GONÇALVES, 2009). My PhD has profited a lot from the exchange with the Deaf researchers' validation group in it. The topic we were talking about that day had nothing to do with indigenous people to start with, I was asking

her how Brazilian Gaucho Deaf communities had got to the concept of *pedagogia da diferença* as one of their central concepts back in the late nineties. I wanted to know how Deaf Pedagogy concept had been constructed in Rio Grande do Sul at that stage of my research. Her answer to that question has opened a door and a whole new perspective through which I still look into Deaf pedagogies today.

We were talking to some American Deaf friends and they asked us how Deaf people in Brazil had come up with this idea of *pedagogia da diferença*. It started with this group of twenty Deaf people who were doing their teaching degrees in Rio Grande do Sul. This group would get together and discuss ways to teach Deaf people, as they all believed hearing pedagogy did not work with Deaf children. At the same time there was another group of Sign Language instructors meeting regularly who would discuss similar things whenever they had the chance. As the Deaf movement became stronger and more meetings took place, the more these ideas got spread. In the Congress on Bilingualism in 1999 we did not have the concept of *pedagogia da diferença* yet...but it was not long before Gladis Perlin had this idea of comparing Deaf people to native people. They had their own pedagogy that followed their culture and it became accepted, we are like them and we need ours too. (GONÇALVES, 2009, p. 185)

As a result of watching this statement in Sign Language by Stumpf, I decided to direct my efforts to search for similarities between Deaf and indigenous pedagogies both in epistemological and in teaching practices of the two groups. Brazilian Deaf Studies profits greatly from having the work of Vilhalva (2009) to illuminate us in this area. A few more studies looking into the situation of Deaf children born within indigenous hearing communities have appeared in the latest years but the analysis has not been focusing on the community ethos, but on the reaction of family and tribe to the child condition and or nature (LIMA, J. M. S & BRUNO, M., 2017). It is also important to note that Brazilian Sign Language studies have started from the comparison of an urban Brazilian Sign Language, Libras, and an indigenous Sign Language, Urubu-Kaapor

(FERREIRA-BRITO, 1984, 1993). These interesting facts make even more relevant the anthropological approximation between Deaf people and Indigenous people for a comparative analysis from a pedagogical point of view. I am going to summarise below the extent to which my preliminary comparison came to be concluded by the end of my own study back in 2009 and indicate how this original study has been expanded and aims to continue.

1. A COMPARISON BETWEEN INDIGENOUS PEOPLE AND DEAF PEOPLE

Batterbury, Ladd and Gulliver (2007) introduced the term Sign Language Peoples (SLP's) to describe Deaf communities and made the first approximation between Deaf people and 'native' people in literature. Their paper stemmed from several discussions and reflections about Brazilian indigenous communities in our seminars, research meetings and informal discussions at the University of Bristol as research colleagues and PhD candidates then. Those were the days we still had the Centre for the Deaf Studies at Bristol University. Sarah Batterbury was a lecturer at CDS, Gulliver and I were doing our PhD under the supervision of Dr. Paddy Ladd.

According to Batterbury and the other two colleagues, SLPs communities can be considered indigenous groups in need of legal protection regarding educational, linguistic and cultural rights in a similar way to other *First Nation indigenous communities* (BATTERBURY et al., 2007:1). The authors analysed the similarities between these two groups regarding life experiences, patterns of oppression and world views to make this comparison⁴.

1.1. A common life of oppression under colonialism

Over the past 350 years or so, SLP's have been described by professionals as primitive, savage, retarded, subhuman, incapable of abstract thought, lacking in language, and animal-like (BRANSON & MILLER 2002; VAN CLEVE & CROUCH, 1989b). Native Peoples'

⁴ I will reproduce here the initials NP's – *Native Peoples* and SLP's – *Sign Language Peoples* the authors use in their article, but will refer to indigenous people in my own text.

(NP's) have gone through a similar process since they have always been seen as less than human and lacking in intellectual abilities judged by white male standards⁵. Both of them have suffered the conflict between the natural self and the colonised, *civilised* self expected from them.

Ladd and the other researchers in the group also point out that SLP's narratives share the same vocabulary as native peoples' discourses do speaking on issues such as nativeness, genocide, Deaf First Nations, cultural holism, linguistic and cultural ownership (LADD, 2003; BATTERBURY et al., 2007). Both groups also suffered neo-colonialist waves of mainstreaming in education and the violence of having their children stolen (ibid, 2007:12). Interestingly, Rio Grande do Sul researchers have already referred to the idea that Deaf communities have had their children *stolen* from them by oralism and invasive medical interventions (PERLIN, 2003). Religious charity and welfare organisations were also common colonialist practices for Deaf people and native people.

1.2. Similar concepts of space-territory and language

Another strong argument the authors use to compare SLP's and NP's are their relationships with the concepts of space, territory and ownership which both groups have. According to the authors of the article analysed (2007), both groups, Deaf and indigenous ones, believe they have an ontological relationship to the 'space' they share. Native Peoples have land as their territory, whereas Sign Language Peoples see Sign Languages as their space or territory. Their language is an explicitly non-physical, inherently diasporic (WRIGLEY, 1996; BATTERBURY et al., 2007:10) and linguistically embodied Deafspace (GULLIVER, 2005; BATTERBURY et al., 2007:10). The spatial-environmental characteristics resonate with other indigenous

⁵ Brazilian and other South American indigenous people have been described that way through centuries by colonialists who have been using that excuse to take away from them the protected land they live in according to their native way of life. However, abuse and killing of indigenous people have persisted to these days. MISSIONARY COUNCIL (CIMI) REPORT. *Violence against Indigenous Peoples in Brazil*. Retrieved from: <https://mail.google.com/mail/u/1/#inbox/FMfcgwwCglsXdJcjqfnRNvMnPxfDrhR?projector=1&messagePartId=0.1> MISSIONARY COUNCIL (CIMI), FIAN BRAZIL, JUSTIÇA GLOBAL and ASSOCIATION OF JUDGES FOR DEMOCRACY. Report about the human rights situation of indigenous peoples in Brazil. Retrieved from: <http://ajd.org.br/report-about-the-human-rights-situation-of-indigenous-peoples-in-brazil/>

groups. They also view land, nature and language as agents with their own independent existence which help Native peoples to sustain their culture.

1.3. Similar world views and oral traditional cultures

This (2007) groundbreaking article presents situations or aspects like community-centred collectivist ethos and reciprocity, differences in conception and use of time, and high priority to sharing information as some of the examples of common cultural characteristics between Deaf people and indigenous people's cultures.

Both SLP's and NP's share oral traditional cultures and share problems with print-dominated majority cultures. Maintenance of an oral unwritten tradition including features such as folklore and storytelling are common in both cultures and a way to preserve culture.

1.4. Similar de-colonisation practices

Both sets of peoples, Deaf and indigenous, have developed a revival of their cultures and languages from the 1960s on. Brazilian native peoples have shown a very strong movement in the last sixty years to try and make this revival become a reconstruction on social and political levels, so they could see their land, languages and cultures protected. They have been a source of inspiration to many other social movements in Brazil and abroad, including Deaf peoples. These days Brazilian indigenous people face a cruel battle against them from land owners and abusive government who support Brazilian landowners. See the reports, referred to in this paper, on the increasing numbers of crimes indigenous people have suffering in Brazil in the latest years.

1.5. Geographical proximity

Unlike most European cultures, new world cultures, such as the ones found in the Americas, Africa, Asia and Australia, can share physical space with ancient native cultures up to the present

day. Among other things, this proximity helps create more opportunities to bring native peoples and local Deaf communities closer. This situation creates more communication and exchange between the two minority groups. This has been happening in Brazil to a great extent, as Deaf and native leaders frequently share the same table for discussions on minority groups in congresses and other political spaces within the social arena. This has also helped Deaf communities in Rio Grande do Sul identify themselves with native communities in the past (GONÇALVES, 2009).

Many of the features of Batterbury, Ladd and Gulliver's (2007) groundbreaking paper were actually independently presented by the informants of this research somewhat earlier between 2001 and 2007, not only that, Rio Grande do Sul leaders referred to similarities between Deaf and native people in the first contacts I had with their Deaf communities as early as 1999. The discussions that Deaf researchers and educators had in their study groups and seminars have always been quickly spread to the Deaf communities as the educators and researchers would work closely to their communities. According to our informants, the history of oppression of Brazilian native people is a strong parallel point for bringing native and Deaf people closer. Deaf informants in this research often reiterated the fact that they also had suffered similar levels of oppression to the ones native peoples had suffered. Thus, in their attempts to disseminate their culture through education practices and systems for their peoples, a good number of Deaf people in Rio Grande do Sul have mirrored themselves and their movement on native peoples' since late twentieth century.

When I first visited a Deaf school in the inner part of the state, I was told an interesting story related to local native peoples. A year earlier the native people's movement in that part of the state had invaded the Deaf school building to make it their headquarters in the city as they knew it was a state government building. Back then very few people knew that the building had been built to be a Deaf school. When it became public that the native peoples' movement were using the building, Deaf community leaders came to sit and talk to the native leaders. As Pedro, one of our Deaf research participants, explains,

They did not know it had been chosen to be a school, nor that it was a Deaf school. We sat and talked between our leaders and it was very easy to find an agreement. Both groups pressured the government to find a place and sort out the problems the indigenous people group was having. The situation of Deaf people is very similar to Indigenous People's movement here in Brazil. We owe a lot of respect to their movement. They are aware that the school is essential for the preservation of their community and culture. So they fight to make sure they keep their culture and community together just like us, they have been doing it much longer than we have, we need to learn from them. It took ages for us to be granted this building by the government to open our school. When we came here we realised it had been taken by the Indian movement as a headquarters to their movement. (GONÇALVES, 2009, p.188)

2. REKO ETE: GUARANI PHILOSOPHY IN EDUCATION

The Guarani philosophy in education is called *Reko Ete* and it helps them bring up their children and educate them within their culture. An essential thing to Guaranis and Reko Ete is that the people involved in education are closely in tune with the community and take part in the community life fully.

According to Guaranis and their leaders education is *a branch from Guarani culture*. This branch has its roots linked to *opy guasu*, Guarany traditions and knowledge. This is where reko ete, or their teaching philosophy, comes from. This is why the Elder's council is essential to the good pedagogy and administration of Guarani schools. The pedagogy is rooted in Guarani language and the culture oral tradition (LOPES, 1981).

According to Reko Ete, good communication and use of orality, to join community activities actively and respect the elder and their advice, as well as the sacred guarani words and beliefs and one's family are essential (MELIA, 1992).

The Guarani school promotes the vision of a collectivist society, where decisions are made based on the opinion of the

majority. This school also needs to establish a dialogue with non-native cultures and their knowledges so that children can live between the different worlds and learn from them through the perspective of their own culture.

The tribe activities are part of school curriculum. Children join community meetings, assemblies. Indigenous people's pedagogy respects and makes good use of community life as pedagogical tool or resource. Here are some of the basic strategies they follow which are very similar to the ones Gaucho Deaf communities use:

- i) Indigenous communities should choose their educators, think ahead and discuss how to train new ones;
- ii) It is necessary to get the elders, teachers and parents to discuss about education and the system we are going to use in the school;
- iii) It is essential to explain what *pedagogia da diferença* is all about to the community and its leaders;
- iv) The native leaders and the communities need to support and give incentive to educators;
- v) Educators need to work hard and make an effort and show interest for students who fail to attend the lessons, for instance;
- vi) We need a group of educators to think of curricula and teaching materials that follow our ways.
- vii) Universities and other supporting agencies need to help with the discussions within the community and help us convince authorities to respect and support indigenous people education (Adapted and translated from Guarani *Reko Ete* apud Nemboaty Guasu Guarani, 1993).

3. A PARALLEL BETWEEN NATIVE PEDAGOGIES AND DEAF PEDAGOGIES

Through my research (GONÇALVES, 2009), I tried to identify any possible parallels between the two sets of pedagogies,

I discussed all the data with my Deaf informants in the study and present below my findings.

3.1. Pedagogies of Happiness

Native people see life in a holistic perspective. For instance, the *Wheel of Life* (Manitoba Ministry of Education, 2003), a common concept/philosophy across several native cultures, sees life as an integration of all perspectives, spiritual, physical, ethical, emotional and others. The Native perspective advises that only through union the principle of wholeness can lead to happiness and fulfilment.

In a similar way, indigenous people tend to see work and education as roads that should lead to contentment more than achieving material aims (KAA, 1994). Although, some native values can change significantly from group to group, and white man's values have interfered in original native cultural ones in most places, the worship of simplicity and the pursue of happiness as a first aim has remained strong for most indigenous groups along the centuries. They believe education should help students achieve these goals in the first place, above any other aim. Native people study and work for different cultural reasons and motivations than the ones white people tend to do (GRUPPIONI, 2006).

I found a similar perspective among the Deaf participants of this research. For instance, Deaf adults interviewed believe Deaf education should focus in Deaf children's life skills. Informants gave the example emotional skills for students to understand their life between hearing and Deaf worlds are not considered as part of the curriculum or frequently dealt in other spheres. Antonio summarises what seems to be a genuine Deaf aspiration in the group I studied.

Ultimately, our primary aim is that children be happy. That's where we start from and where we want to get to. We want them to grow confident in who they are first to find their space in the world. So one of the first skills we need to teach them is to learn how to live between hearing and Deaf worlds. Of course succeeding professionally and getting equipped with the information and skills they need to do so is essential too, but the latter

cannot come without the former. So human development and finding happiness within oneself and the world are essential to us whilst we teach our children. (GONÇALVES, 2009, p.190)

3.2. Pedagogies which are people focused, not only knowledge focused

In a similar fashion to Native pedagogies, Deaf pedagogies also tend to be natural and informal. They are more needs focused and people focused in the first place, instead of knowledge focused (GRUPIONI, 1997; BISHOP and GLYNN, 2000). According to an informant, Deaf people find it hard to understand why formal hearing education seems to be so different from real life most of the time (Nara). Nowadays, schools and curricula in general can easily become more knowledge focused than actually cater for the whole development of students and their real needs. Education, professionals and students all become slaves to information per se. The question of whether that piece of information is valid or relevant to that group of students is not usually asked, for instance. According to observations in both pedagogies, Deaf and native, teaching and curriculum design when they are left to the native or Deaf educators usually tend to be more influenced by experiences that relate to students' lives and focus on their everyday needs more than anything else (GRUPIONI, 1997,2006; BISHOP and GLYNN, 1999; QUADROS & PERLIN, 2007). A good example is the difficulty that some mainstream schools teachers and systems have in understanding native approach to harvest times and the cultural and practical necessity these people have of integrating their children in such activities (Manitoba Ministry of Education, 2003). Non-native pedagogies usually judge this practice from their own perspectives and experiences.

Another interesting aspect is that topics in both Deaf educators and indigenous teachers' curricula tend to relate to survival in the hearing and in the white worlds or to the preservation of the minority culture involved. Most common topics found within the curricula deal with the whole development of the person and

life in the community. The tendency is that most information taught needs to serve these aims in the first place. A concern with knowledge development in general, curiosity for the world and information in general is usually present. As Nara puts it,

Deaf children need to be equipped for life emotionally and information-wise at the end of the day. Most Deaf students cannot get any support from their families due to the language barrier, so we need to do it all ourselves at school and in the community. We cannot frustrate students again at school, we need to give them what they need in the first place; this is why we focus so much on the life skills and knowledge they can apply in their lives. (GONÇALVES, 2009, p.191)

3.3. Pedagogies in which individual and collective aims blend together

One could explain the overall aims of Deaf pedagogies from a Deaf perspective as having a threefold perspective. As a primary aim, Deaf educators focus on helping children find balance and happiness within themselves between hearing and Deaf worlds. Along with that, comes the collective aim, to develop the students' responsibility to keep native Deaf culture and language strong and alive. On a third level, Deaf educators aim for their students to access information and knowledge that can help them become professionals, get skilled and enter the job market to become socially and financially independent. As Fidel puts it,

Children need to understand who they are and find their identity first, whatever way they construct it; they need to be happy with it so they can move freely between the hearing and the Deaf worlds. They need to be introduced to community life and hopefully find their role in it. They need to know they are responsible for it too, and that they need to do their bit for their community to survive. By feeling safe and happy within themselves and relating to their community, they will

be able to develop the skills they need to interact and survive in society. They need knowledge and as much new information as they can get to do so, and that is the school's task, we have not forgotten that. (GONÇALVES, 2009, p. 162-163)

3.4. Pedagogies favouring the construction of learning spaces and a *Carpe Diem* effect

As linguistic oppression and lack of accessibility to education have always been in native people and Deaf people way, native and Deaf communities have created alternative spaces to learn. It is a feature of their cultures that they make learning a daily experience, and education is seen as a natural part of daily life, rather than a formal process separate from it. They make use of all opportunities they have to learn about things whenever they are together with other Deaf people and can exchange information. There is a sense of urgency – they want to use all the time they have at hand and all their chances to be together and learn.

However, in the native case there is much more space and time available than there is in most Deaf people's lives. Indigenous communities usually live together and share the same space as in a reserve with their own school, their sense of urgency is not as visible and acute as it is in the Deaf one. As Batterbury et al. (2007) put it, there is a sense of urgency in sharing as much as they can whenever and wherever they meet because there are many more time and space restrictions in Deaf lives than are found in other minorities.

Notwithstanding, similarly to native pedagogies, the concepts of time and space in relation to teaching are peculiar. In the Deaf way, learning and teaching can and, quite often need to happen anywhere e.g. in the bus, outdoors, while they are practising sports, and in the Deaf association environment. There is no time to waste and all that is learnt should have its clear purpose.

Deaf students, children or adults, they always have questions and they ask me them wherever we are. Quite a few of these relate to lessons with the hearing educators that they could not fully

understand, but some of them are family issues, like dating, sex, life in the hearing world and other things. They feel comfortable to ask and I feel happy to help them. (GONÇALVES, 2009, p.163)

3.5. Pedagogies which provide mobility between knowledge roles

The role of the educator in Deaf pedagogy is that of a sharer; students act as collaborators in the learning process. Learning and teaching tends to be more reciprocal between educator and students and between students themselves. In Rio Grande do Sul's Deaf education practice, for instance, there is the common figure of the student-leader who is a particular student who will help others learn and support the educator in the teaching task. This does not mean that he is necessarily the most intelligent or multi-talented student in the room. His or her abilities could vary, as well as which student in the group will perform that task at a given time. So, the teaching mobility and their roles is visible in this practice.

Regarding native cultural teaching practices, one can find mobility in the importance given to the roles of the extended family, educators and elders in the education of their children and people. The community view is that they help you become who you are, as education of the children is not only the parents' responsibility (BISHOP and GLYNN, 1999; Manitoba Ministry of Education). In a similar way Deaf communities and Deaf children themselves rely on similar wider cultural educational mechanisms. Deaf children of hearing parents will need the support of Deaf community adults for their education and the elders of the community also need that contact to pass on the culture and knowledge to the new Deaf generations.

The role of the educator tends not to be authoritative, but that of a sharer in both cultures analysed. That can be seen in the fact that Deaf and native Educators are more like guides and are able to move between the positions of 'knower' or 'not-knower' more easily than in traditional hearing/white centred teaching environments. Learning tends to be more informal and in a more sharing atmosphere, since most educators do not tend to

place themselves as knowledge experts. I commonly find the student-leader that supports the teacher in his task acting in a teaching collaborative positive way to help all students achieve learning within the group, not in a superior position. This practice also agrees with the Freirean concept of being an educator. An educator should always know that no one knows everything and that you always learn while you teach (FREIRE, 1982). As Fidel explains,

My students know they owe me respect because I am an educator, but I am one of them. In the past it was strange for Deaf students to get used to the idea of one of them being their educator. But we overcame these things. I know them inside and I do not need them to believe I am superior to them or anything. I need them to be eager to learn and share what they have learned with me and others. So I do not need to pretend I know everything. I am just honest to share what I have and show them I am open to learn with them too. (GONÇALVES, 2009, p.164)

3.6. Pedagogies in which the educator-learner relationship matters a lot

Cultural Pedagogies tend to be more relationship-based than most non-culturally centred pedagogies or mainstream pedagogies. Teaching relies on a good relationship and a relation of trust between educator and student, as a holistic perspective to education will need that to effectively take place. Educators and learners tend to become more committed to the learning process and to people involved in the learning situations. Deaf educators believe it is important to know each other, be friends and participate in the students' lives. That commitment seems to help and support students' learning and achievements, since they feel they owe themselves and their educator the extra effort to do better. As Pedro explains,

I am not here only for the money I get. And I am not here just to do a job either. It matters to me what is going to be made of these children beyond their school and professional lives. I care for them

and I see this as part of my job, if you think of it as a profession. The task of an educator goes beyond that of an educator. (GONÇALVES, 2009 p. 194)

4. LEARNING FROM EACH OTHER AND THE NEXT STEP AHEAD

I have suggested a comparison between Deaf and native pedagogies as cultural pedagogies based on a brief review of literature on indigenous education and evidence of discussion on the topics with my research participants (GONÇALVES, 2009). I have searched for similarities between Deaf and indigenous pedagogies both in epistemological views and in the teaching practices of the two groups involved. I came to the conclusion that there seems to be a great deal of similarity between the two groups' pedagogies beyond what this preliminary study has revealed. The extent to which this preliminary comparison will reflect upon future studies will be revealed in the years to come. The study has been expanded and aims to continue the revision by Deaf professionals on the education of their children and peers exploring also the aspects in which the practices seem to blend with other indigenous minorities. Finally, I reiterate that there is Deaf pedagogy as a production of culture, along with the other cultural pedagogies which have already been identified. I also insist that there is a need of acknowledging it and giving incentive to these practices for the future of Deaf education.

REFERENCES

BATTERBURY, S., LADD, P., & GULLIVER, M. Sign language Peoples as Indigenous Minorities: Implications for Research and Policy. In: *Environment and Planning*, 39 (12), p. 2899–2915, 2007.

BISHOP, R. AND GLYNN, T. *Culture Counts: Changing Power Relations in Education*. Dunmore Press Ltd, New Zealand, 1999.

- FERREIRA-BRITO, L. Similarities and Differences in two Brazilian Sign Languages Studies in Sign Language Studies 42 Ç 45-46. Silver Spring, USA Linkstok Press,1984.
- FERREIRA-BRITO, L. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982a.
- GONÇALVES, J. *The role of Gaucho Culture and Deaf Pedagogy in Rethinking Deaf education*. 2009. (Unpublished doctoral dissertation). University of Bristol, United Kingdom.
- GRUPPIONI, L. D. B. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Edições MEC/UNESCO, 2006.
- GRUPPIONI, L. D. B. *A Educação escolar indígena no Plano Nacional de Educação*. Subsídio para o I Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena. Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena/ MEC, Brasília, 1997.
- GULLIVER, M. Deafspaces: the Landscape and Heritage of the Deaf World. *Unpublished paper presented at the Tenth International Seminar of Forum UNESCO: University and Heritage*. Newcastle, 2005.
- KAA, W. Maori preferred pedagogies. *Paper presented at Matawhanui hui*. Palmerston North, New Zealand, 1994.
- LADD, P. *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd, 2003.
- LIMA, J.M.S., BRUNO, M. *Criança kaiowa surda e sua comunicação na família e na escola*. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados-MS v7, no.19, p38-47 Jan-ab 2017.
- LOPES, A. *A questão da educação indígena*. Brasiliense, Rio de Janeiro, 1981.
- MELIÀ, B. 1981. El modo de ser guarani en la primera documentación jesuítica (1594-1639). *Revista de Antropologia*. 24, p. 1-23, São Paulo, 1981.
- MILLER, D; BRANSON, J. *Damned for Their Difference: The Cultural Construction of Deaf People as Disabled*. Gallaudet University Press, Washington, 2002.
- MINISTRY OF MANITOBA EDUCATION AND YOUTH SCHOOL PROGRAMME DIVISION. *Integrating Aboriginal Perspectives into Curricula*. A Resource for Curriculum Developers Teachers and Administrators. Manitoba, 2003.
- MISSIONARY COUNCIL (CIMI) Report. *Violence against Indigenous Peoples in Brazil*. Data for 2016. Retrieved from: <https://mail.google.com/mail/u/1/#inbox/FMfcgxwCgLSXdJCqfnRNvMnPxgfDrhR?projector=1&messagePartId=0.1>.

MISSIONARY COUNCIL (CIMI), FIAN BRAZIL, JUSTIÇA GLOBAL and ASSOCIATION OF JUDGES FOR DEMOCRACY. Report about the human rights situation of indigenous peoples in Brazil, São Paulo, 2018. Retrieved from: <http://ajd.org.br/report-about-the-human-rights-situation-of-indigenous-peoples-in-brazil/>.

NEMBOATY GUASU GUARANI. *Por terra, vida e autonomia*. IV Assembleia Nacional. São Paulo: CCJ. 1993.

PERLIN, G. O ser e o estar sendo Surdos: alteridade, diferença e identidade [To be and being deaf: alterity, difference and identity]. 2003. (Doctoral dissertation) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Retrieved from: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5880>.

QUADROS, R.; PERLIN, G. *Estudos surdos II*. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2007.

WRIGLEY O. *The Politics of Deafness*. Gallaudet University Press Washington, 1996.

VAN CLEVE, J. V.; CROUCH, B. A. *A Place of their Own: Creating the Deaf Community in America*. Gallaudet University Press Washington, 1989.

VILHALVA, S. *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul*. (Mastering Thesis) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Thabata Fonseca de Oliveira¹
Celeste Azulay Kelman²

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

Este trabalho pretende analisar as produções acadêmicas que abarcam a temática do ensino de Geografia para surdos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2008), de natureza qualitativa. Para o levantamento do material analisado, foi utilizado o Banco de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que apontou nove dissertações com o tema de interesse. A partir da leitura do material, três eixos foram definidos para a discussão e apresentação do resultado da pesquisa: informações gerais; inclusão e ensino de Geografia para surdos; e materiais e práticas pedagógicas na educação geográfica de alunos surdos. Constatou-se que as dissertações apontam uma inclusão do estudante surdo ainda precária, o que tem dificultado a aprendizagem da Geografia de forma

¹ Professora de Geografia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

² Professora-associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Surdez (GEPeSS/UFRJ).

significativa. Por outro lado, ficou evidente que a produção acadêmica na área tem avançado em propostas pedagógicas para o atendimento desse alunado.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Educação de surdos. Produção acadêmica. Inclusão escolar. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação de surdos tem adquirido relevância em estudos acadêmicos. De certo modo, a perspectiva da inclusão escolar propiciou o contato de um número maior de professores com alunos surdos, o que leva a questionamentos acerca das práticas pedagógicas mais apropriadas, bem como das possíveis especificidades nos processos de construção de conhecimento desses estudantes. Tais investigações se relacionam mais frequentemente com os campos de conhecimento da Língua Portuguesa, da Língua de Sinais, da Matemática e das Ciências da Natureza (RAMOS; ZANIOLO, 2014b).

Em pesquisa realizada pelas autoras deste artigo (OLIVEIRA; EIRAS; KELMAN, 2016), foi possível observar essa tendência. Nessa investigação, analisou-se os anais dos Congressos de Educação Especial (2010 a 2014), com o ensino de Geografia para surdos apresentando uma pequena incidência, aparecendo apenas em um de 96 trabalhos averiguados. Diante dessa escassez, levantou-se em outras bases, como o Banco de Tese e Dissertações da Capes (BTDC),³ que tem por objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país. Nessa plataforma, encontramos nove dissertações envolvendo a temática de interesse.

³ Pesquisa realizada em janeiro de 2017.

Assim, este artigo tem como objetivo geral analisar as produções acadêmicas do BTDC referentes ao ensino de Geografia para surdos, a fim de conhecer o que tem sido produzido a respeito do assunto e identificar as contribuições dessas pesquisas para a área educacional. Os objetivos específicos definem-se em: a) compreender, a partir das dissertações analisadas, como está a situação do aluno surdo em aulas de Geografia no atual contexto de inclusão escolar; e b) verificar o que tais trabalhos apresentam como sugestões de práticas pedagógicas e recursos didáticos para a aprendizagem geográfica dos alunos surdos.

Na conjuntura de inclusão educacional vigente, esta pesquisa mostra-se importante para sistematizar as contribuições das investigações realizadas na interface do ensino de Geografia com a Educação de Surdos. Além disso, pode oferecer pistas de quais aspectos ainda precisam ser mais bem explorados no que concerne a essa temática.

METODOLOGIA

Este estudo é uma investigação bibliográfica (GIL, 2008) de natureza qualitativa. Para selecionar o material de análise, foram realizadas pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, com os descritores “Geografia” && “surdo” || “surdez” || “surdos”. Como resultado inicial, foram apontados 19 trabalhos. Porém, pela leitura dos resumos das teses e dissertações sugeridas, ficou evidente que apenas nove trabalhos, sendo estes somente dissertações, relacionavam-se ao ensino de Geografia para surdos. As demais obras envolviam pesquisas sobre espacialidades e territorialização da população surda e investigações sobre aspectos gerais da educação de surdos, sem nenhuma particularidade no campo de ensino da Geografia.

A análise do material seguiu as recomendações de Gil (2008) para uma pesquisa bibliográfica. Assim, foram executadas: a) leitura exploratória; b) leitura seletiva; e c) leitura analítica/interpretativa. A partir desse procedimento de análise definiu-se três eixos para a discussão e apresentação do resultado da pesquisa: *informações gerais; inclusão e ensino de Geografia para surdos; e materiais e práticas pedagógicas na educação geográfica de alunos surdos.*

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Informações gerais

Após a leitura exploratória do material selecionado, observou-se que o trabalho mais antigo da plataforma é de 2003, e que a maioria das dissertações — sete das nove analisadas — foi defendida após 2010. Tal fato sugere que a produção acadêmica envolvendo o ensino de Geografia e a Educação de Surdos tem se intensificado ao longo dos últimos anos (**Gráfico 1**). Em relação aos programas de pós-graduação, constatou-se que quase todas as dissertações, com exceção de apenas uma, foram desenvolvidas em programas de pós-graduação em Geografia.

Ainda nesse aspecto, ficou evidente também a concentração dessas pesquisas nas regiões Sul e Sudeste do país, uma vez que apenas dois trabalhos são originários de programa de pós-graduação do Nordeste e do Centro-Oeste, e nenhuma produção acadêmica foi identificada na região Norte. Ramos e Zaniolo (2014a) encontraram resultado semelhante ao analisar a produção acadêmica na área da educação de surdos. Os autores apontaram que as regiões Sul e Sudeste concentraram 72,8% das teses e dissertações envolvendo educação e surdez, no período de 2005 a 2009.

No entanto, para entender tais números, os autores supracitados ressaltaram um aspecto essencial trazido por Santos e Azevedo (2009): “as assimetrias regionais na distribuição de programas de pós-graduação *stricto sensu* no país” (RAMOS; ZANIOLO, 2014a, p. 310). Nesse contexto, é observada a supremacia da região Sudeste e Sul na proporção de programas de pós-graduação. As regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte, por sua vez, apresentaram quantidade bem inferior de programas em relação às primeiras regiões. Portanto, os achados referentes às dissertações de ensino de Geografia e Surdez podem refletir, de certo modo, o padrão de desigualdade distributiva de programas de pós-graduação e da pesquisa acadêmica no Brasil.

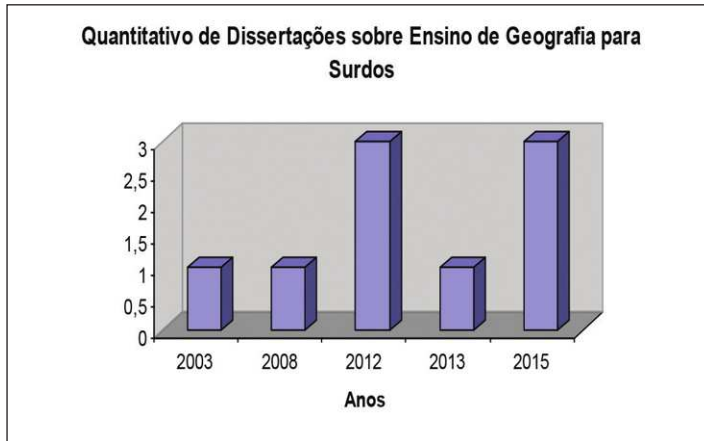


Gráfico 1 – Quantitativo de dissertações sobre ensino de Geografia para surdos
 Fonte: elaborado pelas autoras

No tocante aos objetivos das dissertações, também foi possível identificar diferenciações entre os trabalhos pesquisados. Constatou-se que três investigações empreendidas (PENA, 2012; ANDRADE, 2013; SILVA, 2015) apresentavam principalmente natureza *avaliativa*, ou seja, examinaram a inclusão do aluno em escolas regulares ou o trabalho específico em uma escola especial; as práticas pedagógicas desenvolvidas; e a aprendizagem geográfica de alunos surdos. Para isso, foram utilizadas técnicas como observação, entrevistas e questionários.

As outras seis dissertações (SILVA, 2003; SILVA, 2008; FUENTE, 2012; FONSECA, 2012; FERNANDES, 2015; ARRUDA, 2015) foram analisadas como de natureza *propositiva*, uma vez que os autores desenvolveram ou refletiram acerca de possibilidades pedagógicas para o ensino de Geografia no âmbito da surdez. Vale lembrar que essa classificação foi realizada a partir dos objetivos centrais propostos nas pesquisas, o que não significa que esses últimos trabalhos não tenham também avaliado a inclusão do aluno surdo em suas investigações. Do mesmo modo, as dissertações de natureza *avaliativa* também destacaram, de modo sintético ao final das pesquisas, possibilidades para aprendizagem geográfica do alunado surdo (**Gráfico 2**).

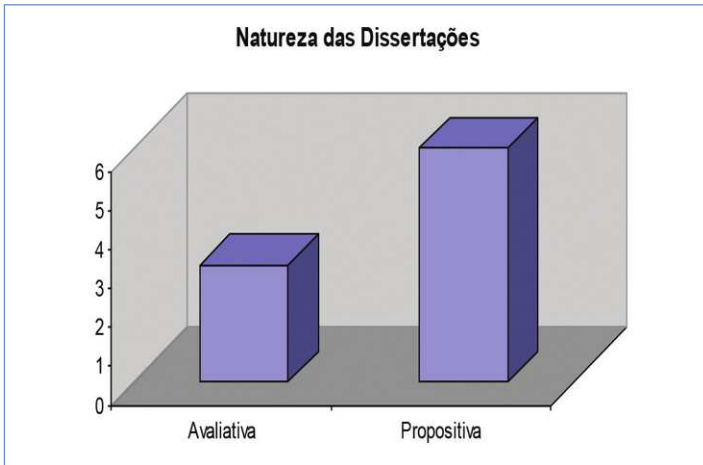


Gráfico 2 – Natureza das dissertações
 Fonte: elaborado pelas autoras

Inclusão e Ensino de Geografia para Surdos

Nesta etapa, foram sistematizados e discutidos os resultados das dissertações de natureza avaliativa com os quais foi possível evidenciar as condições de inclusão do aluno surdo na escola e em aulas de Geografia, por meio das pesquisas de Pena (2012), Andrade (2013) e Silva (2015).

Pena (2012), ao investigar o ensino de Geografia para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, da rede regular de Uberlândia (MG), concluiu que a maioria dos professores dessa disciplina não era capacitada para o trabalho com alunos surdos, havendo dependência integral dos intérpretes para a comunicação entre eles. A autora apontou ainda que muitas das práticas escolares com os surdos não eram significativas. Esses resultados alertam para a importância do conhecimento da língua de sinais pelo professor regente, a fim de que este “não esteja sempre na dependência do intérprete, ou delegando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para esse profissional” (GUARINELLO et al., 2006, p. 238).

A pesquisa de Pena (2012) constatou ainda, no campo empírico da sua investigação, que não havia relação satisfatória entre os professores de Geografia e os professores do Atendimento

Educacional Especializado (AEE). De acordo com a autora, existia a concepção, por parte dos professores de Geografia, que o AEE funcionava como uma espécie de reforço escolar. Nesse sentido, vale salientar a necessidade de uma real integração entre os profissionais responsáveis pela inclusão do aluno surdo na escola para o êxito desse processo.

A investigação de Andrade (2013), por sua vez, foi realizada em uma escola polo para surdos em São José (SC). Tal pesquisa buscou averiguar como transcorre a inclusão de alunos surdos em aulas de Geografia, analisando uma turma regular com estudantes surdos inseridos e uma classe especial formada apenas por alunos surdos. Na turma regular, Andrade (2013) observou que as aulas não eram planejadas para atender as especificidades dos alunos surdos, uma vez que o ensino de Geografia se organizava com poucos recursos visuais, com predomínio do livro didático e leitura em voz alta dos textos do livro feita pelos alunos ouvintes. Nessa dinâmica, os intérpretes tinham dificuldade de acompanhar o ritmo das aulas, que eram planejadas essencialmente para os ouvintes.

Andrade (2013) verificou também que a interação social dos alunos surdos e ouvintes era precária, tanto dentro como fora de sala de aula. Na classe regular, a autora destacou que os alunos surdos formavam “ilhas”, separando-se dos alunos ouvintes e agrupando-se com o intérprete para desenvolver as atividades solicitadas pelo professor titular. Nesse contexto, foi observado que não havia uma interação satisfatória entre alunos surdos e ouvintes em atividades pedagógicas propostas em sala de aula. A psicologia histórico-cultural nos incita a atentar para a importância das interações para o desenvolvimento do ser humano e de suas atividades mentais (LURIA; YUDOVICH, 1987). Assim, é desejável que os docentes organizem tarefas envolvendo alunos surdos e ouvintes. “Destas interações resultam aprendizado acadêmico, socialização e criação de laços afetivos entre todos os participantes da turma [...] favorecendo o desenvolvimento de cada aluno enquanto sujeito ativo e confiante em si mesmo” (KELMAN; BRANCO, 2014, p. 502).

Por último, Silva (2015) realizou investigação em uma escola especial para surdos, em Teresina (PI), cujo objetivo foi analisar as práticas pedagógicas durante as aulas de Geografia no intuito de verificar se os conteúdos ensinados propiciavam o

desenvolvimento de competências e habilidades da disciplina. Silva (2015) também pesquisou a realidade de inclusão de uma aluna surda que, além de frequentar a instituição especializada em que ocorreu a pesquisa, também estava matriculada em escola da rede regular.

Na escola especial, ao acompanhar aulas do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a autora constatou que a fluência e a condução das aulas em Língua de Sinais não eram suficientes para que o ensino de Geografia fosse satisfatório, sendo necessários o desenvolvimento dos conteúdos curriculares da disciplina e a apropriação de estratégias e recursos visoespaciais.

A investigação na escola regular, por sua vez, revelou que a aluna surda não teve suporte para suas especificidades durante as aulas de Geografia. Por meio de entrevista, a professora responsável pela disciplina reconheceu não usar estratégias, recursos e metodologias que favorecessem o aprendizado da aluna. Além disso, tal como observado nas pesquisas anteriores, parte do trabalho com a estudante surda era delegado ao intérprete de Libras.

Por meio da análise das dissertações de natureza avaliativa (PENA, 2012; ANDRADE, 2013; SILVA, 2015), as autoras deste artigo estruturaram algumas das condições de inclusão do aluno surdo na escola e em aulas de Geografia apresentadas nas pesquisas (**Figura 1**).

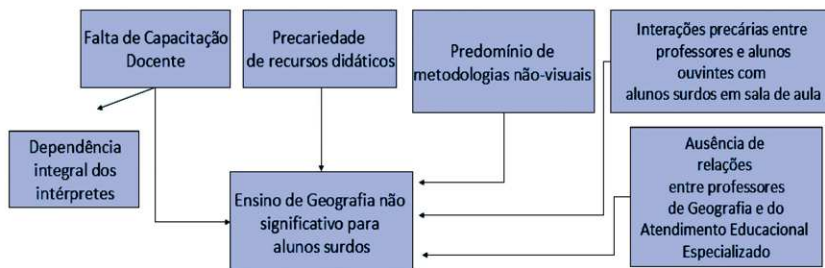


Figura 1 – Sistematização das condições de inclusão do aluno surdo nos trabalhos de caráter avaliativo
 Fonte: elaborado pelas autoras

Os resultados das pesquisas de Pena (2012), Andrade (2013) e Silva (2015) demonstraram que o aluno surdo ainda está inserido precariamente nas escolas regulares e, conseqüentemente, nas aulas de Geografia. O relato das pesquisadoras vai ao encontro da análise que Lodi e Albuquerque (2016) fazem a respeito da atual Política Nacional de Educação Especial no Brasil. As autoras salientam que essa política não questiona, efetivamente, a importância da Libras e de uma educação construída a partir dela para os estudantes surdos. “Pressupõe, assim, que os alunos surdos devem adaptar-se às metodologias de ensino pensadas para ouvintes, assim como aos tradutores intérpretes é atribuída a responsabilidade pelos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos pedagógicos” (LODI; ALBUQUERQUE, 2016, p. 47). De fato, essa foi a realidade encontrada em muitas das escolas que figuraram como campo empírico das pesquisas apresentadas.

Materiais e Práticas Pedagógicas na Educação Geográfica de Alunos Surdos

Conforme mencionado anteriormente, seis dissertações apresentaram natureza propositiva em suas pesquisas, com discussões acerca de práticas e materiais pedagógicos no ensino de Geografia para surdos. Na impossibilidade de discutir, em poucas páginas, as propostas de cada autor, as autoras deste artigo elaboraram um quadro com algumas das contribuições trazidas por Silva (2003), Silva (2008), Fuente (2012), Fonseca (2012), Fernandes (2015) e Arruda (2015).

Utilização de *recursos visuais* variados ligados à Geografia, como mapas, maquetes, globos terrestres, charges, gráficos, tabelas, vídeos curtos, desenhos e imagens, além do suporte da internet e de computadores para auxiliar na interpretação do espaço geográfico. Orienta-se que desenhos sejam realizados pelos próprios estudantes para o desenvolvimento de noções cartográficas e de representação do espaço vivido.

Realização de *trabalho de campo* como *metodologia visioespacial*, considerando a especificidade linguística dos alunos surdos (presença de intérpretes no caso de turmas mistas) e também as vivências e as percepções visuais desses estudantes sobre o espaço geográfico.

Realização de *jogos e brincadeiras* que auxiliem no aprendizado de Geografia. No caso de uma turma com alunos surdos e ouvintes, sugere-se que tais atividades sejam desenvolvidas de modo menos acelerado para favorecer o trabalho do intérprete.

Atividades escritas que promovam uma relação de mútuo reforço entre o ensino de Geografia e a utilização da leitura e da escrita da Língua Portuguesa.

Produção de material didático bilíngue de Geografia para surdos em base digital, estruturando-se na Libras, na Língua Portuguesa e na visualidade.

Quadro 1 – Sistematização das contribuições dos trabalhos de natureza propositiva
Fonte: elaborado pelas autoras

As dissertações analisadas alinham-se à perspectiva socio-antropológica da surdez, uma vez que, como afirma Skliar (2005), compreendem que a singularidade dos surdos se relaciona à experiência visual de mundo e à utilização de uma língua assentada nessa experiência. Nesse sentido, a valorização da Libras e de uma

pedagogia visual para o desenvolvimento do estudante surdo e do processo de ensino-aprendizagem da Geografia esteve muito presente nas pesquisas. Os estudos, portanto, partiram de um paradigma que evidenciou as potencialidades desses indivíduos, desvinculando-os do estigma da ausência e da incompletude.

A prática do trabalho de campo como metodologia facilitadora do ensino de Geografia para surdos também foi destacada em vários estudos (SILVA, 2008; FUENTE, 2012; FONSECA, 2012; FERNANDES, 2015). Essa atividade consiste em um grande recurso para o entendimento do espaço geográfico e contribui para aproximar o conhecimento à vivência dos estudantes. Como destaca Resende (1989, p. 84), “se o espaço não é encarado como algo em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde, e a geografia torna-se alheia a ele”. Portanto, o trabalho de campo, no caso do ensino para alunos surdos, se destaca porque pressupõe a observação do espaço, seus elementos e seus movimentos — o que envolve invariavelmente a visualidade. Além disso, contribui para que esses alunos, muitas vezes excluídos do cotidiano das cidades, se sintam ativos e inseridos no meio em que vivem.

Vale salientar ainda que o atual contexto tecnológico tem influenciado as sugestões de trabalho com o alunado surdo. Percebemos isso nas sugestões de Fonseca (2012), quando propõe o uso da internet e de computadores no ensino da Geografia, e também na pesquisa de Arruda (2015), que reflete sobre o desenvolvimento de um recurso tecnológico com possibilidade de abrigar a Libras, os movimentos e os vídeos para favorecer a aprendizagem geográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise das nove dissertações, as autoras deste artigo concluíram que os resultados apontam para uma inclusão do estudante surdo ainda precária na escola regular, o que tem dificultado a aprendizagem em Geografia. A falta de formação (inicial e continuada) dos docentes, as barreiras de comunicação entre professor e aluno e a utilização de práticas pedagógicas inadequadas

para alunos surdos foram alguns dos aspectos problemáticos destacados pelos autores.

Por outro lado, é evidente que a produção acadêmica na área tem avançado em propostas pedagógicas para o ensino desse alunado. Diversos tipos de recursos foram apontados no ensino de Geografia para alunos surdos, tais como imagens e fotografias, filmes, elaboração de material didático bilíngue e o trabalho de campo — este último aparecendo em muitas das pesquisas relacionadas. Os autores, no entanto, salientam que não basta a utilização dessas metodologias, mas é necessário refletir e planejar o devido uso desses recursos em função das particularidades dos estudantes surdos, garantindo, de maneira simultânea, uma plena condição de comunicação e interação linguística nas aulas.

A análise das dissertações permitiu ainda verificar algumas lacunas na área de pesquisa, o que pode indicar caminhos para futuros estudos. As investigações apresentadas tiveram como sujeitos estudantes surdos dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e das séries iniciais na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Destacou-se, nesse sentido, a ausência de trabalhos que analisem a construção do conhecimento geográfico por crianças surdas nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ficou claro também que a temática do ensino da cartografia para alunos surdos não foi tão bem explorada nas pesquisas desenvolvidas até o momento.

Portanto, ainda é necessário avançar na construção de práticas que, além de favorecer a aprendizagem geográfica, valorizem a diferença e os aspectos fundamentais para o desenvolvimento dos alunos surdos. Como bem afirmam Kelman e Sousa (2010, p. 48), “a missão principal do professor não é exatamente dar aula, mas sim favorecer a formação e a informação do aluno. [...] aprender é construir significado e ensinar não é apenas dar aula. É fazer o outro entender”. Que seja possível seguir refletindo acerca dos meios semióticos e das formas de interação que propiciem um ensino de Geografia mais contextualizado e significativo para esses estudantes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. *A educação geográfica de alunos surdos em uma escola polo da grande Florianópolis*. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ARRUDA, G. B. *Material didático de geografia para surdos em uma perspectiva bilíngue*. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FERNANDES, J. V. *Inclusão: educação ambiental aplicada ao ensino de geografia para alunos surdos no CEF 08 do Gama – DF do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental*. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FONSECA, R. L. *Praticando geografia com alunos e ouvintes: uma contribuição para o ensino de geografia*. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geociências, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

FUENTE, A. R. S. *O trabalho de campo em geografia: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas*. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARINELLO, A. C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. *Rev. Bras. Educ. Esp.*, Marília, v. 12, n. 3, p. 317-330, 2006.

KELMAN, C. A.; BRANCO, A. U. Comunicação e metacomunicação na inclusão escolar. In: DESSEN, M. A.; MACIEL, D. A. (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a psicologia e a educação*. Curitiba: Juruá, 2014. p. 483-516.

KELMAN, C. A.; SOUSA, M. A. Sociedade, educação e cultura. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. (Orgs.). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora da UnB, 2010. p. 15-58.

LODI, A. C. B.; ALBUQUERQUE, G. K. T. S. Sala Libras língua de instrução: inclusão ou exclusão educacional/social? In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. *Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. O papel da linguagem na formação de processos mentais: colocação do problema. In: LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 7-23.

- OLIVEIRA, T. F. de; EIRAS, J. M. C.; KELMAN, C. A. Surdez, prática docente e recursos: uma análise das publicações dos Congressos de Educação Especial. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2016, São Carlos. *Anais...* São Carlos, 2016.
- PENA, F. S. *Ensino de geografia para estudantes surdos: concepções e práticas pedagógicas*. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.
- RAMOS, D. M.; ZANIOLO, L. O. Tendências e perspectivas da produção acadêmica sobre a temática educação de surdos: mapeamento da produção. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília, v. 20, n. 2, p. 303-318, jun. 2014a.
- RAMOS, D. M.; ZANIOLO, L. O. Tendências temáticas da produção acadêmica sobre a educação de surdos. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11., 2014, São João del Rei. *Anais...*, São João del Rei, 2014b.
- RESENDE, M. M. S. O saber do aluno e o ensino de geografia. In: VESENTINI, J. W. (Org.) et al. *Geografia e ensino: textos críticos*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1989.
- SANTOS, A. L. F. dos.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 534-550, 2009.
- SILVA, C. C. P. da. *Respeitando as diferenças no trânsito: os alunos surdos em ação e movimento*. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- SILVA, C. B. da. *Cenário armado, objetos situados: o ensino de geografia na educação de surdos*. 2003. 244 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- SILVA, J. S. *Os desafios no ensino de geografia para surdos: estudo etnográfico na casa do silêncio em Teresina – PI*. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.
- SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DO SUJEITO SURDO: UMA ANÁLISE DO BILINGUISMO COMO PRÁTICA SOCIAL

Letícia Fernandes Alvarenga Monteiro¹
Alice Caldas de Moraes Sodré Coutinho²
Juliana Felicidade Teixeira dos Santos³
Karen Loami Lima da Silva⁴
Tathianna Prado Dawes⁵

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

A educação bilíngue de surdos tem sido tema de debate recorrente entre os pesquisadores da área de surdez. Com o intuito de aprofundar esse debate na comunidade acadêmica da Universidade Federal

¹ Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: elezinhamonteiro@yahoo.com.

² Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: alicecmcoutinho@gmail.com.

³ Graduanda em Letras/Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: julianafelicidade10@gmail.com.

⁴ Graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: karenloami123@gmail.com.

⁵ Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense; coordenadora do grupo de pesquisa Estudos do Bilinguismo: Libras e Língua Portuguesa para Surdo (EBLIS). E-mail: tathiannadawes@id.uff.br.

Fluminense (UFF), o grupo de pesquisa Estudos do Bilinguismo: Libras e Língua Portuguesa para Surdo (EBILIPS) decidiu também debruçar-se sobre essa questão. Por meio do viés histórico-cultural de Vygotsky, este artigo inicia a investigação do tema da aquisição de linguagem por surdos para que, posteriormente, possam ser analisados com mais propriedade o bilinguismo Libras/Língua Portuguesa e a escrita do sujeito surdo como prática social. É imprescindível, portanto, que as instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, ajustem seus métodos educacionais para que assim a educação seja um direito de todos.

Palavras-chave: Bilinguismo. Surdez. Inclusão. Educação de surdos.

ABSTRACT

Bilingual education for deaf people has been constantly debated among specialists. Aiming to contribute to such agenda in the academic community of Universidade Federal Fluminense – UFF the research group Estudos do Bilinguismo: Libras e Língua Portuguesa para Surdo (EBILIPS) also takes part in this discussion. From Vygotsky's cultural-historical perspective this paper begins to investigate language acquisition of deaf people in order to further analysis of the bilingualism Libras/Portuguese, as well as analyze the writing of deaf people as a social practice. Therefore, it is crucial that educational institutions public or private adjust teaching methods to make education a right for all people.

Keywords: Bilingualism. Deafness. Inclusion. Deaf people education.

INTRODUÇÃO

A educação de surdos é constantemente pauta de estudos dos especialistas da área. Este artigo é resultado das discussões do grupo de pesquisa Estudos do Bilinguismo: Libras e Língua Portuguesa para Surdo (EBILIPS) — grupo do Diretório do CNPq — e das leituras das obras de Quadros e Neves (2015) e Quadros (2015).

Pretende-se a partir desse estudo traçar novos rumos e estratégias para o ensino de surdos em suas esferas teórica e prática.

Com base na legislação, na literatura sobre a área da surdez e no êxito observado nas práticas dos integrantes do grupo, o bilinguismo foi a linha escolhida para guiar os estudos do grupo de pesquisa. Portanto, é também o *setting* bilíngue essencial para que se possa propor qualquer nova concepção do ensino de surdos.

A educação bilíngue é uma proposta de ensino que visa oferecer acesso dos sujeitos surdos às duas línguas no contexto social e escolar. Tal método tem se firmado como mais adequado para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a Língua de Sinais como primeira língua, e a partir daí se passa para o ensino da segunda língua, a língua oficial do país. No caso do Brasil, por exemplo, seria ensinada a Libras e depois o estudante iniciaria seus estudos em Língua Portuguesa.

No ideário bilinguista, as crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na Língua de Sinais, sejam os pais, os professores ou outros. Assim, por meio da imersão na língua, essas crianças vão adquirir recursos para se constituir como sujeitos sociais, aprimorar suas inteligências afetivas e demais cognições.

A LÍNGUA DE SINAIS COMO PRIMEIRA LÍNGUA: UM OLHAR PSICOLÓGICO

O processo de aquisição e formação da linguagem para a Psicologia é cruzado por várias linhas teóricas com diferentes definições, como acontece em diversas áreas do conhecimento. Para os behavioristas, por exemplo, a linguagem é apenas um comportamento refinado que foi aprendido, enquanto para os junguianos, por exemplo, a linguagem não é comunicação, mas realização de mundo. Dentre tantas perspectivas presentes no cenário contemporâneo e clássico da Psicologia e dos estudos da Linguagem, escolhemos abordar o tema da aquisição de linguagem por surdos através do viés histórico-cultural vygotskyano.

Para compreender melhor o posicionamento de Vygotsky frente à surdez, faremos um breve resgate de etapas marcantes

de sua obra nesse assunto. Em 1927, Vygotsky incorporou a ideia de os surdos utilizarem os sinais para se comunicar. O autor, que inicialmente era contra a escola para surdos, reviu várias de suas reflexões sobre a natureza da criança surda e assumiu a necessidade da estruturação de um sistema de educação específico. Entre 1928 e 1931, Vygotsky refinou ainda mais seu posicionamento ao defender a datilologia e a mímica — pois o acesso à Língua de Sinais era muito remoto — como auxiliares do ensino da língua oral.

Ainda que mantivesse a ideia de fazer o surdo alcançar a oralidade, o apoio e as pesquisas de Vygotsky no campo da surdez foram importantes para o reconhecimento das Línguas de Sinais como modo legítimo de comunicação e de percepção do mundo.

Para Vygotsky, pensamento e linguagem formam uma via de mão dupla. Eles emergem no campo psíquico da criança com origens diferentes, no entanto, na formação do chamado pensamento verbal, a relação pensamento e linguagem toma uma condição de que um não alcança sua potencialidade sem o outro. A partir desse ponto do crescimento, o sujeito estará pronto para desenvolver capacidades de abstração, generalização e formação de conceitos, isto é, formação de processos/funções mentais superiores que caracterizam a espécie humana.

Pessoas surdas tendem a escrever usando como referência a língua de sinais, a qual não tem um sistema escrito que lhe faça correspondência, dada a complexidade de suas estruturas tridimensionais no meio gestual-visual. No entanto, deve-se fazer menção aqui à escrita de sinais, *signwriting*, um sistema para representação gráfica das línguas de sinais. Ainda que haja maior possibilidade de acesso ao sistema *signwriting* atualmente, fazer uma criança surda escrever em português ainda é bastante difícil.

SignWriting é um sistema visual escrito para todas as línguas de sinais ao redor do mundo. Assim como o alfabeto fonético para as línguas faladas, SignWriting transcreve todas as complexidades das línguas de sinais para o sistema escrito. Isto torna possível que LIBRAS possa ser registrada e lida posteriormente. SignWriting foi inventado por Valerie Sutton. (SUTTON, 1981, 1990 apud RIBEIRO, 2017, p. 2)

A Língua de Sinais como primeira língua (L1) comumente é o modo mais rápido de propiciar uma comunicação linguística aprofundada para a criança surda (QUADROS, 2015). Somente através do domínio linguístico a criança pode adquirir a abstração necessária para imaginar, por exemplo, uma vez que a linguagem age como organizadora do pensamento.

Os problemas cognitivos e comunicativos da criança surda não provêm da criança, mas do meio social em que ela está inserida, onde raros ou inexistentes são os contatos com os fluentes da Língua de Sinais, inviabilizando a maturação linguística e seus desdobramentos na criança surda. Para Vygotsky (1984 apud NADER, 2010), a ausência de língua torna o desenvolvimento cognitivo de qualquer ser humano inviável.

A dificuldade ao acesso de uma língua que seja oferecida natural e constantemente leva a criança surda a um tipo de pensamento mais concreto, já que é através do diálogo e da aquisição do sistema conceitual que ela pode se desvincular cada vez mais do concreto, internalizando conceitos abstratos. A aprendizagem tardia de uma língua, como é o caso de muitos que aprendem a LIBRAS na adolescência ou na fase adulta, não possibilita a reversão total deste quadro. (GOLDFELD, 1997, p. 54)

Além disso, muitas dificuldades enfrentadas pelo sujeito surdo no dia a dia são reflexo da aquisição tardia da linguagem. Inclusive os neuro-saberes respaldam essa afirmação através do conceito de plasticidade cerebral, isto é, a capacidade adaptativa do Sistema Nervoso Central (SNC) de se remodelar em função das experiências do sujeito, reformulando suas conexões em função da necessidade, do uso e das características do ambiente.

De modo simples, portanto, pode-se afirmar que uma área muito utilizada do cérebro tende a ser aumentada (alteração nos giros e nos sulcos), ao passo que áreas não utilizadas passam a responder a outras tarefas. Um homem que perde o dedo médio não necessita de uma parte do cérebro para ativá-lo, logo, pela propriedade plástica do cérebro, essa área passará a refinar mais ainda outra parte do corpo, outro dedo, por exemplo. Assim como acontece com o homem que perde um dedo, o surdo que não teve

contato com a Língua de Sinais tem dificuldades para apreendê-la profundamente porque, além dos entraves socio-históricos, o espaço destinado à linguagem não estava sendo bem utilizado. No entanto, mesmo que haja um período crítico para uma aquisição ideal da linguagem, há também possibilidades de reorganização e de aprendizagem, pois o cérebro é dinâmico e flexível (LURIA, 1986).

O signo em Vygotsky é um fenômeno psicológico e, como tal, é individual, passível de evolução e capaz de modificar o curso do desenvolvimento cognitivo. Um indivíduo sem língua permanece sem jogo completo dos signos, tendo aqui a língua como ferramenta de compreensão de múltiplos sentidos do meio.

Os argumentos e as teorias aqui expostos quanto ao déficit cognitivo do indivíduo sem domínio da linguagem não têm caráter discriminatório e marginalizador, visto que, ainda que com o domínio de uma língua, o signo permanecerá representando algo para alguém. Logo, o domínio da língua não universaliza as interpretações, mas permite que a língua crie um campo de equivalência na emissão e na recepção da mensagem. A construção sónica diz respeito à construção da mente a partir da realidade em que a mente habita. Sempre há lacunas no processo de tradução das experiências da cognição; o indivíduo receberá e emitirá uma mensagem influenciado pelos próprios padrões psicossociais culturais. Deve existir certo nível de domínio de linguagem para que, a partir da imersão nela, o sujeito tenha autonomia e sua inserção social não seja limitada.

A Língua de Sinais faz mais sentido ao surdo porque é como ele experiencia o mundo e não pode ser comparada à língua oral-auditiva porque são singulares, estão em diferentes categorizações da experiência. Portanto, não se deve utilizar a Língua de Sinais como uma ponte para a língua escrita. Munir-se das duas é ampliar seu conhecimento de mundo; o indivíduo bilíngue (surdo ou não) terá mais modos de representar a realidade.

As crianças surdas não se sentem diferentes, a não ser de modo mediado, secundário, como resultado de suas experiências sociais. Para uma pessoa que nunca viu ou ouviu, esta situação é tida como normal, é o padrão que ela conhece. A possibilidade de ver ou ouvir pode ser tão

ameaçadora para esta pessoa quanto para um ouvinte ficar surdo. (GOLDFELD, 1997, p. 79)

A primeira escolha da língua do surdo é feita pela família: cabe aos responsáveis escolher que seus filhos sejam sinalizantes, oralizados ou tenham comunicação total. O que se deve romper são os misticismos que cercam a surdez e a Língua de Sinais para que essa escolha seja cada vez mais exemplar e positiva à criança. A Língua de Sinais não é uma fase rudimentar da língua oral-auditiva. A Língua de Sinais é um importante fundador de subjetividade no surdo, muito mais que uma facilitadora para ensinar L2 (oral-auditiva). O bilinguismo é uma maneira possível e positiva de inserir o indivíduo surdo, com integridade, no contexto social (fora das margens) e no ambiente escolar, permitindo que o surdo se construa, se narre da maneira que preferir, sem ser obrigado a enquadrar-se nos moldes de ouvintes e possa capturar o mundo de modo mais rico.

O BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: RECONHECENDO O SURDO COMO SUJEITO BILÍNGUE

Nosso país ainda é identificado como monolíngue, no qual a língua principal é a Língua Portuguesa, e por essa razão todas as outras aqui utilizadas acabam sendo consideradas inferiores. Segundo Quadros (2015) as políticas públicas do Brasil têm a tendência de subtrair as línguas, em vez de usar uma política aditiva, apresentando uma ideia equivocada de que uma língua leva ao não uso da outra.

Quadros (2015) afirma que o bilinguismo pode ser definido pelo uso que as pessoas fazem de diferentes línguas em diferentes contextos sociais. E, de acordo com Guarinello (2007 apud QUADROS; NEVES, 2015) o surgimento do bilinguismo aconteceu a partir das reivindicações dos próprios surdos, na luta pelo direito ao uso da sua língua. Assim, para a comunidade surda, o bilinguismo firma-se na garantia do uso da Língua de Sinais.

O bilinguismo, porém, não é só uma questão linguística. Quadros e Neves (2015) alegam ser necessário que haja uma imersão cultural no mundo do surdo, como também no do ouvinte,

mostrando que o bilinguismo vai além dessas questões. “Não basta ser bilíngue, é preciso ser bicultural” (QUADROS; NEVES, 2015).

Devido à diferença de modalidade, uma vez que a Libras reside na esfera visioespacial, enquanto a Língua Portuguesa reside na oral-auditiva, há certa dificuldade em caracterizar o surdo como sujeito bilíngue. Quadros (2015) diz que deveria haver um reconhecimento do surdo como sujeito bilíngue, já que eles nascem no Brasil, portanto fazem uso da Língua Portuguesa e convivem com surdos, logo utilizam a Libras.

Os surdos privilegiam o visioespacial, que caracteriza a Língua de Sinais, mas infelizmente muitas crianças surdas têm tido acesso tardio à Libras, o que acaba refletindo na aprendizagem da Língua Portuguesa. Cummins (2003 apud QUADROS, 2015) afirma que surdos que vão à escola com uma língua consolidada terão possibilidades de desenvolver habilidades de leitura e escrita com mais consistência.

Entende-se que cada aluno tem particularidades e que o processo pedagógico pode funcionar melhor para alguns do que para outros. Sabemos que não é difícil concluir que alunos surdos têm particularidades diferentes de alunos ouvintes e que nem sempre na construção do processo político-pedagógico escolar essas diferenças serão levadas em consideração. Um aluno surdo dentro da escola está cercado pela Língua Portuguesa: ele tem aulas nessa língua — embora a modalidade escrita seja sua segunda língua —, está rodeado por crianças ouvintes e docentes que se comunicam utilizando-a, ou seja, dentro do ambiente escolar as chances de se comunicar em Libras são pequenas.

De acordo com o artigo 14, do Decreto nº 5.626/05, é direito do aluno surdo ter acesso à comunicação e à informação, além de ter garantido o atendimento de suas necessidades educacionais especiais.

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 à superior. (BRASIL, 2005)

Apesar de ser garantido por lei o uso da Libras nas escolas regulares, infelizmente, na prática, não é o que acontece, uma vez que a maioria dos professores dessas escolas não sabe Libras. Isso acarreta um processo de marginalização no qual os surdos acabam sofrendo as consequências. E esse processo pode desencadear outros dois: (1) a criação de um bloqueio em relação à Língua Portuguesa por parte das crianças surdas, já que elas não conseguem se comunicar na sua L1 (a Libras), e acabam criando outros recursos para viabilizar a conversação com outras crianças, uma vez que o processo de comunicação é necessário para a socialização; e (2) crianças ouvintes atribuem uma ideia de valor linguístico, avaliando a Libras como uma língua menor que a Língua Portuguesa, ou seja, menos complexa, menos importante.

Segundo Quadros (2015) esse bloqueio dos surdos não é errado, é uma forma de resistência e autonomia da Libras sobre a Língua Portuguesa, pois a Língua Brasileira de Sinais anteriormente era tida somente como instrumento de comunicação, caso o surdo não conseguisse acessar a Língua Portuguesa, durante a política de subtração.

A educação bilíngue, segundo Novaes (2010 apud BARBOSA, 2011), é regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/02, a qual em seu capítulo VI, artigo 22, determina que se organize para a inclusão escolar:

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;

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005)

O contexto escolar, no entanto, não apresenta recursos de inclusão porque a metodologia nas escolas inclusivas não é pensada exclusivamente para alunos surdos, uma vez que “o ensino para crianças surdas é baseado no ensino para crianças ouvintes”

(QUADROS; NEVES, 2015). Sem contar que muitos professores das escolas inclusivas não estão preparados para receber um aluno surdo, e isso acaba gerando falta de interação e comunicação entre professor e alunos surdos.

Assim, mantem-se a Língua Portuguesa como língua de instrução e a Libras como um recurso para a aprendizagem da Língua Portuguesa, o que perpetua a valoração desta última como superior à Libras. Enquanto surdos politizados não mais aceitam essa valoração, crianças na idade escolar podem sofrer com as pressões das adaptações às quais estão expostas nesse ambiente. Nesse contexto, a educação bilíngue deixa de ser uma imposição da sociedade ouvinte aos surdos, para que estes aprendam o português e sejam considerados adaptados a ele, sem levar em consideração a identidade do sujeito surdo e a cultura surda.

De acordo com a Lei nº 10.436/02, em seu parágrafo único,

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Por isso, são necessárias políticas pedagógicas estruturadas para tratar o sujeito surdo como protagonista, portador de uma identidade própria, dotado de capacidade comunicativa como um ouvinte; embora não na mesma modalidade. As metodologias direcionadas aos alunos surdos devem inserir a Libras como L1, como língua de instrução com papel essencial reconhecido na aprendizagem e na autonomia dos surdos.

Embora a presença de intérpretes possa tornar a aula inclusiva, é inegável que ter o professor se comunicando em Libras favorece o aprendizado dos alunos surdos, já que eles estarão trocando todo o tempo, na sua L1, com os outros integrantes da classe. Isso também favorece o incremento dessa língua, já que o constante uso da língua a enriquece com novos métodos de comunicação, novos códigos, novas gírias, novos significados etc.

Levando em consideração a importância de ter aulas elaboradas para alunos surdos com docentes capacitados, pode-se

destacar dois tipos de escola: a inclusiva, em que há presença de um intérprete, mas com português como língua de instrução; e a bilíngue, onde as aulas têm a Libras como língua de instrução.

Assistir a uma aula estruturada para o aluno surdo com professores que usem a língua de sinais, desperta um maior interesse por parte desse aluno, que se sente incluído na aula e aprimora sua interação com o professor, tornando o aprendizado muito mais significativo. Segundo Quadros e Neves (2015), o ensino da Língua Portuguesa para esses estudantes só será possível se a Língua de Sinais for reconhecida como L1.

Ainda segundo as autoras, muitos surdos inseridos em escolas bilíngues, onde a Libras é a língua de instrução, deixaram de ver a Língua Portuguesa como uma ameaça, a qual passou a ocupar um lugar de prestígio, garantindo a interação deles com a comunidade ouvinte.

Sendo assim, a Libras tende a se firmar no sujeito surdo como uma língua autônoma, dotada de complexidade, de significados e de uma identidade própria que a difere da Língua Portuguesa.

ESCRITA DOS SURDOS COMO UMA PRÁTICA SOCIAL

A escrita dos alunos surdos é, além de prática discursiva, uma prática social. Isso se deve ao fato de ela estar relacionada diretamente à sua língua materna, a Língua de Sinais. Nesse sentido, esses indivíduos muitas das vezes escrevem referenciados pela língua que se comunicam. A natureza da escrita tem contexto social, político, mental e linguístico distinto entre os indivíduos. Desse modo, toda escrita carrega uma ideologia, logo, também a dos sujeitos surdos.

Diante da concepção de educação bilíngue, o docente lidará com as questões de interação entre alunos surdos e ouvintes, visto que o processo de inclusão também engloba as relações discentes. Além disso, é preciso levar em consideração que os indivíduos surdos estão inseridos em uma sala de aula na qual sua língua materna não é predominante. Assim, é essencial que os professores estejam atentos aos fatores marginalizantes do sujeito surdo, independentemente das dificuldades que se encontram, para que haja um processo de inclusão efetiva.

A situação da criança surda inserida em sala de aula, normalmente é em um contexto monolíngue, pode ser pensada a partir da problemática relação da surdez com a língua oral. Pelo fato da criança surda não ser oralizada, seu processo de interação com professores ouvintes fica bastante comprometido, uma vez que essas crianças surdas não dão a resposta educativa esperada e, conseqüentemente, não correspondem ao modelo esperado. (OLIVEIRA, 2003, p. 158)

Infere-se de Oliveira (2003) que os alunos surdos apresentam dificuldades de aprendizagem em diferentes aspectos: o professor ser ouvinte e não saber Libras fluentemente; o aluno surdo estar em uma sala de aula em que sua língua não é dominante; a metodologia da escola ser elaborada, em sua maioria, para alunos ouvintes; a Língua de Sinais ser vista como instrumento para ensinar a Língua Portuguesa na modalidade escrita; entre outros. Tudo isso desestabiliza o desenvolvimento da leitura e da escrita do surdo.

Para o surdo, a aquisição da modalidade escrita representa a alfabetização em uma outra língua com diferenças sintáticas, morfológicas e fonéticas. Por isso, as irregularidades morfossintáticas identificadas na escrita dos indivíduos surdos coincidem com construções próprias da língua de sinais. (LONGONE, 2012)

Longone (2012) aponta que a escrita é difícil para o surdo porque não é uma dimensão da Língua de Sinais (Libras, em contexto brasileiro), como ocorre com o português falado. Nesse sentido, em toda língua a escrita apresenta uma interação com a oralização porque há um vínculo entre discriminação auditiva e escrita, uma vez que o fonema assume uma relação direta com o grafema. É por isso que a escrita do surdo está configurada de acordo com a Língua de Sinais, e não de acordo com a Língua Portuguesa.

Um dos aspectos discutidos por Karnopp (2015) é que as produções textuais dos alunos surdos muitas vezes não obedecem à forma da gramática tradicional. Tal tendência confirma-se em função de os indivíduos surdos escreverem referenciados pela Língua de Sinais (sem conjugações dos verbos, preposições,

entre outros). Estabelece-se, portanto, que na escrita do surdo não há uma relação clara com o remetente, o destinatário e o assunto tratado no texto. Assim, os textos dos surdos são considerados “errados”.

A escrita de surdos é frequentemente estigmatizada, sendo que as produções textuais são consideradas “erradas” conforme estabelece o português padrão e, ainda, seus textos não são considerados a partir das relações autor-texto-leitor. (KARNOPP, 2015, p. 226)

Uma das explicações lógicas para tal fenômeno é o pequeno número populacional de indivíduos com problemas auditivos no Brasil. Percebe-se, que os surdos são um grupo minoritário do ponto de vista numérico e estatístico no Brasil.

De acordo com pesquisas recentes realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), apenas 9,7 milhões de brasileiros têm deficiência auditiva, o que representa 5,1% da população. Nesse cenário, ocorre a marginalização da educação bilíngue Língua Portuguesa/Libras, uma vez que essa modalidade educacional corresponde às necessidades de uma minoria dentro do país. Assim, grande parte das escolas não dispõe de professores especializados para ensinar aos alunos surdos.

Por tratar-se de um grupo numericamente não dominante, é socialmente oprimido. Observa-se, por exemplo, uma perspectiva linguística na qual se exige que as pessoas surdas sejam bilíngues e assim aprendam a Língua Portuguesa, enquanto os surdos oralizados podem ser monolíngues, sem instruir-se sobre a Libras, língua que também é oficial no Brasil. Logo, a língua de sinais é opcional para esses indivíduos.

A reflexão objetiva avalia o status linguísticos das línguas em análise, em que se observa que a língua de sinais é inferiorizada e descategoria da no contexto escolar, utilizada como ferramenta para o aprendizado do português. Na escola busca-se uma correspondência estreita entre a língua portuguesa e a língua de sinais, subordinando os sinais a estrutura sintática da língua portuguesa; conseqüentemente sinais são inventados, a língua de sinais é artificializada e a

escrita do português é imposta aos surdos sem considerar a diferença linguística e cultural dos mesmos. (KARNOPP, 2015, p. 227)

Conforme afirmado por Karnopp (2015), a metodologia utilizada para ensinar a Língua Portuguesa se desvia dos processos e das práticas discursivas adquiridas pelos alunos surdos. Desse modo, são trocadas por aquelas expostas pelos professores que produzem uma didática sem ligação com a Libras, utilizando os mesmos materiais e métodos — textos longos e sem interpretações — para alunos surdos e ouvintes, um dos grandes erros na educação bilíngue. É necessário aplicar uma metodologia inclusiva para o que é ensinado, tornando-se imprescindível que haja um diálogo coerente entre as línguas. É fundamental que exista a tradução entre o português e os sinais, principalmente em relação aos textos, mas não apenas a partir da datilologia.

Além disso, é inegável que a educação bilíngue de surdos demanda material didático apropriado, com imagens e objetos que possam ser sentidos. Visto que, na ausência da audição, é necessário um leque maior de recursos visuais para que os surdos tenham mais compreensão sobre os conteúdos apresentados.

De acordo com Karnopp (2015), a análise dos eventos comunicativos dos indivíduos surdos se interliga a seus processos e suas práticas discursivas. Por isso, é necessário observar e entender os métodos usados pelos alunos no campo da leitura e da produção textual em sala de aula.

[...] por exemplo, dar condolências a um amigo, fazer uma reclamação, responder às questões colocadas em uma prova; conversar por internet ou conversar face a face com um amigo envolve naturalmente produções linguísticas diferenciadas, consequências de eventos formais ou informais que requerem planejamento adequado para elaboração do texto, seja ele escrito ou em sinais. (KARNOPP, 2015, p. 230)

Assim, os professores bilíngues devem ensinar aos alunos que a língua de sinais usada na comunicação do cotidiano é uma prática de produção textual também, porém menos monitorada do que na escrita.

Um dos pontos mencionado por Karnopp (2015) é que a relação entre aquele que produz um texto (o locutor) e aquele que interpreta (o interlocutor) é importante. E ressalta que para se ter uma boa produção textual é necessário pensar para quem está sendo escrito o texto (interlocutor). Além disso, um discurso, seja falado ou escrito, só é aceitável quando se ajusta ao conhecimento de mundo do receptor com o texto. Nesse sentido, essa é uma das grandes dificuldades das produções textuais dos alunos surdos, porque os ouvintes, quando leem ou corrigem a escrita dos indivíduos com surdez, não têm noção de como a Libras é configurada. Ainda que os textos apresentem marcas linguísticas da gramática da Língua Portuguesa, como conjunções, preposições, adjuntos adverbiais, pronomes pessoais, pontuação e entre outros, em geral há diferenças da escrita na norma padrão, visto que esta se configura a partir do pensamento em Libras do produtor do texto. Quando o aluno emprega tais artifícios textuais deixa transparecer, no texto, que já tem noção de textualidade.

No entanto, um interlocutor ouvinte, quando o lê, desconsidera essa produção textual por não estar totalmente de acordo com a norma padrão. E, ao fazer isso, nega o quão dificultoso é para o surdo, que não teve ensino bilíngue de qualidade, escrever. Para reverter esse quadro, seria necessário que as instituições de ensino aplicassem uma didática similar à aplicada ao ensino de Língua Inglesa, na qual todos os alunos aprendem o básico desse idioma, desde o Ensino Fundamental I. Assim, as escolas seriam inclusivas de verdade, e não apenas o professor e o aluno surdo entenderiam a Língua de Sinais.

É papel da escola reconhecer a situação bilíngue dos alunos surdos e entender o universo das pluralidades existentes dentro da Língua Portuguesa, principalmente por parte dos surdos. Outrosim, as instituições de ensino devem produzir um ensino bilíngue de qualidade, fomentando a Língua de Sinais como a primeira língua dos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ecos do processo de inclusão dos surdos têm contribuído para que se finde a frustração educacional à qual muitos deles são expostos no ambiente escolar. O esclarecimento e a capacitação

dos profissionais da educação na área da surdez descartam práticas retrógradas e fomentam o direito de aprender e utilizar a Língua de Sinais, ter instrutores, professores e redes preparadas para lhes assegurar acolhimento perante qualquer que seja sua preferência linguística.

Assim, é necessário assumir o ensino bilíngue e a inclusão de maneira comprometida. Não basta inserir o aluno surdo na escola. A solução não está nas práticas capacitistas ou em meras reproduções teóricas, ainda que bilíngues. É indispensável a criação de metodologias de ensino e estratégias individuais que garantam ferramentas para que o estudante aprenda e sinta-se integrado ao corpo discente da instituição que integra. A Língua de Sinais deve ser encarada como importante fundadora de subjetividade no surdo, logo, cabe a ele a escolha de manter-se um usuário dela ou não, além de qual uso também fará da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. A. S. Bilinguismo e a educação de surdos. 2011. *Webartigos*. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/bilinguismo-e-a-educacao-de-surdos/67821>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 24 mai. 2019.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010. Resultado dos Dados Preliminares do Censo – 2010.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LONGONE, E. O surdo e a língua escrita. *Vida mais Livre*. 2012. Disponível em: <<https://vidamaislivre.com.br/colunas/o-surdo-e-a-lingua-escrita/>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem*: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

NADER, J. M. V. Aquisição tardia de linguagem e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos. In: SEMINÁRIO DO GEL, 58., 2010, São Carlos. *Programação...* São Carlos (SP): GEL, 2010.

OLIVEIRA, T. C. B. C. de. *Sala de aula inclusiva*: Um desafio para a integração da criança surda. 2003. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

QUADROS, R. M. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

QUADROS, R. M.; NEVES, B. C. A relação dos surdos com a língua portuguesa em um contexto bilíngue. In: RIBEIRO, T.; SILVA, A. G. (Orgs.). *Leitura e escrita na educação de surdos*: das políticas às práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

RIBEIRO, S. S. *Aprendendo escrita de sinais*: signwriting. 2017. Disponível em: <<http://prosurdo.com.br/wp-content/uploads/2017/01/SW-SignWriting-Apostila.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

SITES DE REFERÊNCIA

Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo – <http://www.gel.org.br>.

CogniFit – <https://www.cognifit.com/br>.

Vida Mais Livre – <http://vidamaislivre.com.br>.

LIBRAS E O ENSINO DE ARITMÉTICA POR MEIO DE ATIVIDADES LÚDICAS

Silene Pereira Madalena¹
Manoela de Oliveira do Vale²

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

A ludicidade, quando associada a situações de aprendizagem acadêmica, costuma proporcionar momentos em que a construção do conhecimento vem acompanhada do prazer em aprender. Dentre as atividades lúdicas, o jogo estabelece situações-problema que requerem uma série de operações mentais para a obtenção de sucesso, estimulando a participação ativa dos jogadores. A busca de soluções para concluir o jogo antes que os outros competidores o façam, estimula o desenvolvimento do raciocínio lógico, além de possibilitar a autoavaliação do desempenho de cada um. Assim, jogos que envolvem as operações de adição e subtração passaram a integrar o conjunto de estratégias didáticas utilizadas pelas professoras da Oficina de Matemática do Setor de Ensino Fundamental 1 (SEF1). Considerando-se as vantagens que essas atividades possibilitam, destacamos a agilidade na realização de cálculos mentais, bem como a formação de um acervo de formas

¹ Professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental (SEF-1) no Departamento de Educação Básica do INES (DEBASI/INES). E-mail: silene.madalena@yahoo.com.br.

² Professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental (SEF-1) no Departamento de Educação Básica do INES (DEBASI/INES). E-mail: manoelavale@ines.gov.br.

aditivas que podem ser memorizadas pelos estudantes durante a realização das diversas jogadas em uma mesma partida. Outro fator que vale a pena ser enfatizado diz respeito aos “algoritmos sinalizados” empregados pelos alunos para realizar as operações de campo aditivo de pequenas quantidades. É comum ver crianças e jovens surdos que frequentam a oficina passarem a conhecer diferentes maneiras de calcular em Libras ao observar seus colegas de classe realizando esses algoritmos durante as jogadas. Os resultados obtidos por meio dessas atividades têm motivado os alunos a participar ativamente da oficina, contribuindo não só para o desenvolvimento de habilidades matemáticas que envolvem cálculo, como também estimulando a iniciativa, a autonomia e a persistência diante de desafios.

INTRODUÇÃO

O ensino de Matemática tem apresentado grande desafio aos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja com alunos ouvintes ou surdos. No Brasil, de acordo com o resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado em 2015, crianças e jovens têm obtido baixos desempenhos em avaliações formais com os conteúdos da área (INEP, 2016). Deve-se ressaltar que tais conteúdos envolvem conceitos abstratos e estes, por sua vez, necessitam de formas simbólicas para representá-los. Assim, aprender Matemática envolve o desenvolvimento de habilidades específicas, bem como o conhecimento e a apropriação de uma linguagem específica composta de diferentes símbolos e sistemas de representação.

Para tornar esse ensino mais efetivo para alunos surdos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) mantém no Setor do Ensino Fundamental de 1º segmento (SEF1) um espaço voltado para essa área de conhecimento há mais de quinze anos: a Oficina de Matemática. A característica de oficina está delineada na maneira como as atividades são elaboradas e propostas aos alunos pelas professoras responsáveis,

autoras deste artigo. Assim, a oficina funciona como espaço pedagógico de construção de saberes e de desenvolvimento de habilidades matemáticas. Nesse espaço, professores regentes de 1º ao 5º ano, bem como seus alunos, (re)constróem conhecimentos acerca dos números e de suas relações de tempo e de espaço, de grandezas e medidas, participando de maneira ativa e reflexiva desse processo de construção.

É fundamental que os alunos estabeleçam uma rede de relações entre significante e significado para que a construção do conceito de número ocorra, pois essa noção é a mais importante a ser ensinada na escola básica no campo da Matemática (VERGNAUD, 2009). Os sistemas numéricos, verbal e notacional, bem como as operações aritméticas, requerem atenção especial no processo de ensino/aprendizagem. É preciso lembrar que há hierarquia na construção dos diferentes saberes matemáticos, pois são os conhecimentos básicos que irão servir de suporte para a construção de conhecimentos cada vez mais complexos. Nesse contexto, cabe ao professor tornar os conteúdos acessíveis para que de fato os alunos possam desenvolver o pensamento lógico matemático.

Assim, este artigo procura descrever parte do trabalho com as operações de adição e subtração que tem sido desenvolvido na Oficina de Matemática do INES nos anos escolares iniciais do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que a Libras é a língua de comunicação e instrução utilizada no Colégio de Aplicação deste instituto (escola com proposta bilíngue de ensino para crianças e jovens surdos) e, por ser a primeira língua (L1) dos alunos, vem sendo utilizada na construção de significados desse campo de conhecimento.

O PAPEL DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DA ARITMÉTICA

A ludicidade, quando associada a situações de instrução acadêmica, costuma proporcionar momentos em que o conhecimento vem acompanhado do prazer em aprender, o que torna a aprendizagem mais significativa (ARAGÃO; SILVA, 2010; MOURA, 1992). Ao se sentir desafiada a montar, individualmente, um quebra-cabeça numérico (Quadrado Mágico) ou ao participar de um jogo em que é preciso colocar três peças de mesma cor alinhadas,

a partir de certas regras (Três em Linha), a criança realiza uma série de operações aritméticas, sem utilizar lápis e papel, lançando mão de diferentes estratégias de cálculo na busca de soluções. Tais atividades costumam estimular a persistência, a observação do espaço, a tomada de decisão e o raciocínio lógico, além de favorecer o prolongamento do tempo de atenção e concentração.

A quantidade de cálculos que as crianças realizam durante uma partida ultrapassa a quantidade de cálculos dos cadernos escolares com exercícios “arme e efetue”, pois, além de calcular para processar cada uma de suas jogadas, é preciso verificar se os outros participantes do jogo também o fizeram corretamente. Nas situações de jogo, os alunos não sentem o desconforto de “fazer continhas” sem saber a razão pela qual estão tendo esse trabalho, como costuma ocorrer nos tradicionais exercícios de aritmética. Ao jogar, eles não calculam apenas para demonstrar conhecimento ou para exercitar a habilidade de fazer contas, os cálculos são utilizados para vencer determinada partida ou para concluir um quebra-cabeça numérico, o que atribui significado à ação. Tudo isso em um ambiente lúdico, descontraído, com espaço para acertos e erros, e sem a ansiedade experimentada por alguns frente à Matemática.

Ao selecionar as atividades que serão propostas aos alunos, deve-se observar o conteúdo envolvido e sua adequação a cada um dos anos escolares. Ainda que o aluno aprenda brincando ou que coloque em ação o que aprendeu, é fundamental que o professor tenha “intenção pedagógica” ao propor tais atividades. O nível de desafio que o jogo oferece não pode estar muito além e tampouco aquém do que os estudantes são capazes de operar, correndo-se o risco de a atividade não manter o grupo motivado. Assim, os jogos devem ser cuidadosamente escolhidos pelo professor, visando aos objetivos do campo da Matemática elencados para cada uma das turmas.

É interessante quando os alunos executam o mesmo jogo repetidas vezes. O que poderia parecer apenas uma repetição oportuniza aos estudantes verificar se as jogadas anteriores os levaram ao acerto intencionalmente ou por acaso. Além disso, em um jogo que já conhecem, eles colocam em prática formas aditivas previamente construídas, o que irá colaborar para a formação de um acervo de cálculos. A experimentação do mesmo jogo com diferentes

parceiros também tem se mostrado enriquecedora, afinal cada jogador tem as próprias estratégias. Isso pode levar ao desenvolvimento de formas mais eficazes e econômicas de cálculo por parte do estudante que quer obter a vitória. Dessa maneira, uma atividade familiar pode apresentar uma gama de novos desafios e possibilidades quando repetida.

Nas oficinas observa-se o quanto as atividades lúdicas colaboram para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos estudantes. Ao lidar com os conteúdos envolvidos em atividades prazerosas, professores e alunos se alternam no papel de “ensinantes e aprendentes”. Poder observar como um colega ou seu professor desempenhou determinada jogada leva à aprendizagem e à construção de outros modelos, e de novas formas de ação, aumentando o repertório de estratégias de cálculo. Ao lidar com a possibilidade de ganhar ou perder, de fazer escolhas e tomar decisões, por exemplo, o aluno mobiliza emoções e conhecimentos que atuam na construção e no desenvolvimento de sua cognição.

Na escola, os aspectos cognitivo e emocional do estudante devem ser estimulados de modo conjunto com o estabelecimento de relações sociais positivas e harmônicas, possibilitando desenvolvimento integral de cada indivíduo (GADOTTI, 2000). Atividades individuais e competitivas devem ser alternadas com outras em que o coletivo seja igualmente valorizado. Há um repertório rico de jogos em que o sucesso será mais facilmente obtido se houver a participação de toda a turma, visto que jogos em grupo possibilitam a elaboração de estratégias e de diálogo com o outro. Ora defendendo seu ponto de vista, ora abrindo mão de sua opinião para aceitar a decisão de um parceiro, os estudantes gradativamente constroem a noção de perspectiva (TOMASELLO, 2003). Isso leva à antecipação da ação e à flexibilização do pensamento. A partir do conhecimento de diferentes pontos de vista frente à determinada situação-problema criada pelo jogo, as experiências vividas pela turma irão favorecer a criação de vínculos afetivos entre os alunos e o fortalecimento do grupo. Assim, a escolha dos jogos também deve levar em conta a forma como serão realizados.

Cabe ao professor oferecer à turma tanto atividades individuais quanto aquelas em que os estudantes precisem se agrupar em duplas, trincas ou coletivamente. Contudo, enquanto estiverem

jogando, o professor deve procurar não intervir ou, se for necessário, fazer o mínimo possível de intervenções, apenas para garantir o bom andamento da atividade. Em vez de interferir e opinar durante as jogadas dos alunos, o professor precisa observar as dificuldades que eles apresentam, o raciocínio lógico empregado e a forma como solucionam impasses. Conhecer o funcionamento do grupo irá permitir a escolha das atividades posteriores, fazendo com que os alunos avancem na construção de seus conhecimentos numéricos.

Os encontros realizados semanalmente com as turmas dos anos escolares iniciais do Ensino Fundamental são dinâmicos e cheios de vida, envolvendo a participação ativa dos alunos. É comum solicitarem um tempo maior de permanência nas aulas da oficina. Não há mesas individuais nesse espaço e as estantes são repletas de materiais coloridos. Cartas de baralho convencionais e outras confeccionadas pelas professoras da oficina, bem como dados e tampinhas coloridas, além de materiais estruturados como régua de Cuisenaire e Material Dourado, têm igual importância como recursos que podem ser utilizados para favorecer a construção de conhecimentos, respeitando-se o tempo de cada aluno.

Desta feita, as atividades lúdicas passaram a ser escolhidas como estratégia didática empregada nos encontros organizados pelas professoras da Oficina de Matemática do SEF1 (MADALENA; OLIVEIRA; NUNES, 2011), com destaque para os jogos de aritmética.

ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO EM LIBRAS

Ao longo do processo de construção do conceito de número, as crianças lidam com uma série de situações envolvendo cálculos básicos. Ao escrever uma sequência numérica em ordem direta por meio da relação “um a mais”, ou ao realizar a operação inversa para fazer sequências numéricas em ordem decrescente, os alunos estabelecem entre os números diferentes relações. Essas relações vão se tornando cada vez mais complexas até que desenvolvam um pensamento operatório propriamente dito.

Segundo Vergnaud (1986), “um campo conceitual pode ser definido como um conjunto de situações cujo domínio requer uma variedade de conceitos, de procedimentos e de representações

simbólicas em estreita conexão” (p. 84). Assim, em se tratando das estruturas aditivas, pode-se dizer que a adição e a subtração são operações que estão em estreita conexão e por isso pertencem a um mesmo campo conceitual, denominado campo aditivo. Visando ao trabalho com essas operações, foi elencado um repertório de atividades lúdicas em que os estudantes precisem utilizá-las.

Ao lançar mão das operações de campo aditivo nas situações-problema que os jogos proporcionam, os estudantes precisam ter um repertório de formas aditivas já memorizadas que o auxiliem a agilizar as jogadas. Isso imprime ritmo ao jogo, pois não irão somar ou subtrair unidade por unidade, sempre que for a sua vez de jogar. Dessa maneira, os jogos favorecem o processo do pensamento aritmético e a compreensão de “composição aditiva do número” (NUNES, BRYANT, 1997). As formas aditivas, quando bem trabalhadas de modo a formar um repertório básico de cálculos, fornecem velocidade no processamento da informação numérica. Então, se a criança já sabe que $5 + 5$ totalizam 10, e que $4 + 4$ totalizam 8, ela não precisa recalculá-las cada vez que aparecem. Cálculos básicos já memorizados irão permitir que outras formas aditivas possam ser logicamente deduzidas, por exemplo, para resolver a adição de 4 e 5.

O jogo Memória de Dez tem sido utilizado como um recurso interessante para trabalhar as formas aditivas de 10. Além de estimular a criança para que memorize a localização de cada uma das cartas, como em um jogo convencional de memória, nesse jogo ganha a criança que formar mais pares de cartas que somados totalizem dez unidades. Assim, toda vez que a criança virar duas cartas contendo um 5 em cada uma delas, ela poderá formar um par. A recorrência dessa situação irá fazer com que os estudantes não precisem recontar os valores das cartas cada vez que “dois cinco” forem encontrados. Durante uma mesma partida, além de calcular a soma das suas cartas para saber se irá formar ou não um par, as crianças também irão precisar calcular se o colega que fez a jogada seguinte acertou ao virar uma carta com o número 4 e outra com o número 6, por exemplo. Ao contar os pontos obtidos ao final da partida para ver quem ganhou, os estudantes costumam contar em escala (de 10 em 10), oportunizando também a adição de parcelas repetidas.

Professores regentes costumam acompanhar suas turmas nos atendimentos semanais da oficina, assim eles vão formando, junto com seus alunos um repertório de atividades que poderão passar a ser incorporadas no dia a dia com a classe. Os conteúdos envolvidos em cada um dos jogos experimentados na oficina podem ser sistematizados posteriormente em sala de aula pelo professor da turma. Por exemplo, após jogarem Memória de Dez, o professor regente poderá levantar em sala quais foram os pares formados pelos alunos. Todos irão observar que com 5 e 5, 6 e 4, 7 e 3, 8 e 2, além de 9 e 1, esgotam-se as possibilidades de combinação com duas cartas. Espera-se que ao jogarem outra vez, esse repertório de combinações passe a fazer parte do acervo dos estudantes das formas aditivas de dez.

Os jogos, portanto, criam situações em que cálculos de adição e subtração costumam ser realizados pelos alunos sem a utilização de lápis e papel, e sem que tais operações aritméticas estejam atreladas ao ensino dos algoritmos.³ Kamii e Joseph (2005) fazem referência a “algoritmos não convencionais” utilizados por crianças ouvintes, os *buggy algorithms*, durante a realização de cálculos de adição e subtração na sua forma escrita. Tais algoritmos também são observados durante o processo de aprendizagem de alunos surdos. Contudo, há uma forma particular de calcular entre as crianças que utilizam sinais. Nunes e Moreno (1998) observaram a utilização de algoritmos sinalizados por estudantes surdos que faziam uso de sinais numéricos por meio de *Sign Supported English* (SSE), durante a execução de cálculos em uma escola britânica. Curiosamente tais algoritmos também têm sido usados pelos estudantes usuários de Libras em situações de adição e subtração.

Durante os cálculos, é comum observar alguns estudantes surdos utilizando não só a mesma forma de calcular observada em crianças sinalizadoras na Inglaterra, como também outras ainda não descritas na literatura. As diferentes maneiras empregadas pelos alunos para calcular pequenas quantidades mostram a riqueza que a

³ Os algoritmos, que podem ser chamados também de técnicas operatórias, constituem procedimentos para resolver as operações fundamentais. São registros escritos das ações realizadas (RAMOS, 2009).

Língua de Sinais propicia. É comum ver crianças e jovens surdos que frequentam a oficina passarem a ampliar suas estratégias de cálculo em Libras ao verem seus colegas de classe realizando algoritmos sinalizados durante as jogadas. Assim, os dedos se alternam em diferentes tipos de representação numérica, tanto na utilização de signos linguísticos, próprios da Libras para a representação dos números envolvidos no cálculo em questão, como na representação de cada uma das unidades a serem somadas ou subtraídas.

Para exemplificar como os estudantes fazem ao realizar um dos algoritmos sinalizados na adição $9 + 4$, a criança sinaliza em cada uma das mãos um dos números envolvidos, neste caso 9 e 4: enquanto as 4 unidades forem sendo adicionadas, uma a uma, ao número 9, progressivamente o número 4 irá diminuindo, em sinais, até zerar. Assim, o número 9 vai “crescendo” na medida em que o número 4 “decrece”. Algumas crianças utilizam esse mesmo procedimento para cálculos que envolvem subtração. Contudo, se fosse, por exemplo, para calcular $7 - 4$, progressivamente o número 7 iria decrescendo em uma das mãos enquanto o número 4 também decresceria, simultaneamente, até zerar.

Em outra modalidade de algoritmo sinalizado, uma das mãos representa o sinal do número envolvido em uma adição, enquanto a outra tem os dedos estendidos, correspondendo cada um deles a uma unidade que se quer retirar (subtração) ou acrescentar (adição). Para exemplificar, pode-se citar a operação $8 + 5$. Uma das mãos faz o sinal do número 8, enquanto na outra mão a criança estende 5 dedos. Nesse caso, o número 5 está representado pela extensão do número de dedos correspondente, e não pelo seu sinal. A mão que sinaliza o número 8, toca nos dedos estendidos, um a um, e o sinal de oito vai sendo modificado para os sinais dos números subsequentes: 9, 10, 11, 12 e finalmente 13. Ao tocar o último dedo estendido, o sinal numérico corresponde ao total da operação, nesse caso, 13. Essa é mais uma peculiaridade da aritmética sinalizada que pode ser observada entre as crianças surdas.

Embora o sistema de numeração em Libras seja de base decimal, ao fazer os primeiros cálculos de adição e subtração, os alunos surdos costumam decompor o número a ser calculado em sucessivos “cincos” (caso seja um número multidígito, terminado em cinco ou em zero). Entretanto, se o número não se encaixar

nesse conjunto e for superior a cinco, é comum ver os estudantes decompondo-o em parcelas de cinco unidades cada, adicionando à última parcela as unidades restantes. Esse procedimento requer uma atenção especial, pois com frequência, no início da aprendizagem desse algoritmo sinalizado, as crianças esquecem uma das parcelas, não obtendo o resultado adequado. Tal peculiaridade requer maior conhecimento das crianças surdas acerca da decomposição em “cincos”, sendo essa outra marca da aritmética em Libras.

Calcular ou contar em Libras requer, portanto, o uso das mãos e dos dedos de maneira singular. Da mesma maneira que as crianças ouvintes, os surdos costumam utilizar os dedos para representar quantidades até dez ou ainda para apontar os objetos a serem contados, mas podem acrescentar às duas primeiras estratégias a utilização das configurações de mão dos sinais numéricos, nesse caso como ferramenta linguística. Assim, o processo de apropriação das estratégias de cálculo e de contagem requer maior atenção das crianças surdas na alternância e escolha das diferentes modalidades de uso das mãos e, conseqüentemente, do raciocínio lógico mobilizado em cada uma delas. Tal processo demanda grande esforço cognitivo dos aprendizes surdos, e o ensino precisa contemplar situações em que esses diferentes usos possam ser vivenciados.

Assim como ocorre com as crianças ouvintes, o uso dos dedos em situação de cálculo e/ou contagem indica que a criança ainda precisa de um apoio externo para um processo que, adiante, deverá ser realizado apenas internamente. Ela vai precisar aprender a operar com números, não podendo ficar dependente da contagem de unidades ou da representação numérica manual.

ATIVIDADES REALIZADAS

Jogos que envolvem sucessão de cálculos com estruturas aditivas podem ser bastante desafiadores para os estudantes. Entre as atividades que os alunos podem fazer individualmente ou em duplas, destacam-se duas que são de domínio público: Segredo da Pirâmide e Quadrado Mágico.

Segredo da Pirâmide

Ao realizar essa atividade, os estudantes são divididos em duplas. Cada uma recebe, inicialmente, uma pirâmide completa para ser analisada. O objetivo dessa atividade introdutória é que descubram o “segredo”, ou seja, compreendam a regra que determina a formação dos números contidos na pirâmide, a partir daqueles que estão na base [**Figura 1(a)**]. Após trocarem pontos de vista em dupla, a fim de descobrir o “segredo”, cada aluno receberá uma nova pirâmide, desta vez, incompleta.

Contudo, caso os estudantes ainda apresentem dúvida, deve-se lembrar que os números correspondem ao resultado de uma das operações aritméticas (adição, subtração, multiplicação ou divisão) realizada entre dois números que estão na base do espaço a ser preenchido. Assim, dois “números vizinhos”, isto é, que estão lado a lado, são somados e o resultado é colocado na linha imediatamente acima dos números utilizados nessa operação. Observando-se a **Figura 1(a)**, pode-se notar que a base da pirâmide é formada pelos números 25, 10, 4, 3 e 59, nesta ordem. Assim, somando 25 com 10; 10 com 4; 4 com 3; e 3 com 59, encontramos, respectivamente, os seguintes resultados 35, 14, 7 e 62. Tais números deverão ser dispostos na linha imediatamente acima da base. O procedimento de somar “números vizinhos” e colocar seu resultado no espaço imediatamente acima deverá ser seguido até que a pirâmide esteja completa.

Entretanto, quando se oferece uma pirâmide incompleta, nem sempre se consegue encontrar os números que faltam utilizando uma adição (caso haja um espaço vazio abaixo daquele a ser preenchido). Há situações em que será necessário utilizar a operação inversa. Assim a operação aritmética a ser realizada (adição ou subtração) irá depender da posição em que os números estiverem e de sua “relação de vizinhança”.

As figuras incompletas [**Figura 1(b)**, 1(c) e 1(d)] apresentam algumas das pirâmides que foram propostas aos estudantes. Ao analisá-las, é possível observar diferentes níveis de dificuldade. Nas pirâmides apresentadas a seguir, os estudantes precisarão realizar diferentes cálculos de adição e subtração para completá-las.

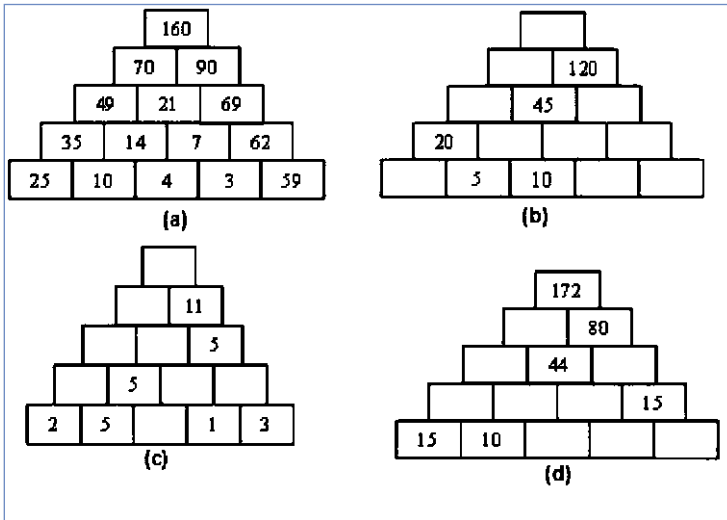


Figura 1 – Segredo da Pirâmide

Quadrado Mágico

Essa atividade consiste em um jogo formado por um tabuleiro quadrado (dividido em três linhas e três colunas) e por nove cartões numerados (de 1 a 9). O objetivo é distribuir todos os números no tabuleiro de forma que cada uma das linhas (horizontais, verticais e diagonais) totalizem, simultaneamente, 15 pontos. É possível construir com os estudantes tanto o tabuleiro quanto os cartões numerados, que tem sido a prática destas autoras.

Para fazer o tabuleiro utilizamos uma folha de papel A4 e canetinhas, procedendo da como mostrado na **Figura 2**.

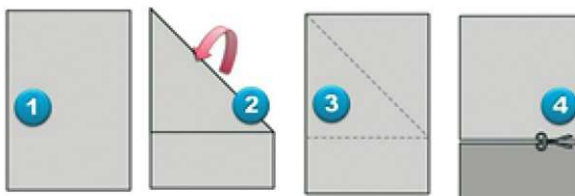


Figura 2 – Construção do tabuleiro do Quadrado Mágico

O quadrado será utilizado como tabuleiro e para isso ele deverá ser dividido em nove partes iguais. Inicialmente, deve-se dobrar em três partes no sentido vertical [Figura 3(a)]. Logo após, o mesmo procedimento deverá ser seguido no sentido horizontal [Figura 3(b)]. As linhas das dobraduras deverão ser traçadas com canetinha [Figura 3(c)].

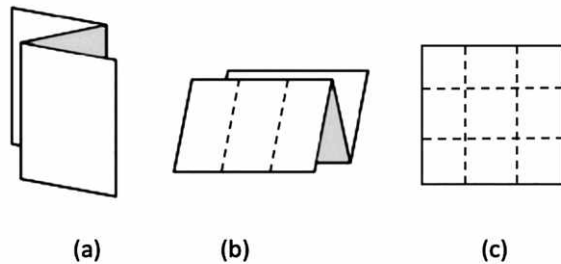


Figura 3 – Tabuleiro a partir do quadrado

Para a confecção dos números de 1 a 9 deve-se utilizar o retângulo obtido na quarta etapa da Figura 2, seguindo o procedimento apresentado na Figura 4. Repita os passos (d) e (e) da Figura 4 até terminar o papel.

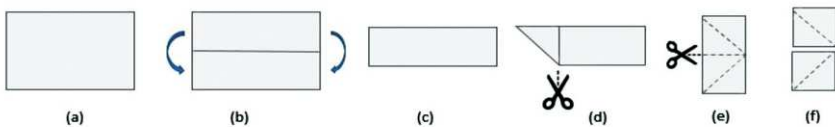


Figura 4 – Procedimento para obter os cartões numéricos do Quadrado Mágico.

Vale a pena ressaltar que a confecção do tabuleiro e das peças do Quadrado Mágico (Figura 5) têm se mostrado uma atividade interessante para trabalhar com os alunos outras habilidades que não apenas aquelas envolvidas diretamente na realização de cálculos. A construção e a nomeação das formas geométricas (retângulo, quadrado e triângulo), bem como suas transformações, também

fazem parte do campo da Matemática. Assim, embora o professor possa entregar aos alunos o tabuleiro já pronto, sugere-se que seja confeccionado em classe.

8	3	4
1	5	9
2	7	6

Figura 5 – Tabuleiro do Quadrado Mágico

Além das atividades de domínio público descritas anteriormente, foram utilizados outros jogos. Entre aqueles que os alunos mais gostam e que as autoras consideram produtivos para o trabalho com as estruturas aditivas, destacam-se Nickelodeon, Saudação (KAMII; HOUSMAN, 2002) e Três em Linha (KAMII; JOSEPH, 2005).

Para jogar Nickelodeon (KAMII; HOUSMAN, 2002, p. 216), é preciso confeccionar tabuleiros impressos (**Figura 6**). O objetivo do jogo é ser o primeiro a fazer uma linha com três fichas de mesma cor, que podem ser em sentido horizontal, vertical ou diagonal. Antes de dar início ao jogo, cada um dos dois participantes deverá escolher uma das duas cores de fichas disponíveis. Ao começar a partida, o primeiro jogador deverá escolher dois números de 1 a 6 que estão fora do quadrado numerado (2 e 5 por exemplo), marcando cada um deles com uma argola. A seguir deverá somá-los. O resultado obtido ($2 + 5 = 7$) deve ser coberto, dentro do quadrado numerado, com uma ficha. A partir de então apenas uma das argolas será deslocada. Caso o segundo jogador retire a argola que estava no número 2 e escolha o número 1, por exemplo, terá como números selecionados 1 e 5. A seguir, deve fazer a adição ($1 + 5 = 6$) e cobrir o resultado com uma ficha da sua cor no quadrado numerado. Os jogadores se revezam cobrindo um número, dentro do quadrado numerado, que corresponda ao total dos números marcados com as argolas. Ganha aquele que primeiro completar uma linha com três fichas consecutivas de mesma cor.

	3	10	9	6		
	11	7	6	8		
	8	11	9	10		
	4	5	7	5		
	1	2	3	4	5	6

Figura 6 – Tabuleiro do Nickelodeon

Ao jogar Três em Linha (KAMII; JOSEPH, 2005, p. 150), também deve ser providenciado um tabuleiro impresso. Contudo, além de utilizar os números sugeridos pelas autoras [Figura 7(a)], as autoras deste artigo confeccionaram novos tabuleiros, mantendo a mesma relação de diferença entre os números [Figura 7(b)].

<p>A</p> <table border="1" style="margin: 0 auto;"> <tr><td>14</td><td>13</td></tr> <tr><td>12</td><td>11</td></tr> </table>	14	13	12	11	<p>B</p> <table border="1" style="margin: 0 auto;"> <tr><td>9</td><td>7</td></tr> <tr><td>5</td><td>3</td></tr> </table>	9	7	5	3								
14	13																
12	11																
9	7																
5	3																
<table border="1" style="margin: 0 auto;"> <tr><td>6</td><td>10</td><td>7</td><td>9</td></tr> <tr><td>2</td><td>4</td><td>5</td><td>3</td></tr> <tr><td>7</td><td>5</td><td>6</td><td>8</td></tr> <tr><td>4</td><td>9</td><td>8</td><td>11</td></tr> </table>		6	10	7	9	2	4	5	3	7	5	6	8	4	9	8	11
6	10	7	9														
2	4	5	3														
7	5	6	8														
4	9	8	11														
(a)																	
<p>A</p> <table border="1" style="margin: 0 auto;"> <tr><td>19</td><td>18</td></tr> <tr><td>17</td><td>16</td></tr> </table>	19	18	17	16	<p>B</p> <table border="1" style="margin: 0 auto;"> <tr><td>14</td><td>12</td></tr> <tr><td>10</td><td>8</td></tr> </table>	14	12	10	8								
19	18																
17	16																
14	12																
10	8																
<table border="1" style="margin: 0 auto;"> <tr><td>6</td><td>10</td><td>7</td><td>9</td></tr> <tr><td>2</td><td>4</td><td>5</td><td>3</td></tr> <tr><td>7</td><td>5</td><td>6</td><td>8</td></tr> <tr><td>4</td><td>9</td><td>8</td><td>11</td></tr> </table>		6	10	7	9	2	4	5	3	7	5	6	8	4	9	8	11
6	10	7	9														
2	4	5	3														
7	5	6	8														
4	9	8	11														
(b)																	

Figura 7 – Tabuleiros do Três em Linha

O objetivo desse jogo é ser o primeiro a alinhar três fichas iguais, em sentido horizontal, vertical ou diagonal e para isso cada jogador pegará oito fichas da mesma cor. A seguir, o primeiro participante deverá escolher um número do quadrado A e um do quadrado B, colocando argolas sobre os números escolhidos. Ao executar, entre os números selecionados, a subtração $A - B$ o resultado obtido deverá ser coberto com uma ficha no quadrado maior. Se o número já estiver coberto, a rodada será perdida. Esse procedimento deverá ser seguido de forma alternada entre os participantes até que um deles vença. Como material alternativo (**Figura 8**), utilizamos dois lacres de garrafa pet, bem como dezesseis tampinhas, sendo oito de cada cor.



Figura 8 – Material alternativo para a realização dos jogos

Ao apresentar um jogo novo, inicialmente reproduzimos seu tabuleiro no quadro. Esse procedimento facilita a visualização por parte dos alunos e possibilita a explicação das regras para toda turma de forma simultânea. Com frequência a primeira partida é realizada pela turma coletivamente. Na aula seguinte, tabuleiros em papel são distribuídos aos alunos para que joguem em duplas.

Kamii e Housman (2002) também apresentam uma atividade que os alunos surdos adoram: Saudação. Esse jogo, renomeado pelas oficinairas como Carta na Testa, necessita de três participantes, além de cartas de baralho convencional. Antes de dar início a partida, selecionam-se cartas de todos os naipes de 2 a 10.

As cartas são distribuídas para dois dos três jogadores que devem mantê-las em suas mãos com as faces para baixo. Ao ser dado um sinal, pelo terceiro jogador, os participantes devem pegar a primeira carta de cima de seus respectivos montes e segurá-las na testa de tal forma que cada jogador possa ver a carta do adversário, mas não a própria carta. O terceiro jogador anuncia a soma das duas cartas, e cada um dos dois participantes tenta adivinhar o número da própria carta (subtraindo o número do adversário do total anunciado). Aquele que disser primeiro o número da carta que está na sua testa vence a rodada. O vencedor do jogo é aquele que reunir mais cartas.

As partidas de Carta na Testa são bem animadas, mas para os alunos surdos foi necessário fazer uma adaptação. Antes de dar início ao jogo colocamos uma faixa na testa de cada um dos jogadores que seguram as cartas. Desse modo, eles ficam com as duas mãos livres para realizar os algoritmos sinalizados.

CONCLUSÕES

A experiência destas autoras tem demonstrado que atividades lúdicas, quando incorporadas ao acervo de recursos pedagógicos, tornam a aprendizagem mais significativa e prazerosa. Jogos cuidadosamente escolhidos podem ser incluídos nas aulas de Matemática de modo a auxiliar o desenvolvimento não só cognitivo como também emocional e social dos estudantes. Cabe ao professor planejar as etapas que serão percorridas durante o trabalho com os jogos propostos, pois a escola não pode perder de vista seu papel em tornar acessíveis os conteúdos acadêmicos previstos para cada ano escolar.

É importante lembrar que as crianças não constroem as estruturas aditivas separadamente. Assim, devem-se selecionar jogos em que os estudantes realizem somas e subtrações para encontrar resultados e para checar as respostas dadas pelos colegas. Assim, o trabalho com as operações de adição e subtração como operações inversas pode ter no jogo um forte aliado como estratégia de ensino de cálculo, colaborando também para que os diferentes tipos de algoritmos sinalizados sejam compartilhados entre os estudantes.

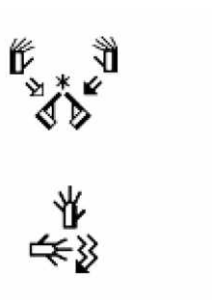
REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, A. P; SILVA, V. A. da. Uso da ludicidade no processo de ensino aprendizagem de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", 4., 2010, São Cristóvão. *Anais eletrônicos...* São Cristóvão: EDUCON, 2010. Disponível em: <<http://educonse.com.br/2010/>>. Acesso em: 25 mai. 2019.
- GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros/OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- KAMII, C; HOUSMAN, L. B. *Crianças pequenas reinventam a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. Trad. Cristina Monteiro. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KAMII, C.; JOSEPH, L. L. *Crianças pequenas continuam a reinventar a aritmética (séries iniciais): implicações da teoria de Piaget*. Trad. Vinicius Figueira. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MADALENA, S. P; OLIVEIRA, M. V.; NUNES, C. V. Oficina de Matemática para alunos surdos do serviço fundamental I (SEF 1) do INES. *Forum*, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, v. 24, p. 41-52, 2011.
- MOURA, M. O. *O jogo e a construção do conhecimento matemático*. São Paulo: FDE, 1992. p. 45-53. (Série Ideias, 10).
- NUNES, T.; BRYANT, P. *Crianças fazendo matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- NUNES, T; MORENO, C. The Signed Algorithm and its Bugs. *Educational Studies in Mathematics*, v. 35, n. 1, p. 85-92, 1998.
- RAMOS, L.F. *Conversas sobre números, ações e operações: uma proposta criativa para o ensino de matemática nos primeiros anos*. São Paulo: Ática, 2009.
- TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VERGNAUD, G. *A criança, a matemática e a realidade*. Curitiba: Editora UFPR, 2009.
- VERGNAUD, G. Psicologia do desenvolvimento cognitivo e didática das matemáticas. Um exemplo: as estruturas aditivas. *Análise Psicológica*, v. 1, p. 75-90, 1986.

MÃES DE FILHOS SURDOS: TRAJETÓRIAS E REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Esmeralda Stelling¹

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

Este artigo expande a palestra realizada em 23 de novembro de 2017, na VIII Semana Pedagógica do Departamento de Ensino Superior do INES, na qual abordei a retrospectiva das minhas trajetórias de mãe de surdo e de educadora de surdos, e dos momentos históricos da educação de surdos. As vivências da mãe e da profissional ocorreram paralela e profundamente interligadas à história da educação de surdos no país, desde o oralismo, passando pela comunicação total, e chegando à atualidade do bilinguismo/educação bilíngue e das políticas públicas da inclusão. Tive como objetivos analisar minhas trajetórias e avaliar em que medida os profissionais da educação e da saúde, as famílias e a comunidade surda modificaram suas concepções sobre a surdez e os surdos em um período de quase cinco décadas. Como resultados, identifiquei que a comunidade surda obteve avanços, percebendo-se

¹ Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense (UFF); especialista em Educação de Surdos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF); membro da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição (Apada). E-mail: epstelling@gmail.com.

como um grupo muito atuante, que ampliou perspectivas sociais e desenvolveu o empoderamento; que os profissionais da educação e da saúde lentamente têm despertado para a cultura surda e a Libras, enquanto as famílias ouvintes ainda são um grupo vulnerável, muito necessitado de informações, esclarecimentos e orientação quanto às alternativas linguísticas e culturais, educacionais e clínicas para os filhos surdos.

Palavras-chave: Família. Pais ouvintes de filho surdo. Orientação familiar. História da educação de surdos.

ABSTRACT

This text expands my lecture, held on November 23th 2017 during the VIII Pedagogical Week of the Department of Higher Education, INES, which addressed the retrospective of my trajectories as mother of a deaf son and pedagogue of deafness, and the historical moments of deaf education in Brazil. The experiences of the mother and the professional occurred in parallel and profoundly interconnected to the history of the deaf education from the Oralism, through the Total Communication and reaching the present day Bilingualism/Bilingual Education and the public policies of Inclusion. I aimed at analyzing my trajectories, and to assess the extent to which health and education professionals, families, and the deaf community have changed their views on the deaf and deafness over this period of almost five decades. As a result, I could identify that the deaf community has made many strides, perceiving itself as a very active group that has broadened its social perspectives and developed its empowerment; health professionals have slowly opened up to the deaf culture and the Brazilian Sign Language; while listening families are still a vulnerable group, and needs more information, clarification and counseling on the linguistic, educational and therapeutic alternatives for their deaf children.

Keywords: Family. Hearing parents of deaf children. Family counseling. History of deaf education.

Sou mãe ouvinte, tenho um filho ouvinte e um filho surdo. Sou sogra de nora surda e avó de neto ouvinte. Os demais membros da família são ouvintes. No campo profissional, sou pedagoga, especialista na educação de surdos e mestre em diversidade e inclusão. Os temas família, pais ouvintes, filho surdo, orientação familiar e educação de surdos estão presentes na minha história de mãe e de professora, são meus propósitos e minha militância acadêmica e social há muito tempo. Posso afirmar que minha trajetória de vida pessoal está profundamente entrelaçada com a profissional ao longo de diferentes momentos históricos da educação de surdos.

Em minha palestra, tive como objetivo analisar retrospectivamente meus trajetos de mãe e de profissional, e avaliar como as famílias, os profissionais da educação e da saúde, e a comunidade surda modificaram enfoques e concepções sobre a surdez e sobre os surdos.

Assim, convido você, leitor, a acompanhar meus relatos e considerações.

PERÍODO DE 1966 A 1968 — EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em 1966, nasceu meu primeiro filho, que é ouvinte, na cidade de Niterói (RJ). É relevante registrar em que contexto histórico atuava a mãe-professora. Naquela época, eu trabalhava na Sociedade Pestalozzi,² em Niterói, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual. A escola da instituição era voltada para alunos *excepcionais*,³ e eu lecionava para alunos *retardados mentais*, termo adotado na época que, mais tarde, seriam denominados *deficientes mentais* (DM). Ainda não se usava a expressão *educação especial*, e sim *educação dos excepcionais*.

² A Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro foi criada por Helena Antipoff, a qual introduziu o termo "excepcional", no lugar das expressões "deficiência mental" e "retardo mental", usadas na época para designar as crianças com deficiência intelectual (termo atual). Para ela, a origem da deficiência vinculava-se à condição de excepcionalidade socioeconômica ou orgânica (LANNA, 2010).

³ Excepcional foi uma terminologia utilizada na Lei no 4.024/61. No Brasil, a terminologia utilizada para referir-se à pessoa com deficiência passou por alterações, a depender do contexto social, político e econômico. No contexto educacional, as pessoas com deficiência já foram denominadas de alunos excepcionais (BOTARELI; JOANUSSI; MARQUES, 2013).

Na Pestalozzi, os professores seguiam o modelo médico,⁴ e a educação escolar não era considerada prioritária. Os alunos, mesmo com diferentes deficiências, como visuais (DV), físicas (DF) e auditivas (DA), eram atendidos todos juntos em uma mesma sala de aula. No entanto, naquele ano foi criado o Serviço de Educação Especial (SEE), órgão ligado à Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEEC) do Rio de Janeiro. Na vigência do SEE, os alunos foram avaliados e remanejados para a área de sua deficiência específica, sendo atendidos em suas necessidades próprias.

Nos anos seguintes, trabalhei com alunos DM em classes especiais, os quais foram alocados em duas escolas regulares de alunos não deficientes.

Analisando os três anos iniciais de minha vida profissional — nesse período eu ainda não tinha filho surdo —, pude identificar a seguinte situação: em 1966 não havia uma escola para as crianças excepcionais em Niterói, então os pais procuravam a Pestalozzi ou a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Nessas instituições, as crianças faziam tratamentos *clínicos* de reabilitação, e eram vistas como “doentes”. Quando foi criado o SEE, elas passaram a pertencer à educação especial, deixaram de ser vistas como “doentes” para ser consideradas como alunos e frequentar a escola do SEE. Houve, então, modificações de conduta, levando a educação especial a um salto qualitativo. Os professores, antes da educação de *excepcionais*, agora pertenciam à educação especial, participavam de cursos de formação específicos para cada área de deficiência e das formações continuadas promovidas pelo SEE. Essa mudança repercutiu bem nas famílias, nos professores e nos alunos, que agora eram denominados *deficientes*. Houve elevação da autoestima, porém, os alunos deficientes auditivos, por não terem uma língua para se expressar, continuavam à margem da aprendizagem e da tomada de decisões, pois ainda eram deficientes e dependentes dos ouvintes falantes, dos ditos *normais*.

⁴ O modelo médico ou clínico era definido dentro de um contexto em que “A deficiência era entendida como uma doença crônica e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica” (GLAT; FERNANDES, 2005).

PERÍODO DE 1969 A 1984 — ORALISMO

No dia 20 de janeiro de 1969, também em Niterói, nasceu meu segundo filho, que é surdo. Esse dia marcou o início de minha trajetória de mãe e professora. Ele nasceu prematuro, em precárias condições de saúde: apresentou uma grave infecção urinária, teve sepse e foi desenganado pelos médicos que o assistiam. Foi transferido para o Hospital dos Servidores do Estado (HSE), no Rio de Janeiro, onde permaneceu até os três meses de vida, quando obteve a primeira alta hospitalar. Assim que chegamos em casa, suspeitei que não estivesse ouvindo. Levei-o a uma médica otorrinolaringologista, que me orientou: “Pingue umas gotinhas de glicerina e volte daqui a 15 dias para uma lavagem auricular; pode ser que seja cerume acumulado”. Ela me disse que não me preocupasse com surdez e, sim, com a saúde física dele, e ainda me alertou que a criança aparentava ter problemas mentais. Consultei outros médicos na esperança de estar errada em minha desconfiança. Silva e Gonçalves (2013, p. 296) comentam que após o primeiro diagnóstico há uma busca por outras respostas, uma verdadeira *via crucis* a que os pais se impõem, desejosos que digam para eles que o primeiro resultado estava errado.

Os primeiros anos de vida do meu filho surdo foram muito difíceis, preenchidos de consultas médicas semanais, exames e tratamentos, além de internações e cirurgias. Nossa vida mudou totalmente e exigiu alterações na rotina da vida familiar. Meus sentimentos eram confusos, havia insegurança e muito medo. Eu me perguntava: *Será que meu filho vai sobreviver? Se sim, quais sequelas ele terá?* Havia muitas dúvidas e suspeitas: Será que ele teria uma deficiência mental? Ou poderia ser autista, porque apresentava um comportamento estranho, olhar vago, parecia viver em um mundo à parte. Ou teria uma deficiência visual, pois apresentava um estrabismo bilateral convergente muito acentuado. Ou teria uma deficiência auditiva?

A suspeita maior era que ele tivesse problemas de audição. Observei, dias após da sua primeira alta, que não reagia a sons e realmente apresentava fortes indícios de surdez.

No Rio e em Niterói, os médicos consultados não tinham como avaliar sua audição, não havia onde fazer um exame para crianças menores de sete anos. O Instituto Nacional de Educação de

Surdos (INES) e o Hospital Universitário Antônio Pedro (HUAP), da Universidade Federal Fluminense, só faziam audiometria tonal em campo livre, exame que depende da resposta do paciente, não adequado a bebês. Continuei buscando um diagnóstico e, em 1971, fui até São Paulo para meu filho fazer o ERA (audiometria por respostas evocadas), um exame adequado para crianças pequenas com suspeita de surdez. Hoje em dia, não haveria essa dificuldade porque todos os bebês, pela Lei no 12.303/10, devem fazer a Triagem Auditiva Neonatal (TAN) (ou “teste da orelhinha”). Então, realizado o exame ERA, o médico apresentou o diagnóstico: “Disacusia neurossensorial bilateral profunda, é uma patologia que afetou o oitavo par craniano, e não tem cura, mas com o uso de prótese e valendo-se de terapia, seu filho irá desenvolver a fala e a audição.”

Com essa primeira informação, confiei no médico e adquiri o aparelho auditivo. Coloquei em prática, no ambiente familiar e social, as recomendações para exercitar a leitura labial, estimular a fala oral, observar os sons ambientais etc. Queria que ao meu filho fosse garantido o desenvolvimento da audição e da fala. Eu acreditava na *terapia educacional* que sabia existir, pois trabalhava na educação especial. Apesar de ter essas informações eu nunca tinha conhecido um único surdo, e a imagem que fazia dele era de uma pessoa que não falava e se comunicava por grunhidos e gritos. Era assim que eu imaginava o “surdo-mudo”. Fiquei muito receosa só de imaginar que meu filho fosse ficar assim. Senti-me sozinha, triste e frustrada; culpada e insegura. Minha família e eu tivemos reações aflitivas e perturbações bruscas no equilíbrio emocional, causadas pelo choque inicial com a confirmação da surdez. Fiquei apavorada, me sentia impotente frente à surdez. Tinha vergonha de não ter tido um bebê “sem defeitos”. Para mim, ele não era o bebê que eu tinha idealizado. Strobel (2008, p. 50) declara que “os pais ficam chocados, deprimem-se e culpam-se por terem gerado um filho dito ‘não normal’, ficam frustrados e decepcionados, veem nele um sonho desfeito”.

Com o tempo, percebi sentimentos negativos tomando conta de mim. Autores como Vieira et al. (2012) e Guarinello et al. (2013) afirmam que o choque emocional produzido pelo diagnóstico é profundo e repercute na família, provocando intenso sofrimento. Nos primeiros meses, quase cheguei à depressão e,

extremamente ansiosa, e agindo por um mecanismo de defesa inconsciente, me envolvia em cursos, seminários, congressos e palestras com o intuito de me especializar. Eu acreditava que poderia ajudar muito na educação do meu filho. Bem mais tarde, após passar por tratamento psicológico, constatei que, assim fazendo, fugia e negava a surdez dele. Ao permanecer horas fora de casa, estudando ou trabalhando, meu filho ficava com as avós, e eu não assumia ou aceitava sua *surdez*. Eu amava meu filho e aceitava-o como ele era, o que eu não aceitava era a surdez que estava com ele, que convivia forçosamente comigo, a qual eu não entendia.

Procurei o SEE e o INES para o atendimento escolar de meu filho, mas nas duas instituições era preciso aguardar até que a criança atingisse os sete anos de idade. Tomei conhecimento da Apada, que havia sido fundada em 20 de novembro de 1969, em Niterói. Tornei-me sócia da obra, me identifiquei como mãe de surdo e faço parte da diretoria até hoje. Na Apada, convivi com muitos professores de surdos, como Geraldo Cavalcanti de Albuquerque, que viria a ser meu orientador pedagógico por muitos anos. Conheci mães ouvintes e surdas; entre as ouvintes destaco Miriam Rodrigues, Hélia Costa, Léia Moraes e Érica Maria Maestri, esta última era responsável por um curso de correspondência para pais de crianças deficientes auditivas da Clínica John Tracy,⁵ de Los Angeles, Califórnia (EUA). Em 1973, conheci o trabalho da Escola Santa Cecília, no bairro de Ipanema, Rio de Janeiro. A escola atendia crianças deficientes auditivas desde dois anos de idade (que não apresentassem *retardo mental*). A equipe escolar utilizava uma abordagem educacional em *estimulação precoce*⁶ (antes dos quatro anos). A diretora dessa escola, Maria Ivete Corrêa de Vasconcelos, foi considerada a pioneira desse atendimento no Brasil. Ela atendia individualmente a criança surda quando necessitava, e orientava a família. Na posição de mãe,

⁵ A Clínica John Tracy continua fornecendo cursos para todo o mundo, sem custos, e serviços para pais e seus filhos com problemas de audição, oferecendo-lhes esperança, orientação e apoio. Promove também cursos para profissionais que trabalham com crianças de pouca idade com perda auditiva. Em particular, estão convidados os fonoaudiólogos, audioligistas e professores de crianças surdas. Disponível em: <<https://cppeinfo.wordpress.com/programa/>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

⁶ A estimulação precoce se refere aos estímulos auditivos, visuais e cinestésicos para desenvolver simultaneamente a audição e a linguagem, aproveitando o período crítico da criança para ensiná-la a escutar e a falar. Esse período é a fase em que ela se torna mais sensível aos estímulos a que está exposta. Cada criança recebia uma programação elaborada por uma equipe multidisciplinar. Fonte: Documento CEIV – Centro de Estudos Ivete Vasconcelos (p. 19, 20, 33), 1982.

tive a ideia, concretizada poucos anos depois, de organizar a Educação Precoce e a Orientação Familiar na Apada, que posteriormente passou a ser um dos projetos da professora.

Durante muito tempo, busquei por conhecimentos para entender o porquê de ter um filho surdo e saber como melhor educá-lo. Queria que ele aprendesse a falar, a ouvir e a ler lábios. Certa vez, uma diretora do INES me disse: “Se a senhora fizer gestos com seu filho, ele jamais irá falar.” Segui à risca essa orientação. Era grande o desejo de que meu filho surdo falasse. Esse desejo era compreensível na época, pois minha família, eu e a sociedade ouvinte eram as referências, os modelos. Acreditava que os “gestos dos surdos” ou a “mímica” atrapalhariam o desenvolvimento da fala oral, e que eram totalmente desnecessários durante o período da infância. Eu pensava: *Quando ele for adulto irá aprender naturalmente “a mímica” com os colegas deficientes auditivos, e isso não será necessário agora, ainda há muito tempo pela frente. Meu filho vai falar!*

Em 1971, minha licença para acompanhar filho doente havia terminado e eu deveria retornar para minhas atividades com DM no SEE. Solicitei uma mudança de setor, pois queria atuar com DA. Participei do primeiro curso de formação de professores em deficiência auditiva, que aconteceu em 1972, coordenado pelo professor Geraldo Cavalcanti e sua equipe, as professoras Georgina Dalva Stelling, Adelir Vasconcelos, Gilda Acetta e Leny Lucas da Silva, todas do INES. O curso estava fundamentado no oralismo (tal como era concebido no SEE), pois o objetivo da educação do DA era o ensino da Língua Portuguesa nos aspectos oral e escrito. Durante o curso aprendi sobre o método Oral, Global, Natural, Dedutivo e Direto (OGNDD),⁷ organizado pelo professor Geraldo. O modelo educacional e familiar era o do ouvinte; não se usava a “mímica” nesses ambientes, pois era preciso aproximar o DA, o mais cedo possível, dos ouvintes.

Apliquei a metodologia aprendida nas escolas especiais nas quais trabalhei. A primeira ainda não era uma escola, mas sim classes especiais anexas ao SEE. Depois, na escola do Centro de Atendimento Pedagógico Especializado da Apada (CAPE), e a

⁷ O método OGNDD tinha aspectos obrigatórios como os ensinamentos da Conscientização, Estruturação e Significação da Linguagem, da Fala (que incluía a desmutização e a alfabetização), da Leitura da Linguagem Falada (ou leitura labial) e da Habilitação Auditiva (estimulação dos resíduos auditivos). O aluno era entendido como um deficiente auditivo, possuidor de uma perda em decibéis. O aspecto clínico era muito considerado e a deficiência auditiva era vista como passível de ser restaurada.

seguir no Núcleo de Atendimento Educacional Anne Sullivan (NAE-AS) que, mais tarde, passou à categoria de Escola Estadual de Educação Especial Anne Sullivan. Nessas escolas, em diferentes momentos, exerci a função de orientadora pedagógica e promovi a formação de professores de surdos em serviço, pois havia escassez de profissionais especializados. Uma atuação específica da professora vale aqui ser registrada: o projeto Classe de Oportunidade (1973), que incluía alunos DA, a partir de quatro anos de idade, em uma escola de ouvintes — o Jardim de Infância Júlia Cortines — em Niterói. Essa iniciativa contemplou a política de *integração*,⁸ que antecedeu à política de *inclusão*⁹ dos dias de hoje. Em 1974, participei de um evento que marcou minha vida pessoal e profissional: o I Seminário Brasileiro sobre Deficiência Auditiva, no INES, cujo tema central era a educação oralista e o método audiofonatório.¹⁰ Em 1975, participei do Curso de Estimulação Precoce para Deficientes da Audição na PUC-RJ, em convênio com o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). As aulas aconteceram no INES. Representando a Apada de Niterói, participei da organização (1977) e da fundação (1978) da Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA), a qual utilizava uma sala no INES e tinha a diretoria composta por membros ouvintes.

Ainda sob o pilar do oralismo, em 1979, de acordo com Albres (2005, p. 30), foi lançada a Proposta Curricular para Deficientes Auditivos, com nove volumes e orientações metodológicas para todo o território nacional. A proposta, organizada pelo CENESP,¹¹

⁸ O paradigma educacional denominado *integração* se propunha a oferecer aos alunos com deficiências um ambiente escolar o menos restritivo possível e visava preparar alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 5).

⁹ A atual Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da *inclusão* recomenda a *inclusão* dos alunos surdos nas escolas comuns, cujo currículo é desenvolvido por meio da Língua Portuguesa oral e escrita. Essa língua é considerada, em âmbito nacional, a língua oficial de instrução nas escolas regulares (BRASIL, 2008, p. 17; STELLING et al., 2014).

¹⁰ O método audiofonatório foi criado pelo linguista francês Dr. Guy Perdoncini na década de 1960. Era uma metodologia de Educação Auditiva e Linguagem para pessoas com surdez, e tinha por objetivo a utilização do resíduo auditivo (amplificado) para chegar à voz, à fala e à linguagem. Foi trazido para o Brasil e adaptado à Língua Portuguesa pela professora e linguista Álpia Ferreira Couto. Disponível em: <<http://www.segurancaesaude.net/2014/06/o-metodo-perdoncini-de-educacao.html>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

¹¹ O CENESP foi criado em 1973, como um órgão do MEC responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas. Marcos Históricos e Normativos: item II p. 7. BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

em Brasília, foi sedimentada no oralismo e justificou o uso exclusivo da língua oral e escrita. Todos os professores tinham de aplicá-las nas classes. Nesse mesmo ano, participei de um curso com professores holandeses¹² que reforçava o oralismo, o qual ficou conhecido como projeto “Tulipa”. Na Apada, demos início à primeira turma de desmutização (ensino da emissão e articulação dos fonemas da língua portuguesa) e alfabetização (leitura silenciosa e escrita) de acordo com o método OGNDD aplicado pelo professor Geraldo Cavalcanti. Na ocasião, recebemos a visita da linguista Eulalia Fernandes, que havia iniciado estudos sobre a surdez e realizava pesquisa sobre Língua Brasileira de Sinais.¹³

Em Niterói, a partir de 1980, os pais com filhos surdos que aguardavam uma vaga para matrícula passaram a ser atendidos pela Equipe Técnica Regional de Educação Especial (ETRESP), em caráter oficial, atuação que recebeu o nome de Orientação Familiar (OF). A OF foi um sucesso pelo seu ineditismo, sendo divulgada em outros municípios. Com o sucesso da OF, ela foi incorporada à Educação Precoce da Apada, atendendo crianças surdas a partir de quatro meses de idade. Em 1981, quando se comemorou o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, foi criado o Jardim de Infância Especializado na escola da Apada, além de inúmeros outros eventos sociais no país que promoveram a educação especial.

Em 1982, concluí minha segunda formação em DA, o Curso de Especialização de Professores em Deficiência Auditiva do INES. O curso também teve caráter oralista, tendo como base o método Perdoncini (audiofonatório). Nessa época, meu filho surdo e eu estudávamos no INES: eu no curso de especialização em horário integral, e ele no semi-internato, no ensino escolar e no ensino profissionalizante. Esse período foi muito significativo para a professora: em relação aos meus alunos, comecei a observar falhas nas minhas práticas metodológicas; em relação ao desenvolvimento linguístico do meu filho, caíram por terra as ideias

¹² Durante o curso, os professores holandeses (entre eles o professor Van Uden) apresentaram um método radical denominado acupédico (ao pé do ouvido), afirmando que a primeira via de ensino deveria ser a estimulação da audição residual do aluno. Preconizavam o ensino da fala e da escrita na língua oficial do país e evitavam a “mímica”. Ao DA com outros comprometimentos era permitido o uso da datilologia.

¹³ Eulália Fernandes iniciou seus estudos sobre surdez em 1979 e defendeu sua tese de doutorado *O surdo e seu desempenho linguístico*, em 1984. FERNANDES, E. *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

que eu tinha de que ele iria falar como qualquer outra criança, que não iria precisar estudar em escola especial e não iria aprender a “mímica”. No que se refere à fala, ele aprendeu a emitir e articular fonemas da Língua Portuguesa mecanicamente, sem compreender satisfatoriamente o significado das palavras e frases. Aprender a ler os lábios, ele aprendeu muito pouco. Ouvir? Mesmo com a estimulação auditiva, ele não se adaptou ao aparelho. Matriculei-o em uma escola de ouvintes, mas ele também não se adaptou. Não adquiriu espontaneamente a Libras por não ter tido contato com outros surdos no tempo propício, ou seja, na primeira infância. Todos esses resultados me trouxeram frustração pessoal, como mãe e como professora.

Quando deixei de trabalhar com crianças surdas e passei a dar aulas para adolescentes e adultos surdos, entendi que o problema educacional era de ordem linguística, e não metodológica, como nós, professores de surdos pensávamos à época. Se eu não estava me comunicando bem por não saber a “mímica” para falar com meus alunos, o mesmo ocorria em relação ao meu filho; em ambas as situações, não falávamos a mesma língua! Por esse motivo, ocorriam sérios bloqueios de comunicação. Passei a observar com mais atenção que meus alunos adultos conversavam fluentemente entre eles. Concluí que eu precisava frequentar as reuniões da comunidade surda local. Naquelas ocasiões, iniciei meu aprendizado na “mímica”. Por outro lado, meu filho só foi aprender a Libras quando, aos 13 anos, foi estudar no INES. Lembro que com apenas uma semana de aula, ao chegar em casa, ele disse que no INES podia “falar com as mãos” e que estava muito feliz por isso. Deduzi que eu o tinha prejudicado, pois não o havia permitido adquirir Libras até aquele momento. Então, resolvi que iria aprender Libras como mãe e também como professora.

Lanna (2010, p. 14) relata que, em 1983, cinco anos depois da fundação da FENEIDA, um grupo de surdos organizou a Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos (CLDS). O grupo ganhou força e legitimidade ao reivindicar à FENEIDA espaço para seu trabalho, o que foi negado naquele momento. Pessoalmente, participei de alguns eventos da comissão.

Analisando o período de 1969 até 1983, como professora, eu centralizava minha atuação pedagógica no oralismo, concebendo-o

como *método* de ensino. Entendia que o aluno DA tinha o direito de aprender português oral e escrito, de aprender a ler os lábios de seus interlocutores e de ter estimulada sua audição residual, e tudo deveria acontecer na escola especial. A maioria dos professores, assim como eu, pensava da mesma forma, pois não havia opção metodológica. Soares (1999), ao analisar a proposta curricular do MEC/CENESP, explica que havia a sobreposição do trabalho clínico em relação ao trabalho pedagógico na educação de surdos no Brasil. A orientação preconizada tornava o professor de surdos mais um terapeuta da fala, ou seja, seu trabalho estava muito mais voltado a uma atuação clínica. Problemas pedagógicos como o fracasso escolar, ficavam restritos às questões metodológicas. Por falta de opções educacionais não se pensava no surdo como sujeito cultural e detentor de uma língua; isso somente aconteceria muito mais tarde. Como mãe, apliquei na família a filosofia oralista e as orientações clínicas e pedagógicas que recebi. As políticas educacionais da educação especial, nessa época, eram direcionadas para a inserção dos deficientes na sociedade dos ditos “normais”: todos os esforços eram para a normalização e a integração.

Na família dos anos 1970, após a detecção da surdez de um filho, o responsável recebia orientação clínica para estimular a audição da criança o mais precocemente possível; além disso, tinha de colaborar com o processo de terapia de reabilitação oral e auditiva durante todas as horas do dia. Era intensamente aconselhado a não gesticular para não atrapalhar o desenvolvimento oral da criança. Pela minha experiência profissional, observo que as mães ouvintes têm elas mesmas (e suas famílias) como modelo e referência de normalidade auditiva, daí pode-se compreender o forte desejo de que o filho fale e, se possível, melhore a audição. No Brasil de 1970, a língua de sinais ainda não tinha *status* linguístico, o que iria ocorrer somente em 2002. Não havia opção educacional a não ser o oralismo. Está claro por que essa família, não tendo formação acadêmica no campo, ficou subordinada às políticas públicas educacionais voltadas para a filosofia oralista e às recomendações clínicas. Como agravante, pais ouvintes vivenciaram períodos de confusão após o diagnóstico da surdez do filho, com sentimentos negativos e extenuantes, e desejaram um filho “sem defeito” e “perfeito”. Como a eles não foi oferecido nenhum outro modelo educativo, tornaram-se ansiosos para que se

viabilizasse a reabilitação oral e auditiva; além disso, consolidaram preconceitos contra a Língua de Sinais, a cultura surda e a questão da identidade surda, por entenderem que só existe a cultura da maioria — a cultura ouvinte na qual esses pais se inserem.

De acordo com Gesueli (2008, p. 279), “noventa e cinco por cento dos surdos são filhos de pais ouvintes”. Apenas uma minoria de surdos tem pais também surdos. Conclui-se que as famílias ouvintes são a maioria e ainda resistem à questão cultural e linguística. Permanece o fato de que esses pais não esperavam por filhos surdos, e seus sonhos iniciais não se realizaram quando receberam o diagnóstico da surdez; assim, a família ouvinte continua mantendo um profundo medo — resultante da desinformação — frente ao que para eles é desconhecido: a surdez, os surdos adultos, sua língua e sua cultura.

Como reflexo na educação de surdos, posso sintetizar o oralismo com as palavras que eu dizia como mãe e professora: “O menino tem que ser estimulado a falar, a ler os lábios de todas as pessoas, a prestar atenção ao mundo sonoro e aos ruídos ambientais. Precisa aprender a escrever em português, que é a língua da maioria, e não podemos gesticular senão ele nunca irá falar!” Nos locais em que eu trabalhava como professora, orientadora pedagógica e familiar, essa fala era uma constante e eu a reproduzi durante muitos anos, apenas trocando “o menino” por “o aluno”.

PERÍODO DE 1985 A 1992 — COMUNICAÇÃO TOTAL

Em 1985, participei como professora do Seminário Internacional do Gallaudet College.¹⁴ Foi quando conheci a filosofia da Comunicação Total (CT), e um mundo novo se apresentou. Constatei a importância da língua de sinais, passei a ver e entender o surdo pelo *modelo da diferença*, e não mais pelo *modelo da deficiência*, como era no oralismo. Entendi que, pela CT, a criança surda tem o direito de aprender e de usar todas as formas de comunicação disponíveis para desenvolver sua competência linguística, entre elas os gestos naturais, a língua oral e a língua de sinais do país; o alfabeto

¹⁴ Atualmente, Universidade de Gallaudet, cujos programas educacionais são desenvolvidos para surdos. Está localizada em Washington, D.C., capital dos Estados Unidos. A primeira língua oficial de Gallaudet é a *American Sign Language* (ASL). O inglês é a segunda língua da universidade.

digital, a leitura labial, a leitura, a escrita e outras. Além disso, as crianças surdas poderiam estimular sua audição residual e usar próteses auditivas para a amplificação dos sons. Em Gallaudet, surdos e ouvintes se comunicavam por meio de duas línguas. Ora falavam em inglês, ora sinalizavam na língua de sinais norte-americana (*American Sign Language*, ASL), ora usavam o inglês sinalizado (uma situação de bimodalismo, com o uso simultâneo de inglês oral e ASL) e escreviam e liam em inglês. Eles progrediam na escolarização, concluíam graduação, especialização, mestrado e doutorado! Conheci surdos que tinham o título de PhD. Na volta ao Brasil, apliquei os novos conhecimentos como mãe e como professora — houve muitas modificações na minha *práxis* pedagógica. Intensifiquei o trabalho com as famílias da Apada e da EEEE Anne Sullivan, bem como com outras escolas que atendiam surdos no estado do Rio de Janeiro.

Em 16 de maio de 1987, decorridos quatro anos da organização da CLDS, foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) em contraposição à FENEIDA, uma vez que esta vivia um processo de desgaste financeiro, com embates internos gerados, também, pela pressão dos surdos da CLDS. Como mãe e professora, participei ao lado da comunidade surda de todas essas lutas que culminaram com o surgimento da nova federação. Foi uma grande conquista dos surdos brasileiros quando elegeram a primeira presidente surda, Ana Regina e Souza Campello. A nova diretoria reestruturou seu estatuto e começou a usar a sigla FENEIS.¹⁵ Participei da diretoria da FENEIS em duas gestões, de Fernando Valverde e de Antonio Campos Abreu, como vice-presidente da(s) Apada(s). O trabalho de orientação familiar a que eu me dedicava foi reconhecido, e tive a oportunidade de divulgá-lo em outros estados brasileiros. Nesse mesmo ano, na ETRESP de Niterói, integrei a equipe dos Polos de Atenção Integral às Pessoas Portadoras de Deficiência a fim de captar a clientela surda que procurava vaga escolar e divulgar a orientação familiar.

¹⁵ Lanna (2010, p. 60) esclarece que tal mudança não se referiu apenas a uma simples troca de nomes, mas marcou uma representação discursiva sobre a identidade e a cultura surdas. A terminologia *deficiente auditivo* ou DA passou a ser rejeitada porque define o surdo segundo uma concepção clínico-patológica de sua capacidade ou não de ouvir — com uma gradação dessa capacidade — e que, por isso, concebe a surdez como uma situação a ser consertada por meio de treinamento de fala e audição; adaptação precoce de aparelhos de amplificação sonora individuais; intervenções cirúrgicas, como o implante coclear etc. Já o termo *surdo* abrange uma concepção socioantropológica que concebe a surdez como uma marca de identidade.

A nova Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, III, trazia o seguinte texto: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” Apesar de termos trabalhado em uma comissão constituinte, nossa proposta, com as contribuições de escolas, professores, familiares e amigos de surdos, não foi levada em consideração. Nada foi feito em prol da educação de surdos e suas especificidades. Esse artigo, anos mais tarde, seria motivo de muita polêmica na educação especial, pois deixava clara a intenção da política educacional de integrar os surdos nas escolas regulares. Os professores declaravam-se inseguros e reagiram negativamente, pois não estavam preparados para a mudança — eles se perguntavam: o que faremos com os alunos surdos?

Em 1992, durante minha especialização em deficiência auditiva na Universidade Federal do Rio de Janeiro, realizei uma pesquisa sobre a OF na Apada. Na conclusão, ficou demonstrado que pais informados colaboram efetiva e eficazmente no processo de escolarização do filho surdo. O projeto recebeu o nome de Programa de Apoio Educacional: Ciclo de Palestras para Pessoas que Convivem com a Criança Surda. Esse programa propiciou uma reflexão sobre temas como Libras, comunidade surda, bilinguismo e outros, antes mesmo da descrição da Língua Brasileira de Sinais pela Linguística.

Em 1992, frequentei o primeiro curso de especialização em magistério para surdos na UFRJ, e os alunos poderiam escolher qual filosofia educacional queriam aprender. Escolhi o bilinguismo, com a linguista Lucinda Ferreira Brito.

Analisando esse período de 1985 a 1992, observei que as condutas e as transformações entre professores, famílias e comunidade surda foram de enorme aceitação. Os professores gostaram da ideia de sinalizar; os alunos apresentavam, pela primeira vez, um melhor desempenho, principalmente em relação aos conceitos e significados contidos nos currículos escolares. No entanto, os professores acreditavam que deveriam fazer tudo o que já faziam no oralismo, apenas acrescentando a Língua de Sinais. Na época, a Linguística ainda não tinha descrito a Libras e, por desconhecimento de causa, um erro linguístico foi cometido: usava-se o português sinalizado e a língua de sinais como mero recurso pedagógico para oralizar os alunos. Esse erro levou a Comunicação Total

ao descrédito. Mesmo com todos os eventos realizados por seus implementadores, não houve consenso sobre os pontos positivos e negativos da filosofia de CT. Os próprios professores a tratavam como método, não a compreendiam em seu princípio fundamental — o *modelo da diferença*, e não o da *deficiência*.

Em relação aos profissionais da saúde — médicos e fonoaudiólogos — que atuavam na avaliação da audição e na reabilitação da deficiência auditiva dos surdos nas décadas de 1970 e 1980 — no oralismo e na CT —, havia a conduta única de orientar famílias para a *cura* medicamentosa e/ou cirúrgica, e para a protetização e a oralização. Nas escolas especiais, eram os professores especializados que ensinavam os surdos a falar. No final dos anos 1970, os fonoaudiólogos iniciaram seus trabalhos terapêuticos com surdos em escolas especiais e em consultórios particulares e, aos poucos, foram extintos os professores de fala. A Fonoaudiologia¹⁶ foi reconhecida como profissão em 1981.

A filosofia educacional oralista preconizada no país considerava o aprendizado da fala oral como condição primordial da educação de surdos. Como exemplo, em minha formação pedagógica pelo INES, em 1982, tive de me habilitar em técnicas de oralização, estudar Linguística e Física Acústica, entre outras disciplinas. Após o surgimento dos fonoaudiólogos, segundo a sua formação acadêmica, coube a eles a reabilitação oral e auditiva, cuja prática não abrangia a Língua de Sinais. Porém, muito recentemente (anos 2010), alguns fonoaudiólogos estão aceitando Libras como um elemento presente nas suas condutas clínicas. Assim, esses profissionais da saúde têm revisto a condição do sujeito surdo pelo viés socioantropológico, passando a enxergá-los como sujeitos que podem vir a ter uma identidade cultural diferenciada e tomar posse de sua Língua de Sinais.

Como reflexo na educação, posso sintetizar a CT com outro discurso que eu costumava proclamar: “Continuem a reabilitação auditiva e oral (oralização, leitura labial e tudo mais), ensinem matemática, história e geografia; ciências, artes e tudo mais, ensinem a leitura e a escrita do português, mas usem os sinais!”

¹⁶ A fonoaudiologia surgiu no Brasil na década de 1960 com a criação dos cursos da Universidade de São Paulo (USP), em 1961. Nos anos 1970, foram criados cursos de bacharelado, e o curso da USP foi o primeiro a ter seu funcionamento autorizado, em 1977. Em 9/12/1981, foi sancionada a Lei no 6965 que regulamentou a profissão de fonoaudiólogo. Disponível em: <<http://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/index.php/historia-da-fonoaudiologia/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

PERÍODO 1993 A 2016 — BILINGUISMO/EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Em setembro de 1993, participei do II Congresso Latino-Americano de Bilinguismo (Língua Oral/Língua de Sinais para Surdos),¹⁷ no Rio de Janeiro. Esse evento deu início ao período do bilinguismo, e por meio de palestras e debates, ficou claro que a metodologia estaria em segundo plano, pois a questão fundamental deveria ser a discussão sobre as filosofias educacionais. Conforme comenta Brito (1993, p. 27), são duas as filosofias educacionais para surdos: a) o oralismo, que defende o aprendizado da língua oral; e b) o bilinguismo, que defende o aprendizado da língua oral e da Língua de Sinais, reconhecendo o surdo na sua diferença e na sua especificidade. A autora ressalta que o oralismo tem como meta aproximar o surdo do modelo do sujeito ouvinte; e no bilinguismo, a Língua de Sinais desempenha a função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social.

É necessário explicar que, em 1993, se usava o termo Língua de Sinais, porque a Libras não havia sido descrita, e isso só ocorreria em 2002. Na sequência, como professora e mãe, assumi o bilinguismo¹⁸ não só como filosofia educacional, mas também na vida pessoal e social, buscando sempre a convivência harmoniosa entre ouvintes e surdos. Naquele evento, pude perceber que o problema do fracasso escolar dos nossos alunos surdos (e, no meu caso, como mãe de filho surdo) não era metodológico, mas sim, psicolinguístico.

Em 1994, aconteceu a Conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, resultando na Declaração de Salamanca. O artigo 19 dessa declaração recomenda:

¹⁷ Foram três os objetivos do congresso: propiciar divulgação de trabalhos de *integração* de especialistas da área de Linguagem e Surdez da América Latina; colocar em contato pesquisadores latino-americanos com especialistas da Europa e dos Estados Unidos; e impulsionar o desenvolvimento da pesquisa sobre Língua de Sinais e Educação de Surdos. O evento contou com a coordenação da linguista Dr^a. Lucinda Ferreira Brito e com palestrantes nacionais e internacionais. Fonte: Folder do Congresso, 1993.

¹⁸ O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser [crescer] bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna (*primeira língua*, L1) a Língua de Sinais, que é considerada a língua natural dos surdos, e aprender, como segunda língua (L2), a Língua Portuguesa (adaptado de GOLDFELD, 2002, p. 42).

[...] que *as políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais*. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de *garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos*. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdocegas, a *educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares*. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, grifo nosso)

No Brasil, essa recomendação não foi respeitada e nem preconizada pelas políticas públicas (do MEC) na educação de surdos. Mesmo assim, existem algumas iniciativas de educação bilíngue em que a Língua de Sinais é recomendada como primeira língua no ambiente escolar, como afirma a Declaração de Salamanca.

Em 1999, com a convicção de que a educação bilíngue seria a opção educacional mais viável, levei para a Apada de Niterói a Creche Bilíngue Prof. Geraldo Cavalcanti de Albuquerque para Crianças Surdas, promovendo a orientação familiar.

Mas a grande conquista da comunidade surda brasileira viria alguns poucos anos depois: a Lei nº 10.436/02 reconheceu e oficializou a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma de comunicação e expressão, na qual o sistema linguístico é de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria e um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Finalmente, em 2004, me aposentei, mas continuei atuando como consultora da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) para implantar a educação bilíngue na rede escolar da cidade. Iniciamos a educação bilíngue com a Escola Municipal Paulo Freire, primeira escola inclusiva do município.

Em dezembro de 2005, o Decreto nº 5626 regulamentou a Libras. Então, em 2006 elaborei o Programa Educacional de Educação Bilíngue e Bicultural para alunos surdos, no período da consultoria para FME, em Niterói. Nesse programa, eu recomendava a

criação de um ambiente linguístico favorável para a aquisição de Libras como primeira língua (L1), de preferência com professor surdo; e a aprendizagem do português escrito como segunda língua (L2), com professor ouvinte ou surdo, em sala de referência bilíngue.

Em 2007, encerrei os vínculos empregatícios, e no ano seguinte, foi publicado o documento norteador Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) (BRASIL, 2008), assegurando a inclusão escolar de alunos com deficiência. Segundo essa política do governo, o aluno surdo é visto como *deficiente* e são recomendadas:

a inclusão em escolas comuns [...] e a educação bilíngue Língua Portuguesa/Libras, sendo que o ensino da Língua Portuguesa deve ser como segunda língua, na modalidade escrita [...]; recomenda ainda os serviços de tradutor/intérprete de Libras/Português e o ensino de Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular [...] (BRASIL, 2008).

Resolvi, então, em 2013, realizar o curso de mestrado profissional em Diversidade e Inclusão no Instituto de Biologia da UFF, e em 2015 concluí o curso apresentando um produto, o livro paradidático *O filho é surdo, a família quer saber*. Em 2016, após revisão e ampliação, e em coautoria com meu filho ouvinte Luiz Felipe Stelling, o livro foi publicado com o título *A criança é surda, a família quer saber*.

Analisando o período de 1993 a 2016, revejo algumas atuações da mãe e da professora como experiências marcantes e profícuas. Ao trabalhar em duas gestões — na FENEIS, até 1997 e, depois, com alunos adultos surdos não oralizados em escola especial, até 2004 —, confirmei a necessidade premente da observância às especificidades dos surdos em sua educação. Mesmo com a Lei nº 10.436/02, que reconhece e oficializa a Libras, e com o Decreto nº 5.626/05 que a regulamenta, as dificuldades em relação às políticas educacionais ainda persistiam, pois não asseguravam, ainda,

uma educação de qualidade para os surdos, uma vez que essas políticas públicas insistiam nas escolas regulares para surdos, em vez de em escolas bilíngues.

O Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/13 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue — Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa foi apresentado em 2014. O documento fornece diretrizes para uma educação bilíngue de qualidade e alerta para a questão da escolarização:

A escolarização dos surdos pede imediata revisão de sua política de base, já que a atual política reforça premissas que já sustentaram outras modalidades de escolarização e que fracassaram como as escolas especiais. [...]; as escolas de integração com classes de reforço, e agora, como variante do período integracionista são disponibilizadas as escolas inclusivas com AEE etc. Em nenhum desses modelos houve o rompimento com a lógica de que *os surdos devem aprender português por dever, e adquirir Libras por concessão*. É essa a lógica a ser rompida. Desse modo, *a escolarização dos surdos não pode estar vinculada à condição auditiva do estudante*, embora a ele deva ser garantido, na área da saúde, o acesso à oralização em suas modalidades (próteses interna e externa, implante coclear e AASI) com suporte vinculado ao espaço clínico e suporte pedagógico vinculado ao espaço escolar. (BRASIL, 2014, p. 3, grifo nosso)

Mesmo assim, ainda não se observou uma efetiva promoção dessa política pelos órgãos competentes. Apesar disso, houve alguns avanços e transformações positivas nas condutas dos professores de surdos que reconheceram a educação bilíngue no PNEE e em outros documentos oficiais.

Em minha história de mãe e professora, só fui ter contato com surdos adultos depois de muito tempo. Conheci a comunidade surda na Apada (em festas e eventos); na EEEE Anne Sullivan (quando ministrei aula para adultos surdos no curso noturno); no INES (nos eventos e quando meu filho estudou no turno da noite);

e na FENEIS (em reuniões de diretoria, festas e em viagens). Analisando todas essas passagens, percebi que, na época do oralismo, os adultos surdos eram “invisíveis”, não eram solicitados (não tinham voz e nem voto) e eram desprestigiados, pois os ouvintes “falavam” por eles. Mas depois da CT e do bilinguismo, eles conquistaram seu espaço para *falar e ser ouvidos*, tornando-se senhores de suas decisões frente à sociedade. Atualmente, a voz do surdo tem poder.

Ao longo de quase cinco décadas, pude identificar mudanças nas filosofias educacionais e nos enfoques clínicos e socioantropológicos. Houve progressos, e observo que os surdos, hoje integrando a comunidade surda, estão atuantes, fortes e empoderados.

Somos diferentes, cada um de *per si* e no coletivo, como membros da sociedade diversa a que pertencemos. Para refletir e compreender a inclusão social e educacional dos surdos, é imprescindível considerar sua condição de diferença linguística e cultural. Nesse sentido, fazendo um retrospecto da história dos vários grupos que se envolvem com a questão da surdez — as famílias, os profissionais de educação e da saúde e os próprios surdos —, observo que a comunidade surda obteve grandes avanços, percebendo-se como um grupo que ampliou perspectivas sociais e desenvolveu o empoderamento. Os profissionais da saúde lentamente desabrocham para a cultura surda e a Libras; enquanto as famílias ouvintes ainda são um grupo frágil e vulnerável pela suscetibilidade de serem convencidas. Por conta desse aspecto, as famílias ouvintes são o grupo que mais necessita de informações, esclarecimentos e orientação acerca de todas as possibilidades de desenvolvimento de seus filhos surdos nas esferas terapêutica, social, linguística e educacional.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. *A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores*. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande.

BOTARELI, D. S.; JOANUSSI, C. O.; MARQUES, E. F. Escolarização de alunos com deficiência na modalidade substitutiva de ensino: uma análise do estado do Paraná. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2013, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-042.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, DF, 2014.

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

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 1994. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

GESUELI, Z. M. Linguagem e surdez: questões de identidade. *Horizontes*, v. 26, n. 2, p. 63-72, 2008. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=13&idart=28>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 32, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

GOLDFELD, M. *A criança surda*. Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 4. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, A. C.; CLAUDIO, D. P.; FESTA, P. S. V.; PACIORNIK, R. Reflexões sobre as interações linguísticas entre familiares ouvintes – filhos surdos. *Tuiuti: Ciência e Cultura*, Curitiba, n. 46, p. 151-168, 2013.

LANNA, M. C. M. Jr. *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

SIGOLO, A. R. L.; GUERREIRO, E. M. B. R.; CRUZ, R. A. S. da. Políticas educacionais para a educação especial no Brasil: uma breve contextualização histórica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 173-194, jul.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

SILVA, L. S. G. da; GONÇALVES, C. G. O. Processo de diagnóstico da surdez em crianças na percepção de familiares e gestores. *Audiology, Communication Research*, São Paulo, v. 18, n. 4, out.-dez. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2317-64312013000400010>>. Acesso em: 14 mai. 2015.

SOARES, M. A. L. *A educação de surdos no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados: Bragança Paulista; SP: EDUSF, 1999.

STELLING, E. *A orientação familiar aos pais que têm um filho surdo: a construção do livro "O filho é surdo, a família quer saber"*. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

STELLING, E. et al. Pais ouvintes e filhos surdos: dificuldades de comunicação e necessidade de orientação familiar. *Espaço*, Rio de Janeiro: INES, n. 42, p. 13-23, jul-dez. 2014.

STELLING, E.; MEIRELES, R. P. L. Educação bilíngue para alunos surdos em escola inclusiva no município de Niterói. *Forum*, Rio de Janeiro: INES, n. 28, jul-dez. 2013.

STELLING, E.; STELLING, L. F. *A criança é surda, a família quer saber*. Niterói: Atual Design, 2016.

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

VIEIRA, S. S.; BEVILACQUA, M. C.; FERREIRA, N. M. L. A.; DUPAS, G. Descoberta da deficiência auditiva pela família: vendo o futuro idealizado desmoronar. *Acta Paul. Enferm.* n. 25 (número especial 2), p. 82-88, 2012.

A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA BILÍNGUE

Patrícia Batista Faria Gazale¹

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

O presente trabalho apresenta a construção e o desenvolvimento de uma escola bilíngue em Angra dos Reis, situada na região da Costa Verde, no município do Rio de Janeiro. O projeto constitui uma ação significativa, que envolve a participação de todos os envolvidos nos caminhos para a efetiva democratização do ensino público, incluindo a participação dos setores mais amplos, como pais, moradores, movimentos populares e sindicais. Pensar a escola e a construção de seu projeto requer o estabelecimento de fundamentos sobre os quais se assenta essa construção, definindo pressupostos filosóficos, sociais e educacionais. A prática social da Educação incorpora sempre projetos de mudança e precisa ter presente que o conjunto de ideias lhe dá fundamentos, e que mudanças de paradigmas são necessárias para concretizar o projeto. Na verdade, o como fazer está intimamente ligado ao porquê fazer, para quê fazer e para quem fazer. Essas relações

¹ Professora de Libras na Escola Municipal de Educação de Surdos – EMES (Angra dos Reis); especialista em Tradução em Interpretação em Libras. E-mail: pgazale4@gmail.com.

precisam ser estabelecidas e consideradas, porque, mesmo de forma implícita, elas existem e contribuem para corroborar valores e hábitos que se sedimentaram no curso da história.

Palavras-chaves: Bilinguismo. Educação bilíngue. Metodologia de ensino.

ABSTRACT

This work presents the construction and development of a bilingual school at Angra dos Reis, located in the Costa Verde region of the of Rio de Janeiro state. The project is a significant action, including the participation of all those involved in the paths to an effective democratization of public education, involving the participation of broader sectors such as parents, residents, popular movements and trade unions. Thinking about the school and building the project requires the establishment of foundations on which this construction is based, its philosophical, social and educational positions. The social practice of education always incorporates change and you need to keep in mind that the set of ideas gives you the fundamentals and paradigms necessary to realize the project. In fact, how to do it is intimately connected with what to do, and who to do it with. These relationships need to be established, considered, because, even implicitly, they exist and contribute to corroborate the values and habits that have settled down in the course of history.

Keywords: Bilingualism. Bilingual education. Teaching methodology.

INTRODUÇÃO

Em 1989, no governo de Neirobis Nagaie (prefeito de Angra dos Reis de 1989 a 1992), a professora Fátima Rosa recebe uma formação em deficiência auditiva durante todo o ano no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Nesse ano, o serviço de Educação Especial da SME (Secretaria Municipal de Educação estava sob a coordenação da professora Geísa Cavalcante.

A primeira turma do serviço, sob a regência da professora Fátima Rosa, composta de cinco alunos surdos, foi realizada em uma sala no Colégio Estadual Dr. Arthur Vargas (CEAV), em 1990. Eram alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento, oriundos, na sua maioria, da Fundação Pestalozzi. Ministravam-se também aulas de Educação Física e Artes. A metodologia adotada era a da comunicação total (método que permitia a combinação de sinais, gestos, oralização, leitura orofacial, desenhos, linguagem escrita e alfabeto datilológico). Diante da dificuldade de comunicação entre alunos e escola/família, foi oferecido, pela Secretaria de Educação de Angra dos Reis (SME), semanalmente, em 1991, um curso de Língua de Sinais (Libras), para professores e pais, ministrado por instrutor surdo da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS).

Em 1994, inicia-se o trabalho de Educação Precoce (com a professora Elaine Jaques) devido ao aumento do número de crianças surdas encaminhadas para a escola. Eram crianças com surdez congênita ou adquirida nos primeiros anos de vida. Os profissionais dessa área tinham assessoria do INES para melhor desenvolver a proposta pedagógica. Ingressa na equipe docente a professora Cristina Helena Lopes Ferreira.

Ainda em 1994, na tentativa de aprimorar a qualidade do serviço educacional para os alunos surdos, foi pensada a mudança do sistema seriado (de uma série em dois anos). Aulas de Educação Física e Artes também foram implantadas nesse ano.

Em 1995, passou a vigorar a proposta da rede regular de os alunos cursarem uma série em um ano, como acontecia nas demais escolas de ouvintes.

Nesse período, a escola continua a divulgar a proposta educacional e a conscientizar os responsáveis sobre o que é a surdez, como lidar com a pessoa surda e os direitos já adquiridos, por meio de eventos como o primeiro Torneio de Atletismo de Surdos e Ouvintes, promovido pelo Serviço de Educação Especial da Secretaria de Educação; o primeiro Encontro de Pais, Profissionais e Amigos do Surdo; o Encontro Surdez sem Barreiras, entre outras ações. Mensalmente ocorria o Programa de Orientação Familiar, realizado também por profissionais do Serviço de Educação Especial.

Essas iniciativas provocaram um aumento significativo do atendimento educacional para os surdos na Unidade Escolar.

O quadro de profissionais aumenta para atender essa clientela, que começa a sair de suas casas e a interagir com o mundo que a cerca. Os alunos passam a usufruir do atendimento das fonoaudiólogas Mônica e Hélida Peres, e o quadro de professores também aumenta com a chegada das professoras Marina Francisco e Maria do Carmo Chaves dos Santos para contribuir com maior qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Discussões sobre a filosofia do Bilinguismo começam a fazer parte das reuniões entre os profissionais da escola, na busca de um ensino que atendesse as especificidades do aluno surdo.

O Bilinguismo como proposta para a educação de surdos surgiu na década de 1980. Essa linha teórica defende que o aprendizado da língua de sinais deve preceder o da língua oral, utilizada na comunidade à qual o surdo pertence. Nessa proposta entende-se a língua de sinais como língua materna para o sujeito surdo, devido a suas características, como a primazia visual, que compensa eficazmente a falta de comunicação, situação imposta pela deficiência auditiva. A língua de sinais é reconhecida como L1, ou primeira língua. Por serem as principais características das línguas oficiais, utilizadas pela grande maioria nas comunidades orais e auditivas, são entendidas nessa proposta como segundas línguas para o sujeito surdo, L2.

No ano de 2000, a professora Sueli Fonseca assume o Serviço de Educação Especial da SME. Passam a fazer parte da grade curricular do 2º segmento as disciplinas de Libras e Informática, mediadas por profissional surdo. Os professores contam, a partir de então, com monitores surdos (alunos que cursam o 2º segmento, com domínio da Libras, contratados pela APADA). Atividades culturais como jogral e da Cia de Teatro de Angra dos Reis consolidada, passaram a também fazer parte do projeto de Educação de Surdos. Aconteceu uma reestruturação da proposta de ensino através de ciclos. As classes de surdos, a partir de setembro de 2002, foram transferidas para um espaço maior, alugado pela PMAR (na Rua Cônegos Bitencourt, 116 – Casa Amarela), para melhor atender aos alunos. Em consequência, a equipe técnica é ampliada com uma psicóloga, uma assistente social e duas fonoaudiólogas (as quais participaram de curso de capacitação no INES). Nesse ano, especificamente, a professora Cristina Lopes Ferreira esteve à frente da

coordenação da Educação de Surdos. Em 10 de março de 2003, pelo decreto nº 2717 é criada oficialmente a Escola Municipal de Educação de Surdos (EMES), e a professora Cristina Helena Lopes Ferreira assume a direção geral, tendo como auxiliares as professoras Elaine Jaques Sotero, Fabiana Barbosa Louzada e Lucia Elena Sacramento Teixeira. A primeira turma de surdos concluiu o Ensino Fundamental. Em 2007, a escola se reorganiza para oferecer atendimento aos alunos surdocegos, alunos surdos com baixa visão e com possibilidade de cegueira, a maioria proveniente de casos de rubéola.

São realizadas assessorias nas áreas de Fonoaudiologia, Linguística e Surdocegueira para a toda a equipe de profissionais da Unidade Escolar, objetivando uma melhor qualidade do ensino na área da surdez. Preocupados com as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à aquisição da Língua Portuguesa (L2), o Projeto Político Pedagógico da EMES sofre outra reestruturação pela equipe pedagógica, dando ênfase à proposta bilíngue. É organizada uma metodologia própria para facilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa, tendo como apoio a Libras, chamada “Letramento bilíngue e alfabetização em Língua Portuguesa para surdos”. Luciane Pires deixa o cargo de gerente da GEE (Gerência de Educação Especial)/SMECTI, que passa a ser ocupado por Adriana Menezes. Carla Cardoso passa a ser Coordenadora de Educação Especial e Mariângela de Almeida Lima continua como Subcoordenadora das Escolas Especiais. Dentro da escola é realizada a I FLEMES (Feira Literária da EMES), inspirada na Feira Literária de Parati. Os profissionais da U. E. recebem assessoria de Wilma Favorito (em Educação Bilíngue), de Lúcia Helena (em Alfabetização de surdos - L2) e de Shirley Maia (em Surdocegueira).

Em 2008, ingressam na Unidade Escolar, mediante concurso público, os seguintes profissionais: assistente social, psicólogos, fonoaudiólogos, intérpretes e instrutores de Libras, pedagogos e novos professores, montando uma equipe multidisciplinar. A Educação de Jovens e Adultos surdos é (re)estruturada e esse público passa a ser atendido pelo programa da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Seminário Internacional de Educação de Surdos no INES foi mais uma oportunidade de mostrar o que estava sendo feito a respeito de uma educação de surdos voltada para a inclusão social. A Unidade Escolar apresentou o trabalho realizado com o

ensino da Língua Portuguesa, uma metodologia própria criada pela instituição para possibilitar ao sujeito surdo o acesso à sociedade letrada majoritária. Continua a assessoria de Shirley Maia.

Ainda em 2008 foram lançados cinco livros de atividades referentes à metodologia de ensino de L2, organizados pelas pedagogas Elaine Jaques Sotero e Melissa Barra Ferreira. Essa metodologia se refere à ampliação de vocabulário. De 2009 a 2014, o trabalho com a metodologia Letramento Bilíngue e Alfabetização em Língua Portuguesa para Surdos foi aplicada e acompanhada pela equipe técnico-pedagógica e diretiva, sendo avaliada e reavaliada anualmente, realizando-se as adaptações necessárias. Em 2009 essa metodologia foi apresentada também no Fórum Permanente de Linguagem Surdez e Educação, organizado pelo INES, a partir de onde foi divulgado amplamente para todo o Brasil. A EMES teve assessoria de Valdo Nóbrega (INES) sobre o ensino de L1 (Libras). Em 2014, houve continuidade da assessoria da professora doutora Rosana Prado, que apresentou e oportunizou vivências do Método de Ensino de Português Escrito para Surdos (MEPES) para professores e profissionais da EMES com representação da SECT/GEE.

Em 2015, dando continuidade à proposta de trabalho, inicia-se a aplicação do MEPES (Método de Ensino de Português Escrito para Surdos), com as turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Nesse mesmo ano, implanta-se o AEE de L1 (Libras) para o primeiro e segundo segmentos, no contra turno de aula dos alunos.

JUSTIFICATIVA

Por que uma proposta de educação bilíngue para surdos?

A trajetória da escola de surdos neste município vem sendo construída passo a passo em prol de uma educação de qualidade, baseando-se nos decretos/leis educacionais que por hora viabilizam este processo, do qual também faz parte o esforço necessário para que essa diferença seja reconhecida socialmente.

Nesse trajeto muitos foram os caminhos percorridos, e como é de conhecimento adquiriu-se o direito do uso de Libras como a língua natural dos surdos, contribuindo assim para a formação do indivíduo surdo.

O trabalho na EMES vem sendo realizado com o propósito de oferecer aos alunos as condições necessárias para que sejam reconhecidos como parte da sociedade e nela atuantes, desenvolvendo-se em todas as áreas, gerando melhores condições de atuação para o indivíduo surdo. Nesse contexto a escola vem avaliando e reavaliando seu fazer pedagógico; estudos e pesquisas são realizados sem medir esforços para alcançarmos nossos objetivos.

Nesse sentido, acreditamos que a educação bilíngue para surdos, com a língua de sinais como primeira língua e o Português como segunda língua é o que melhor atende a formação desses indivíduos e, conseqüentemente, contribui para sua inclusão social efetiva. Sabendo que muitas são as especificidades desses alunos, faz-se necessário refletir sobre a estrutura de um trabalho face ao que a legislação apresenta e também aos anseios da comunidade surda de Angra dos Reis e do Brasil como um todo.

A educação bilíngue, hoje, vem ao encontro do que a comunidade escolar almeja enquanto proposta pedagógica. O que se pretende é oportunizar aos alunos surdos o acesso à Libras e ao Português, visando assim, ao equilíbrio na utilização dessas duas línguas e conseqüentemente à maior participação social dos mesmos. O ambiente que se pretende é o da diversidade, oportunizando aos alunos o convívio com os iguais/diferentes.

Sabemos que muitos são os desafios. No entanto, acreditamos e apostamos na educação bilíngue para o surdo.

Entendemos por educação bilíngue, segundo Quadros (1997), como uma proposta de ensino que objetiva tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. Considerando a língua de sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

A língua de sinais é uma língua completa que pertence a uma comunidade linguisticamente minoritária (comunidade surda) e que permite por suas características viso espaciais, aproveitar o canal intacto (visual) de pessoas surdas para a formação de uma sólida base linguística, que será essencial para viabilizar o desenvolvimento desses indivíduos como um todo.

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em

contato com pessoas que usam essa língua, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas em língua de sinais. (QUADROS, 1997)

A proposta bilíngue busca garantir esse direito já reconhecido por lei.

Segundo Quadros, há um dispositivo de aquisição da linguagem comum a todos os seres humanos que precisa ser acionado mediante a experiência linguística positiva, logo, a criança surda deve ter acesso à língua de sinais o mais precocemente possível, para acionar de forma natural esse dispositivo. A Língua Portuguesa não será a que acionará naturalmente o dispositivo, devido à falta de audição da criança. Essa criança até poderá vir a adquirir essa língua, mas nunca de forma natural e espontânea como ocorre com a Libras.

Skutnabb-kangas 1994 (apud QUADROS, 1997) afirma que o nível ótimo de bilinguismo deve ser o objetivo educacional para todas as crianças surdas. Suas razões para este argumento provêm de análises sobre os direitos humanos linguísticos. Tais direitos devem garantir:

- Que todos os seres humanos têm direito de se identificar com uma língua natural, de serem aceitos e respeitados por isso;
- Que todos têm o direito de aprender a língua natural completamente, nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita (pressupondo que a minoria linguística seja educada na sua língua natural);
- Que todos tenham direito de usar sua língua natural em todas as situações oficiais, inclusive na escola;
- Que qualquer mudança que ocorra na língua natural seja voluntária e nunca imposta.

Em se tratando das crianças surdas brasileiras, usuárias de uma língua natural, oficial, pertencentes a uma minoria linguística deve ser garantido o direito de serem bilíngues, isto é, o direito de terem acesso à sua língua natural e à língua majoritária oficial do país onde vive. Somente assim haverá o delineamento de uma proposta bilíngue.

Uma proposta bilíngue deve considerar a situação de origem de cada criança surda que chega à escola. Tomando como base

o fato da maioria dessas crianças ser filha de pais ouvintes, o que se confirma em nossa Unidade escolar, a presença de adultos surdos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngue. O contato com o adulto surdo vai possibilitar a aquisição de sua língua natural com um ambiente próprio para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda. Assim sendo, torna-se imprescindível ter dentro da escola, professores, monitores e instrutores surdos adultos usuários e fluentes no uso da Libras.

Caso não haja uma aquisição satisfatória da L1 pela criança surda, essa não terá chances de apresentar um domínio razoável da Língua Portuguesa. Vale ressaltar que o domínio da língua natural, apesar de essencial, não garante o acesso a uma segunda língua. “Na verdade, o domínio da L1 apesar de ser pressuposto para o ensino de L2, não parece ser suficiente para que o processo de aquisição da L2 se concretize” (QUADROS, 1997, p. 30).

Embora as pesquisas tenham avançado consideravelmente na direção de uma educação para a autonomia e para a valorização da língua e da cultura surda, as práticas escolares ainda são um desafio para a maioria dos profissionais que atuam com estes alunos. Estruturar aulas e dinâmicas escolares que atendam à necessidade de duas línguas quando os alunos chegam à escola sem sequer dominar uma delas é extremamente complicado.

Na maioria das vezes, as escolas recebem alunos surdos ainda sem uma primeira língua que lhes sirva de suporte de pensamento. Dessa maneira, a escola se vê responsável pelo processo de aquisição de uma primeira língua como suporte de pensamento e ao mesmo tempo de uma segunda língua por meio da qual ela deverá registrar os conhecimentos e conteúdos do currículo escolar.

Assim, faz-se necessário refletir sobre acessibilidade quando esta se refere a uma língua em contexto escolar. Considerando que toda língua constitui e é constituída por uma cultura, deve-se pensar que tanto a língua de sinais quanto a Língua Portuguesa se constituem a partir de universos culturais próprios e diferenciados. Então, pensar uma educação bilíngue para surdos implica necessariamente em considerar um ambiente escolar bicultural.

Uma proposta puramente bilíngue não é viável.
Uma proposta educacional, além de ser bilíngue,

deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda. Isso somente será possível quando os educadores e surdos trabalhem juntos. (QUADROS, 2008, p. 28)

Porém, de acordo com Quadros (2008) é importante alertar para o fato de que, apesar de ser essencialmente importante, o domínio da língua de sinais não garante o acesso a uma segunda língua. Mesmo o domínio de uma primeira língua (L1) sendo necessário e imprescindível para o aprendizado de uma segunda língua (L2), não parece ser suficiente para o aprendizado de L2. Faz-se necessário considerar que no caso dos surdos, a L2 é uma língua oral sobre a qual eles têm um impedimento sensorial para estabelecer significações de maneira espontânea.

A forma oral ou espacial são formas externas da língua. Os aspectos formais e do significado (aspectos do processamento linguístico) são internos, independentes de serem orais ou espaciais. Assim o objetivo é fazer com que as línguas externas sejam expressas mediante o amadurecimento das condições internas. (QUADROS, 2008, p.30)

Dessa maneira, a referida autora chama a atenção para a importância da centralidade do processo educativo no que se refere à aquisição de conceitos e ao desenvolvimento de um sistema semântico por meio do qual a forma seria melhor assimilada pelo surdo. Assim, ao pensar uma educação bilíngue para crianças surdas, entende-se que essas têm o direito de acesso a uma língua natural que lhes sirva para intermediação com o meio e lhes possibilite construções cognitivas significativas. Dessa maneira, ainda de acordo com Meireles (2010), pode-se considerar que o bilinguismo na educação de surdos vai além de uma perspectiva linguística e do desenvolvimento de habilidades em mais de uma língua, como acontece no caso de indivíduos ouvintes. Quando é feita referência a uma educação bilíngue para surdos, considera-se as dimensões pedagógica e política dessa educação, no sentido de que as crianças que usam uma língua diferente da língua oficial do país têm o direito de ser educadas na sua língua natural.

METODOLOGIA

No trabalho com os alunos surdos (com perda auditiva severa a profunda) a orientação pedagógica seguirá a proposta de educação bilíngue, na qual a L1 (primeira língua) é a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e a L2 (segunda língua) é a Língua Portuguesa na sua modalidade escrita. No caso dos alunos com perda auditiva leve a moderada matriculados em escolas regulares, o trabalho deverá ser desenvolvido na modalidade de linguagem em que ele é usuário. Todo trabalho é estritamente planejado e executado conforme a necessidade de cada aluno, sendo a estratégia lúdica um dos meios essenciais para promover seu sucesso.

JUSTIFICATIVA

A abordagem educacional por meio do bilinguismo visa a capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte. As propostas educacionais dessa natureza começam a estruturar-se a partir do Decreto 5.626/05, que regulamentou a lei de Libras. Esse decreto prevê a organização de turmas bilíngues, constituídas por alunos surdos e ouvintes, onde as duas línguas, Libras e Língua Portuguesa são utilizadas no mesmo espaço educacional. Também define que para os alunos com surdez a primeira língua é a Libras e a segunda é a Língua Portuguesa na modalidade escrita, além de orientar para a formação inicial e continuada de professores e para a formação de intérpretes para a tradução e a interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

Contrariando o modelo de integração escolar, que concebe o aluno surdo a partir dos padrões dos ouvintes, desconsiderando a necessidade de serem feitas mudanças estruturais e pedagógicas nas escolas para romper com as barreiras que se interpõem entre esse aluno e o ensino, as propostas de atendimento a alunos surdos em escolas comuns devem respeitar a especificidade e a forma de aprender de cada um, não impondo condições à inclusão desse aluno no processo de ensino e aprendizagem.

O desafio frente à aprendizagem da Língua Portuguesa é uma questão escolar importante. A Língua Portuguesa é difícil

de ser assimilada pelo aluno com surdez. Segundo Perlin (1998, p.56), os *surdos não conseguem dominar os signos dos ouvintes, por exemplo, a epistemologia de uma palavra, sua leitura e sua escrita*. De fato, existem dificuldades reais da pessoa com surdez para adquirir a oralidade e a escrita, porém dizer que não é capaz de aprendê-la reduz totalmente a pessoa ao seu *déficit* e não considera a precariedade das práticas de ensino disponíveis para esse aprendizado. Há, pois, urgência de ações educacionais escolares que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem escolar das pessoas com surdez.

A língua de sinais é, certamente, o principal meio de comunicação entre as pessoas surdas, contudo, o uso da língua de sinais nas escolas comuns e especiais, por si só, resolveria o problema da educação escolar desses alunos? Não seria necessário o domínio de outros saberes que lhes garantam, de fato, viver, produzir, tirar proveito dos bens existentes no mundo em que vivemos?

As práticas pedagógicas constituem o maior problema da escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita sejam advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008

MEIRELLES, R. M. do P. L. *Educação bilíngue de alunos surdos: experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal Fluminense, 2010.

PERLIN, G. T. T. Identidade surda. In: Skliar, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998, pp. 51-72.

PRÁTICAS DE ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS NAS SÉRIES INICIAIS

Camila Fortes (INES)¹
Patrícia Menezes (INES)²

RESUMO EM LIBRAS



INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a discussão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos surdos da Educação Básica do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp/INES). Implica em apresentar como vem sendo realizada a construção de materiais e suportes pedagógicos utilizados para esse ensino. O ponto de partida culmina em compartilhar os recursos didáticos e as estratégias metodológicas desenvolvidas na elaboração de materiais impressos, com intuito de atender e dar suporte ao processo de ensino dos alunos do segundo e terceiro ano das séries iniciais, no primeiro semestre do ano letivo de 2017. Neste sentido, nossas práticas voltam-se a intensificar estudos sobre a produção de

¹ Professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental (SEF-1) do Departamento de Educação Básica do INES (DEBASI/INES). E-mail: camilabcfortes@gmail.com.

² Professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental (SEF-1) do Departamento de Educação Básica do INES (DEBASI/INES). E-mail: menezes.patriciaac@gmail.com.

estratégias didáticas, a fim de preconizar o processo de ensino desses sujeitos, uma vez que poucos são os materiais disponibilizados e acessíveis ao ensino de surdos sob uma perspectiva bilíngue.

DESTRINCHANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Com uma proposta pedagógica de matriz bilíngue, na qual o ensino é instruído em Libras (L1) e o português é ministrado como segunda língua (L2), conforme Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras –, o ensino bilíngue para surdos não pode ser pautado na adaptação de matérias destinadas à educação de alunos ouvintes, e sim na criação de materiais autênticos, de métodos e estratégias que atendam realmente às necessidades educacionais desse público.

Seguindo essa perspectiva de trabalho, existe a necessidade de elaboração de material pedagógico específico que atenda a essa intenção de ensino, como apresentado por Arruda (2015):

A grande dificuldade percebida na maioria dos alunos com a língua portuguesa dificulta a utilização do livro didático, dos textos escritos e da matéria copiada no caderno. Este é um problema sério, pois estabelece um enorme obstáculo para o aluno surdo conseguir capturar as informações das aulas e estudar os conteúdos em casa, relacionando-os aos fatos vividos no dia a dia. (p. 2015).

Assim, não podemos nos apropriar dos livros didáticos pensados para a educação de ouvintes como instrumento preconizador de nossas intenções pedagógicas, pois não condizem com a realidade educacional dos sujeitos surdos, que demandam uma metodologia de ensino apropriada às suas especificidades. Assim, ingressamos neste campo intensificando nossas forças ao apontarmos para a necessidade de construir um processo de ensino e aprendizagem significativo, que respeite a leitura de mundo dos educandos e que torne nossos alunos autores e protagonistas do seu processo de formação (FREIRE, 2012).

Corroborando com autores como Santos (2012) e Arruda (2015), que destacam a ausência de materiais didáticos destinados

ao ensino bilíngue para surdos, nossa intenção é intensificar propostas de estudos que desenvolvam projetos de construção de materiais impressos que atendam à escolarização dos estudantes surdos nos anos iniciais da educação básica, compreendendo seu direito de acesso às estratégias pedagógicas acessíveis. Para tal, compartilhamos nossas escolhas metodológicas na elaboração dos materiais didáticos, que envolvem a apropriação de recursos visuais, como imagens sinalizadas em Libras pelos 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.

Em consonância com a perspectiva da pedagogia visual Campello (2017) e pensando na necessidade de desenvolver materiais educacionais em que o processo de ensino e aprendizagem seja satisfatório, nosso trabalho norteia-se por mostrar os caminhos e opções metodológicas consolidadas na produção de materiais acessíveis, que garantam ao aluno surdo autonomia em seu processo de estudo, bem como fazer com que a língua de instrução utilizada nesse processo e as experiências visuais estejam presentes no material impresso.

Incorporamos em nossa proposta a ideia de que para produzir materiais pertinentes às práticas de uma educação bilíngue para surdos existe a necessidade de respeitar a comunicação utilizada pelos educandos, logo, de se tornar essencial o uso da língua de sinais (Libras) constituída essencialmente por signos visuais, como maior aliado no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, em nossas produções há uso de imagens, escritas de sinais e datilologia de palavras-chave, que irão nortear o aluno surdo sobre a atividade elaborada, no intuito de potencializar e solidificar sua construção do conhecimento e seu processo de letramento. Segundo Campello (2008) compreende-se por signos visuais:

A terminologia signo visual está sempre relacionada à realidade dos sujeitos surdos, que se constitui na medida da apropriação do signo por meio do “ver” tendo, portanto, o seu processamento visual distinto do processamento da “fala”. (CAMPELLO, 2008, p.100)

A tarefa de construção desses materiais específicos para a educação de surdos não pode ser considerada um movimento fácil, pois pensar essas propostas de ensino requer primeiramente uma imersão na cultura, na sua forma espaço-visual de ler o mundo e tempo para construir um material significativo de maneira que não coloque o sujeito surdo em questões minoritárias e discriminatórias. Além de demandar um minucioso movimento de adequações para que os signos visuais apresentados sejam capazes de constituir o objetivo de ensino proposto.

Esse fator é evidenciado na pesquisa de Arruda (2015) ao mostrar a importância de imagens como recurso na aula de geografia. O autor ressalta a grande importância do suporte visual para a construção do conhecimento pelo sujeito surdo, garantindo referências visuais no processo de aprendizado, o que fortifica a ideia de que a presença de imagens na elaboração de materiais didáticos é imprescindível para o processo de aprendizado da Geografia.

Recorremos a esse exemplo para mostrar a importância dos recursos visuais e estratégias da pedagogia visual no campo da educação de surdos. E para além do conhecimento geográfico, essa é uma demanda que percorre todas as disciplinas curriculares da educação básica. Para a inserção no campo educacional bilíngue para surdos, torna-se indispensável uma imersão no universo surdo, o conhecimento da sua identidade cultural, assim como do seu modo de compreender e estabelecer relações com o meio em que vive. Strobel (2009) destaca alguns artefatos para destacar aspectos culturais predominantemente surdos, entre eles as experiências visuais e a língua natural dos surdos.

Em estudos recentes, Teixeira e Balbaki (2014) apontam aspectos relevantes da produção de materiais construídos para alunos surdos, destacando a importância de estarem relacionados e contextualizados durante os processos de ensino e aprendizagem. Assim, inferem como indispensável o embasamento teórico que respalde as práticas de elaboração, e possibilite articular teoria e prática.

A construção desses materiais didáticos tem o intuito de aproximar e relacionar conteúdo e prática, em uma abordagem interdisciplinar que possa vir a contribuir para o processo de letramento e de desenvolvimento de competências comunicativas

na escolarização dos educandos surdos, bem como para desenvolver nos mesmos autonomia na execução das atividades, além de ser importante proporcionar um ambiente visualmente favorável ao desenvolvimento linguístico. A participação dos alunos na elaboração das apostilas e dos registros impressos torna-se fundamental nesse processo, pois seu envolvimento na produção das imagens que serão utilizadas na confecção das unidades didáticas os aproxima antes, durante e depois dos conteúdos a serem apresentados.

É notório afirmar que a Linguística é imprescindível para a reflexão da produção de material didático no campo da Educação de Surdos, uma vez que a comunicação com os sujeitos envolvidos é o principal objeto do processo de ensino. Assim, é importante compreendermos que a produção de materiais em Libras deve ser uma preocupação crescente, de forma a garantir acesso ao currículo escolar.

MUDANÇAS NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

A metodologia de trabalho baseia-se nos caminhos viabilizadores utilizados no processo de elaboração dos materiais didáticos. Desse modo, tomou-se como ponto de partida o Plano Anual de Ensino e fez-se a seleção dos conteúdos que seriam trabalhados no bimestre, relacionando temas trazidos pelos alunos ou até mesmo os que surgiram como dúvida ou questionamento.

Vale ressaltar que, por se tratar dos primeiros anos de escolarização, o domínio do português escrito encontra-se em fase inicial de desenvolvimento, logo, elaborar atividades que abordem temáticas nas quais os alunos participem e vivenciem ativamente pode contribuir de maneira positiva para seu desenvolvimento escolar, bem como proporcionar maior fluência no desenvolvimento de sua L1 (Libras) para maior acessibilidade à L2 (português como segunda língua).

Assim, os conteúdos programáticos foram reunidos e organizados em forma de blocos de atividades, e foram elaboradas as atividades pedagógicas, destrinchando-se cada temática e objetivo distinto de ensino. No cruzamento desse material foi

utilizada a L1 como principal fio condutor (com a utilização de imagens sinalizadas) de cada atividade, de forma a dar autonomia de trabalho aos alunos na realização das tarefas. Percebeu-se que gradativamente os alunos demonstraram mais confiança na execução das atividades propostas, encorajando os demais a realizarem tais tarefas.

MÃOS À OBRA

Para mostrar os caminhos metodológicos de ensino com os alunos surdos até a realização das estratégias pedagógicas na construção dos materiais didáticos, exemplificaremos algumas atividades realizadas ao longo do ano letivo de 2017.

Na primeira ocasião, a proposta curricular de trabalho foi apresentar e explorar o conteúdo da área de conhecimento geográfico – localização espacial/bairro – e suas imediações com turmas do 3º ano das séries iniciais. O ponto de partida foi uma aula passeio com os alunos pela rua das Laranjeiras, com a apresentação do bairro no qual está situada nossa escola e suas imediações, compreendendo por imediações tudo que compunha o espaço físico do bairro e suas características. A partir dessa experiência visual, foi possível identificar junto aos alunos componentes do currículo formal, como os nomes de ruas próximas, os números dos estabelecimentos comerciais e prédios, os tipos de construções. Foi possível também perceber durante o passeio a dinâmica espacial de organização do bairro e nossa localização, tendo como referência a escola.

Em nossa dinâmica de trabalho com os alunos, preconizamos as experiências em campo³ como um recurso visual que antecede o ensino formal, com objetivo de oportunizar ao discentes previamente a experiência do espaço visual, proporcionando contato direto com elementos que norteiam tópicos do currículo, realizando assim, uma antecipação do que será desenvolvido em sala de aula com uso de materiais impressos.

³ Experiência em campo – descrevemos como experiência em campo atividades realizadas em ambientes externos aos da sala de aula, como aulas passeio e atividades exploratórias, que possam antecipar ao aluno o que será estudado no ambiente formal de ensino.

Com tais estratégias, oportunizamos a contextualização dos conceitos que pretendemos desenvolver e trabalhar com os aprendizes surdos. Após o movimento exploratório, baseado na observação e na relação do que foi vivenciado, partimos para a elaboração de materiais didáticos com o suporte de imagens para identificação e abstração dos conteúdos, com o intuito de ampliar o aprendizado.

Abaixo, alguns exemplos dessas produções:



Figura 1 – Material didático desenvolvido pela docente para fins de suporte e/ou consulta pelo aluno na construção do conceito localização espacial – bairro

INES
Fundado em 1957

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

NOME: _____
TURMA: _____ ANO: _____
PROFESSORA: _____

Exercício de fixação: História e Geografia

1) Marque (X) no país que você mora. (0,5)

Agora, escreva o nome do seu país _____

2) Circule no mapa o bairro que está localizado o INES. Depois, escreva abaixo. (0,5)

3) Ligue os nomes dos bairros dos seus amigos. (2 x 0,1 = 0,2)

Figuras 2 e 3 – Material didático desenvolvido pela docente Patrícia para fins de suporte e/ou consulta pelo aluno na construção do conceito localização espacial – bairro

ATIVIDADES DE FIXAÇÃO DO APRENDIZADO

Nessa atividade proposta tivemos a oportunidade de explorar os conceitos geográficos (planeta Terra, água, países, estados, regiões, cidade e bairro) do macro para o micro, porém de forma menos complexa, pois a ideia principal era contextualizar e construir a concepção de bairro.

Outro exemplo de proposta pedagógica realizada na perspectiva do ensino bilíngue, está no trabalho desenvolvido com turmas do 2º ano do Ensino Fundamental I, que teve como objetivo trabalhar o gênero textual receita, componente curricular da disciplina Língua Portuguesa.

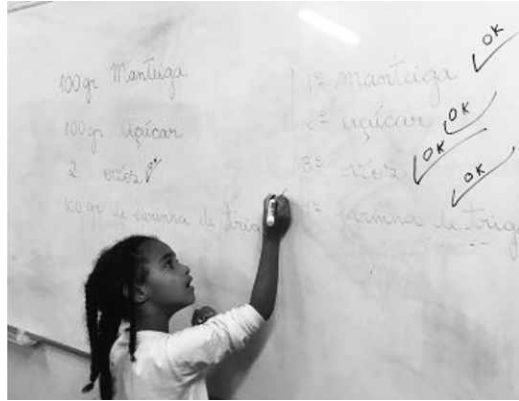


Figura 4 – Capa do livro de receitas utilizado na atividade pedagógica

Figura 5 – Aluna registrando os ingredientes que já haviam sido utilizados na receita

Leitura prévia da capa com objetivo de diferenciar as palavras “bolo” e “cupcake” (palavra de origem inglesa). Também foram formuladas perguntas que antecederam a realização da receita, como: quem já havia feito bolo em casa? Com auxílio ou sozinho? Quando geralmente comemos bolo?

Após a conversa, os alunos foram seguindo as instruções com o suporte textual da receita, com mediação da professora regente. Como resultado, foram produzidas atividades que exploraram: a organização sequencial de uso dos ingredientes; tabelas e medidas; temporalidade; a identificação dos rótulos; cooperação, entre outros.

INES INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Fundado em 1958

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
NOME: _____
TURMA: _____ ANO: _____
PROFESSORA: _____

Trabalho Avaliativo de Português (28 pontos)

1. Ligue os ingredientes (12 pts):

Receita de Cupcake (bolo)

3 colheres de sopa de manteiga

6 colheres de sopa de açúcar

2 ovos

8 colheres de sopa de farinha de trigo


- Misture bem os ingredientes e leve ao forno até dourar.

The collage of photos shows students in a kitchen, wearing headbands, engaged in the baking activity. They are seen mixing ingredients, pouring batter into a pan, and presenting their finished cupcakes.

Figura 6 – Atividade de associação de imagens

Figura 7 – Atividade de recorte e colagem: organização sequencial da receita

Além das atividades impressas desenvolvidas para o trabalho de componentes curriculares pontuais, que fazem parte de uma unidade didática, também são elaborados materiais durante todo o ano, como o componente curricular calendário, que tem como objetivo desenvolver a noção temporal.




INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

NOME: _____

TURMA: _____ ANO: _____


PROFESSORA _____

1. Responda:



ANO **2017** MÊS MAIO

DOMINGO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			



MÊS _____

ANO _____

Figura 8 – Material didático desenvolvido pela docente Camila para trabalhar dias da semana, mês e ano

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste artigo foi apontar a necessidade de construirmos práticas pedagógicas de ensino voltadas à construção de materiais didáticos próprios para os alunos surdos, tendo em vista a falta de materiais acessíveis nessa modalidade de ensino.

Entendemos que os materiais destinados aos discentes surdos baseados em uma perspectiva de ensino bilíngue podem não ser suficientes para garantirmos uma educação de qualidade se não estiverem atrelados às intenções e às práticas pedagógicas, no qual principalmente o material impresso não pode ser considerado um único meio para a apresentação dos conteúdos curriculares, e sim um dos caminhos que farão parte desse processo.

Logo, intensificarmos pesquisas relacionadas às produções de materiais e as mudanças nas estratégias metodológicas que reconheçam as necessidades específicas dos educandos surdos tornam-se essenciais para que ocorram mudanças

satisfatórias, deslocando o que é produzido como adequação do que temos disponível ao ensino de discentes ouvintes para materiais específicos ao ensino de discentes surdos.

Levando em conta a produção dos materiais didáticos existentes, verifica-se que não abordam os conteúdos por meio de uma metodologia acessível ao aprendiz surdo. Por isso, não atendem às suas especificidades linguísticas. Por outro lado, mostram-se os recursos do campo visual-espacial como um recurso facilitador nas estratégias de ensino, evidenciando a necessidades de materiais didáticos que explorem esse campo e acentua-se a contribuição do uso das tecnologias em tais produções.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, G. B. *Material didático de Geografia para surdos em uma perspectiva bilíngue*. 2015.114 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BAALBAKI, A. C. F.; TEIXEIRA, V. G. Novos caminhos: Pensando materiais didáticos de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. In: *Em Extensão*, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 25-36, jul./dez. 2014.

BRASIL. 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 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

CAMPELLO, A. R. *Pedagogia visual; Sinal na Educação dos Surdos*. In: QUADROS, Ronice M.; PERLIN, G. (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Editora Arara Azul. 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

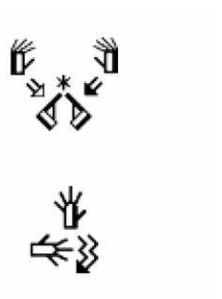
SANTOS, E. R. O ensino de língua portuguesa para surdos: uma análise de materiais didáticos. *Anais do SIELP*. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

UM ESTUDO SOBRE OS CURRÍCULOS PRATICADOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ENTRE A PRESCRIÇÃO E A EMANCIPAÇÃO

Danielle Aguiar Fini¹

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

Este artigo é parte da minha pesquisa de mestrado, 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 do Instituto Nacional de Educação de Surdos e a partir daí examinou-se o 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 a esta questão, optou-se por uma perspectiva qualitativa, com revisão bibliográfica e observação participante no Instituto envolvendo duas turmas, além de entrevistas semiestruturadas

¹ Mestrado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – PPGEdU/UNIRIO.

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 quais são as políticas curriculares em vigência no INES, identificar as políticas curriculares em debate no campo da Educação 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 questões que os estudantes traziam do seu cotidiano.

Palavras-chaves: Currículos praticados. Educação de Surdos. Anos iniciais.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma reflexão acerca de políticas curriculares que buscam regular as práticas curriculares nas escolas, expressas por conteúdos propostos nos documentos curriculares governamentais e das escolas. A pesquisa investigou como ocorriam os processos de criação e de desenvolvimento dos currículos praticados por duas professoras dos anos iniciais. Por meio da observação participante, de conversas informais e de entrevistas semiestruturadas do tipo conversas, buscou-se compreender a metodologia utilizada na sala de aula, a relação entre docentes e discentes, a organização da sala de aula, a organização dos horários, a estrutura da escola e das salas de aulas, os valores, os comportamentos e os conhecimentos considerados importantes. Além disso, foi investigado quem participava das escolhas dos conteúdos, os materiais didáticos utilizados, como eram feitas as avaliações, entre outros processos.

A pesquisa partilhou de uma concepção que ultrapassa a visão de que o currículo se reduz a um conjunto de conteúdos

abordados em sala de aula. O currículo envolve não apenas o que ensinar, mas por que ensinar, como ensinar, para quê ensinar, pois se liga a um projeto educativo que abrange o conjunto das práticas educativas. Como dizem Sacristán e Gómez (2007, p. 125),

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

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

Os objetivos específicos da pesquisa buscaram compreender as políticas curriculares presentes no cotidiano do INES, compreender as políticas curriculares em debate no campo da educação e analisar as relações que se estabeleciam entre as políticas e as práticas expressas nos conteúdos trabalhados.

OS CURRÍCULOS PRATICADOS NO COTIDIANO ESCOLAR DO INES

A pesquisa de campo iniciou-se em junho de 2016 e seu término foi em dezembro de 2016. Por meio da observação participante, conversas informais com duas professoras (uma do 4º ano e a outra do 5º ano) e entrevistas semiestruturadas constatou-se que os processos de criação e de desenvolvimento dos currículos praticados ocorriam de forma complexa, numa constante mistura de perspectivas curriculares: uma prescritiva e outra emancipatória.

As professoras precisavam cumprir com o conteúdo proposto pelo planejamento de ensino (documento curricular em que constavam conteúdos e objetivos propostos), assim suas práticas curriculares poderiam ser vistas sob o ângulo da prescrição, porém

elas deslocavam suas práticas para o ângulo da emancipação em três situações distintas: (1) quando ultrapassavam a prescrição abordando conteúdos em que os estudantes demonstravam interesse em aprender, porém não constavam no planejamento de ensino. Por exemplo, no dia 7 de junho na turma do 4º ano, a professora Claudia² propôs uma atividade em que os estudantes teriam que fazer uma linha do tempo coletivamente e colocar os anos na ordem cronológica e os respectivos países em que as Olimpíadas foram sediadas naqueles anos. Durante a atividade, alguns estudantes estavam curiosos em saber a localização da China e da Oceania. Ao perceber a curiosidade de alguns, sugeri à professora que aproveitasse esse desejo deles e elaborasse uma atividade para que eles pudessem localizar no mapa os países onde já foram sediadas as Olimpíadas. A professora gostou da ideia, porém respondeu que não fazia parte do conteúdo programático do currículo prescrito do INES. Imediatamente falei que isso era bom, pois ela estaria ultrapassando o que o currículo escrito propõe e ela concordou (dados coletados do diário de campo); (2) quando conseguiam articular os conteúdos propostos com a realidade dos estudantes. Durante a entrevista, quando questionada sobre quais saberes considerava importantes, a professora Claudia respondeu:

mesmo seguindo o currículo, eu tento sempre atrelar o currículo a um pouco da vivência deles, né? Pra que tenha um... pra que a aprendizagem seja mais significativa, faça sentido, para que eles possam perceber a utilidade daquela aprendizagem, que não fique tão distante, porque às vezes para eles é um pouco difícil. (ENTREVISTA EM 17 DE OUTUBRO DE 2016)

Constata-se que a professora, mesmo seguindo os conteúdos propostos, tenta articulá-los com a realidade dos seus estudantes para que a aprendizagem não fique esvaziada de sentido e assim sua prática, que poderia ser vista sob o ângulo da prescrição, desloca-se para o ângulo da emancipação. A situação (3) é quando as professoras rompem totalmente com a prescrição, abordando temas de aulas trazidos pelos estudantes que não estão presentes nos

² Nome fictício por opção da autora para evitar constrangimentos.

documentos curriculares. Trago como exemplo o episódio em que o ex-governador do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho foi preso, por meio da Operação Chequinho, em que foi investigado um esquema de compra de votos em Campos dos Gotaycazes: uma estudante do 5º ano, da turma da professora Amanda³, no dia 21 de novembro de 2016 chegou à sala de aula e me contou que viu na televisão um homem nervoso e gritando em uma maca sendo colocado numa ambulância. Eu a indaguei quem era esse homem. Ela me respondeu que ele já tinha sido governador do Rio de Janeiro anos atrás. Diante desse exemplo, levanto um questionamento: como não falar em política em sala de aula, se é um tema que se torna recorrente para os estudantes?

De acordo com o site Escola sem Partido (<http://www.escolasempartido.org/o-papel-do-governo-categoria/539-dia-historico-projeto-de-lei-que-institui-o-programa-escola-sem-partido-e-apresentado-na-camara-dos-deputados>), acessado em 26 de dezembro de 2016, o Projeto de Lei nº 867/2015 inclui o Programa Escola sem Partido e foi apresentado pelo deputado Izalci do PSDB. Esse projeto argumenta que docentes querem doutrinar politicamente e ideologicamente os estudantes, parecendo pretender que não sejam discutidas questões políticas nas escolas, para que os estudantes não saiam da zona de alienação.

Após me contar o que viu na televisão, a estudante contou o ocorrido também para a professora Amanda. Nesse momento, a professora estava corrigindo as atividades de casa e, quando terminou, pediu que a estudante explicasse para os outros estudantes o que ela viu na televisão. A estudante explicou para todos, e a professora perguntou para a turma se eles sabiam do que a Gabriela⁴ estava falando; alguns sabiam, outros não. Um dos estudantes disse que a polícia queria prender Anthony Garotinho, mas ele ficou doente e não pôde ser preso.

Diante da falta de conhecimento de alguns, a docente explicou quem era Anthony Garotinho e o porquê da polícia querer prendê-lo. Passou vídeos para eles assistirem sobre as manifestações que estavam sendo feitas no Rio de Janeiro, sobre o dia em que

³ Nome fictício por opção da autora para evitar constrangimentos.

⁴ Nome fictício por opção da autora para evitar constrangimentos.

Sérgio Cabral foi preso e o vídeo do momento em que Anthony Garotinho estava sendo colocado na ambulância para ser levado para o presídio (cena relatada por Gabriela). A professora também falou de Sérgio Cabral e um dos estudantes disse que estava preso em Bangu. A professora perguntou se eles sabiam por que ele estava preso, os estudantes não souberam explicar e a professora Amanda explicou que Sergio Cabral era suspeito de roubar dinheiro público, dinheiro que não pertencia a ele, e por isso estava sendo investigado. Assim, embora tivesse feito seu plano de aula, a professora rompeu totalmente com a prescrição pelo fato de uma estudante trazer um tema relevante e desconhecido de alguns; ela o transformou num tema de aula, levando ao acesso e à ampliação do conhecimento dos estudantes surdos.

Portanto, falar sobre questões políticas em sala de aula não significa doutrinar politicamente e ideologicamente, mas fazer com que os estudantes compreendam o contexto político e social em que vivem, para que possam opinar, para terem senso crítico em relação às informações que a mídia transmite e poderem discutir, argumentar e não apenas repetir a opinião dos outros e até mesmo das próprias mídias, pois penso como Freire (1989, p. 33) que “estudar não é o fácil, porque estudar é criar e recriar, e não repetir o que os outros dizem. Estudar é um dever revolucionário!” A questão política apresentada por Gabriela virou um tema de aula, que foi explicado e discutido, isso faz com que nós, professores, possamos superar a ideia de que temos que oferecer apenas conteúdos descritos no currículo de forma repetitiva, praticando uma Pedagogia arcaica. Sobre este tema, Paro (2011, p. 487) contribui com a seguinte reflexão:

o currículo da escola fundamental tem permanecido com a mesma configuração há muitas décadas, mantendo sua forma verbalista e restringindo seu conteúdo às disciplinas tradicionais, adstritas a conhecimentos e informações. A sociedade mudou, novos direitos políticos, civis e sociais foram alcançados ou entraram na pauta de reivindicações, mas a concepção de currículo e daquilo que é necessário para a formação humano-histórica dos cidadãos continua a mesma.

No INES, percebe-se que os conteúdos propostos pelo planejamento de ensino se restringem aos conhecimentos formais; cabe às docentes discutirem outros conhecimentos trazidos pelos estudantes ou questões e dúvidas que os estudantes surdos trazem. Por isso é importante abordar em sala de aula diferentes conhecimentos, pois quando nos prendemos aos conhecimentos das disciplinas tradicionais, tratamos todos os estudantes de forma padronizada e oferecemos um ensino focado apenas em uma lista de determinados conteúdos que podem desestimular os estudantes, por serem distantes de suas realidades. Logo, constata-se que a Base Nacional Comum, uma política pública bastante discutida no âmbito da Educação durante o andamento da pesquisa, poderia ser representada no cotidiano do INES por meio do Planejamento de Ensino, já que este documento curricular tinha um cunho obrigatório. Portanto, a relação que se estabelecia entre as políticas e as práticas curriculares expressas nos conteúdos trabalhados eram de regulação; por isso, alguns conteúdos abordados em sala de aula não faziam sentido para os estudantes, resultando em aulas expositivas e pouco atrativas. Durante a entrevista a professora Amanda do 5º ano disse:

Quando a gente tenta seguir o currículo... A gente acaba muitas vezes dando o conteúdo pelo conteúdo, porque tá no currículo e eu tenho que cumprir, mas talvez nos falte ou me falte, já que eu não posso falar pelo outro, entender o porquê. Pra quem eu ensino isso? Por que eu ensino isso? Porque esse conteúdo é hegemônico, tá em todas as escolas, mas vai beneficiar a quem? Talvez nos falte, enquanto grupo, pensar pra quê esse conteúdo serve e para quem ele serve? Por que esses conteúdos pro surdo? Por que não outros? Por que outros conteúdos não entram na escola? Não só nessa escola, porque a gente sabe que isso não é especificidade do currículo do INES. (ENTREVISTA EM 17 DE OUTUBRO DE 2016)

Percebe-se que a professora tem consciência de que alguns conteúdos propostos não são relevantes, porém é cobrada que o programa seja cumprido, assim sua prática pode ser vista pelo ângulo da prescrição.

Isso não significa que os conteúdos formais não sejam importantes e não devam mais ser abordados em sala de aula. São importantes, porém não são mais importantes do que os outros conhecimentos reduzidos a temas transversais pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como, por exemplo, respeito ao próximo, ética, religião, violência, abuso sexual, pedofilia, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, entre outros, pois são assuntos que podem fazer parte da realidade de uma determinada escola e precisam ser discutidos na sala de aula. De acordo com Gomes (2007, p.33)

A grande questão é: como o conhecimento escolar poderá contribuir para o pleno desenvolvimento humano dos sujeitos? Não se trata de negar a importância do conhecimento escolar, mas de abolir o equívoco histórico da escola e da educação de ter como foco prioritariamente os “conteúdos” e não os sujeitos do processo educativo. Discutir a diversidade no campo da ética significa rever posturas, valores, representações e preconceitos que permeiam a relação estabelecida com os alunos, a comunidade e demais profissionais da escola.

Portanto, historicamente as escolas priorizam uma Educação que foca apenas nos conteúdos, acreditando que estejam contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes, baseados num ensino em que os professores os transmitam e os estudantes aprendam. Questões como a ética, respeito ao outro, valores e posturas são desconsiderados nesse processo, porém poderíamos pensar que para oferecer uma Educação que proporcione uma formação global, o foco do ensino desvia-se dos conteúdos para os estudantes. Assim, podemos trabalhar questões como a ética, o respeito ao outro e assuntos que fazem parte da realidade dos estudantes de maneira contextualizada e interdisciplinar e não abordando conteúdos que nem sempre atendem às especificidades dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todos os dados levantados por meio da observação, das conversas informais e das entrevistas, constata-se que

mais importante que abordar conteúdos listados em um documento curricular é proporcionar o acesso aos conhecimentos e informações que fazem parte do nosso cotidiano, para que os estudantes surdos tenham acesso aos contextos social, econômico e político que os rodeiam. Devido à ausência de uma janela com intérprete de Libras nos canais televisivos e pelo fato da família de alguns estudantes surdos não saberem a Libras, esses ficam sem acesso às informações do nosso cotidiano. Por isso, o papel do professor que trabalha com estudantes surdos é maior que o do professor que trabalha com ouvintes, pois para que possamos estimular uma educação emancipatória é necessário proporcionar a abordagem dos diferentes conhecimentos em sala de aula, não apenas os conhecimentos formais, mas também os que fazem parte da realidade dos estudantes. Porém, com os estudantes surdos é preciso mais do que isso, é preciso oportunizar o acesso à informação, pois em alguns casos, o INES é o único espaço em que o sujeito surdo conversa, interage e troca conhecimentos.

Os conteúdos propostos pelo Planejamento de Ensino são importantes, porém esse precisaria ser flexível para se adequar às necessidades dos estudantes, pois sua cobrança resulta na apreensão das professoras com o cumprir o prescrito e com o engessamento curricular pois muitas vezes conhecimentos que não fazem sentido para os estudantes precisam ser apresentados em sala de aula. Para superar essa prescrição é necessário pensar em práticas que possam visibilizar os diferentes conhecimentos, proporcionando uma educação significativa, relevante e de qualidade para os sujeitos surdos, uma educação que estimule o senso crítico de modo que eles possam ter consciência do contexto político, social, econômico e cultural que eles vivem.

REFERÊNCIAS

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

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

GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

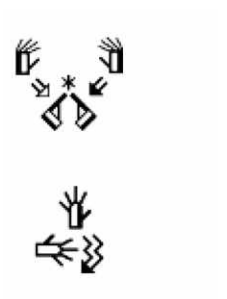
PARO, V. H. O currículo do Ensino Fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, jul./set. 2011. ISSN 0104-4036.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo. 4. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA SALA DE AULA NA PROMOÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS

Bruna Arruda¹
Sandro Portella²

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar as práticas educacionais pedagógicas que se referem à importância da organização do espaço da sala de aula para a promoção do ensino bilíngue para alunos surdos em uma escola especializada em educação de Surdos – CAp/INES. A partir das experiências e práticas aplicadas nas turmas bilíngues de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, refletimos sobre o potencial da escola como um ambiente possível de estímulos à aquisição de língua e de inserção em práticas sociais, destacado as necessidades e as características da sala de aula bilíngue como um espaço importante na promoção do ensino de/para alunos surdos, como apresentam a LDB (1996), QUADROS, R. M. & SCHMIEDT, M. L.

¹ Professora efetiva do primeiro segmento do Ensino Fundamental (SEF-1) do Departamento de Educação Básica do INES (DEBASI/INES). E-mail: vianna_bruna@yahoo.com.br.

² Professor contratado do primeiro segmento do Ensino Fundamental (SEF-1) do Departamento de Educação Básica do INES (DEBASI/INES). E-mail: sandro_portella@hotmail.com.br.

(2006), e GOLDFIELD (2002). A partir dessa perspectiva, o presente trabalho é desenhado sobre a metodologia de estudos de caso, visando a compartilhar a práxis e os benefícios para o desenvolvimento do aluno surdo na educação básica.

INTRODUÇÃO

Atualmente, como docentes bilíngues, temos percebido a necessidade de estratégias que complementem o ensino, com a utilização do espaço físico da sala de aula como recurso didático e de fixação do aprendizado para o aluno surdo. Com este intuito apresentaremos o espaço da sala de aula, apontando a necessidade de um direcionamento que promova a autonomia, a comunicação, a compreensão, e sobretudo a assimilação conceitual das línguas – Libras e português na modalidade escrita. Nesta perspectiva, divulgaremos as potencialidades do uso de metodologias visuais de ensino para o acesso a um aprendizado significativo. Em pesquisa, Reily (2003) relacionou os benefícios dos materiais expositivos para as crianças surdas e identificou que a utilização de materiais visuais e a língua visual são fundamentais para construir conceitos, significados, sentidos, para o desenvolvimento de forma significativa de sua língua de sinais.

Tivemos como objetivo considerar o processo de desenvolvimento linguístico, social e cognitivo dos alunos, destacando a proposta bilíngue e fundamentando o letramento visual, como apresenta Campello (2007), como fator importante desse processo, tendo em vista principalmente as características do espaço e o uso de estratégias e materiais acessíveis visando ao desenvolvimento dos alunos. Tomamos por base que os alunos surdos dependem de uma experiência visual para adquirir e assimilar as informações, sendo assim, podemos ressaltar que esse processo se inicia pela visualidade e se concretiza no momento da assimilação e da conceituação linguística.

Para um espaço de promoção de ensino bilíngue, percebemos a necessidade de:

- 1) exposições de imagens autênticas³, responsáveis pela associação real dos alunos para conceituar as informações. Cabe ressaltar que essas exposições devem ser gradativas e compatíveis com os conteúdos aplicados pelos docentes;
- 2) caracterizar as salas de aula como espaços de suma importância para o ensino dos conteúdos curriculares e do ensino da língua, através da utilização de murais conceituais⁴, o que se diferencia do uso de murais expositivos;
- 3) apresentação dos conteúdos imagéticos e dos murais conceituais de forma organizada, para que sejam construídas linhas de raciocínio para o aluno surdo. Faz-se necessário que as apresentações dos murais respeitem uma ordem e não sejam acumuladas, causando poluição visual no espaço escolar.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho foi a pesquisa de observação participante, embasada em estudos anteriores e em registros acadêmicos, assim como em reflexões sobre teoria e prática. Assim, a pesquisa foi realizada em duas turmas do Ensino Fundamental de uma escola especializada em surdez.

A turma do 2º ano é caracterizada por 9 alunos, com docência compartilhada, onde o professor 1 atua nas disciplinas de Português, História e Geografia e o professor 2 nas disciplinas de Matemática e Ciências. Nessa turma, ainda há uma professora mediadora, para o atendimento em tempo reduzido a um aluno com Transtorno do Espectro Autista. A turma do 3º ano é composta pelo mesmo número de alunos que a anterior, com a mesma organização de professores com docência compartilhada.

Estrategicamente as salas de aula dessas turmas ficam de frente uma para a outra, e os professores atendem as turmas na maior parte do tempo em horário concomitante, separadamente, portanto, conseguem realizar um trabalho integrado de acordo com a demanda. Durante a realização deste trabalho percebemos o desenvolvimento dos alunos diante das propostas educacionais

³ Sobre a perspectiva de exemplificar conceitos com fatos reais, optamos pela utilização de imagens reais para melhor entendimento dos alunos surdos.

⁴ Utilizamos o termo supracitado para caracterizar a proposta de um mural que objetiva ser produzido juntamente com os alunos (em Língua Portuguesa e língua de sinais) apresentando conceitos, esquemas e conteúdos.

nas quais, em sua maioria, os conceitos eram compartilhados de forma significativa com as composições dos murais e as dinâmicas utilizadas nas turmas.

Ao longo do trabalho, observamos que com essa proposta de ensino diferenciada, com a utilização das duas línguas (Libras e português escrito) concomitantemente nos murais e atividades, foi possível uma gradual e eficaz apropriação do conteúdo, por meio do letramento visual em seu cotidiano. Nesse contexto entendemos letramento visual de acordo com a definição de OLIVEIRA (2006, p.27):

a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto. É abordado a partir de várias disciplinas que buscam: estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual; usar a tecnologia para representar a imagem visual; desenvolver estratégias para interpretar e entender o que é visto.

Dessa maneira, podemos afirmar que o letramento visual vai muito além da simples oferta de materiais com recursos visuais: esse consiste na capacidade de possibilitar aos alunos surdos a real compreensão do que está escrito por meio de interpretação eficaz. O mesmo ocorre diariamente, durante todas as disciplinas ministradas, e não apenas durante o ensino do português como segunda língua.

A maneira de ensinar a Língua Portuguesa ao aluno surdo, bem como de torná-lo letrado ainda é fonte de diversos debates, devido à dificuldade em se encontrar estratégias eficientes para esse processo. Lebedeff (2007) considera:

Outra dificuldade, encontrada pelas crianças surdas que estão em escolas com acesso à língua de sinais é a artificialização da língua escrita em sala de aula nos anos iniciais de escolarização. As atividades que utilizam a língua escritavolvem, muitas vezes, apenas repetições, reproduções e supergeneralizações.

Nesse ponto, uma das principais tentativas na organização do espaço de sala de aula consiste em romper com diversos paradigmas, possibilitando aos alunos a utilização da língua escrita como

algo que vai muito além de meras reproduções ou repetições sem sentido. Com esse intuito, todos os materiais utilizados são criados em conjunto com os alunos, demonstrando a eles a importância da escrita. Consideramos que há um diferencial entre chegar com um cartaz já pronto e construí-lo com os alunos, pois da segunda maneira conseguimos acompanhar o desenvolvimento, bem como analisar o processo de escrita, observar as assimilações e avaliar o conhecimento de forma individual e coletiva.

Além disso, com essa estratégia, instigamos o interesse dos alunos pela escrita, pois todos querem participar da confecção dos materiais, portanto todos querem aprender cada vez mais, para poderem ser os responsáveis pela confecção.

Compreendemos que tal estímulo ocorre diante da estratégia estabelecida pelos docentes, pois dessa forma estamos estimulando a compreensão de mundo desse aluno surdo, respeitando sua singularidade linguística e sua capacidade visual. A partir da confecção de murais que respeitem a diversidade linguística desses alunos e possibilitem a maior compreensão das informações transmitidas através de imagens, conseguimos despertar o interesse em aprender. Segundo GESUELI e MOURA (2006), o letramento visual é realizado a partir de imagens que se transformam em textos. Assim, a partir do trabalho de reorganização da sala para a transmissão do conhecimento, dissociamos a escrita de algo de difícil compreensão, pois a mesma se insere automaticamente nos murais aqui descritos.

Pensar em uma estrutura bilíngue para a sala de aula possibilita aos professores e alunos rever a ideia da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como algo massacrante aos alunos surdos. Ao invés de ensinar o português como segunda língua de maneira repetitiva, com atividades em folhas, os alunos passam a reconhecer as palavras do uso diário, com a participação na confecção dos materiais, e sua contextualização com o que está sendo lido, assim as informações construídas em conjunto com o professor durante as atividades em sala apresentam mais sentido.



Figura 1 – Murais da sala criados junto com os alunos do 3º ano

Isso não significa que a escrita em atividades impressas não apresente sentido ou benefícios, pelo contrário, a proposta aqui é destacar a atuação dos alunos como protagonistas na confecção de atividades e murais, para que tenham mais interesse pela escrita visto que são autores desses materiais.

Essa é também uma forma de exercitar a compreensão do português, pois é através dessa dinâmica (mostrando o sentido do que é escrito), que o exercício deixa de ser cansativo, passando a ser uma atividade mais prazerosa e significativa.



Figura 2 – Murais confeccionados com os alunos do 2º ano

Percebemos que o letramento visual no cotidiano da sala de aula faz com que os murais e os recursos utilizados se tornem parte do processo de ensino e aprendizagem, em que o aluno busca informações e reforça o que foi aprendido naturalmente e de acordo com seu interesse. A partir da investigação, concluímos sobre 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 especificamente para os alunos surdos, e da presença de profissionais surdos em contexto escolar.

Segundo QUADROS, R. M. & SCHMIEDT, M. L. (2006, p. 22),

A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado.

Corroborando a fala das autoras, buscamos um novo modelo de aprendizagem por meio de um ambiente que possa de fato ser identificado como bilíngue, onde os alunos compreendam através das imagens e as relacione com as palavras em português. Nesse contexto, como estratégias, muitas vezes utilizamos representações de imagens dos sinais da Libras, pois mesmo sendo uma língua gestual-visual-espacial e não sendo possível transmitir tal movimento fielmente para o papel, é através da relação imagem-sinal-palavra que o aluno conseguirá dar significado ao que está sendo apresentado.

Ainda considerando o pensamento de Lebedeff (2007), é válido ressaltar que o Decreto no 5.626 (2005) em seu artigo 13º diz:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil, e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Assim, o direito do aluno surdo é garantido e esperava-se que desde 2005 todos os professores da educação infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do nível médio e do ensino superior, bem como aqueles que possuíssem licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, terminassem a graduação com o conhecimento da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos, assim como o conhecimento da Língua de Sinais Brasileira – Libras.

Portanto se tivessem algum conhecimento a respeito do assunto, seria possível um conhecimento prévio da diferença do processo de ensino-aprendizagem dos alunos ouvintes e dos alunos surdos, e da necessidade visual que esse segundo grupo possui. Sabemos que esse ainda é um processo em construção em que infelizmente a legislação nem sempre é seguida pelas instituições de ensino, porém esperamos que cada vez mais a capacitação ocorra de forma eficaz, para que os professores compreendam a necessidade de respeitar a diferença linguística e a singularidade na forma metodológica de aprendizagem dos alunos surdos sob a perspectiva bilíngue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que tal prática tem estimulado a compreensão dos alunos, que demonstram maior interesse na aprendizagem das palavras, o que reflete assim no entendimento dos conteúdos. Dessa forma, percebemos que o letramento visual no cotidiano de sala de aula, com uso dos murais e outros recursos tornam parte do processo de aprendizado, em que o aluno busca informações e reforça o que foi aprendido.

A partir da investigação, concluímos sobre o potencial visual na aprendizagem e na inserção social dos alunos surdos, destacando a importância da acessibilidade linguística, da formação de professores bilíngues, do uso de materiais visuais elaborados, especificamente para alunos surdos, e da presença de profissionais surdos em contexto escolar.

Acreditamos assim, ter percorrido um excelente caminho com o desenvolvimento do trabalho, respeitando as diferenças

linguísticas, sem esquecer a importância do desenvolvimento do português como segunda língua. Além de possibilitar aos alunos a funcionalidade dessa aprendizagem.

Destacamos ainda a necessidade de pesquisar sobre o espaço da sala de aula no contexto da surdez, pois esta temática envolve metodologias de ensino, estratégias e recursos didáticos às quais muitos professores necessitam ter acesso.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____, MEC. Decreto n. 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. nº 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual/Sinal na Educação dos Surdos. Em QUADROS, R. M. & PERLIN, G. (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 200. p. 100-131.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 3. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002. (Trabalho original publicado em 1997).

GESUELI, Z. M. & MOURA, L. de. Letramento e surdez: a visualização das palavras. In: *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v. 7, n. 2, p. 110-122, jun. 2006. p 110-122.

LEBEDEFF, T. B. Análise das estratégias e recursos surdos utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, p. 139-152, 2007b.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun., 2006.

QUADROS, R. M. de; Schmiedt, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REILY, L. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Editora Plexus, 2003.



EXPERIENCIAS
experiences

UMA MEDIADORA ESCOLAR E MÚLTIPLAS ADAPTAÇÕES NA PROPOSIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Priscilla dos Santos Moreira¹

RESUMO EM LIBRAS



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, ela agora precisa se reinventar. O presente trabalho, desenvolvido no período letivo de 2016, no Setor de Ensino Fundamental do Primeiro Segmento do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (SEF 1/CAP/INES), narra a experiência de uma professora mediadora que atuou no processo de inclusão de um jovem há anos afastado da escola, inserido em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. A função de *mediador escolar* específico para a inclusão surgiu na escola regular particular, que percebeu a necessidade de um profissional que intercedesse de forma a tornar possível o vínculo entre o aluno com necessidades educacionais

¹ Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2008; pós-graduada em 2014, *lato sensu* no Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES); professora no INES desde 2010. E-mail: pedagoga_priscilla@yahoo.com.br.

especiais e os demais colegas, os professores e o ambiente escolar. O termo *mediador escolar* de alunos com necessidades educacionais especiais ainda não aparece na legislação, o que dificulta a criação de editais para concurso público e a definição do seu trabalho. A atuação desse profissional caminha sem referências, uma vez que, apesar de haver alguns cursos de extensão, ainda não existe uma formação estabelecida. Sua ação acaba dependendo da definição que cada escola lhe atribui. Assim, pode-se dizer que a formação em serviço é indispensável.

Dessa maneira, 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 suas responsabilidades perante aquele aluno incluído. Acordos entre os 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 do primeiro ano do processo de inclusão no setor e o relato de como é desafiante iniciar algo inovador.

Palavras-chave: mediador escolar, educação inclusiva, adaptações.

MEDIADOR ESCOLAR

O mediador escolar destinado à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais surgiu na escola regular particular, que percebeu a necessidade de um profissional que integrasse o aluno que precisa ser incluído junto aos demais colegas, os professores e outros do ambiente escolar.

Em São Paulo, o termo *mediador escolar* é utilizado desde 2010 em outro contexto. As atribuições do professor mediador

escolar e comunitário do Sistema de Proteção Escolar são prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar. Por isso, é preciso ter cuidado ao citar o termo.

Mediador escolar é utilizado em algumas bibliografias da área da educação inclusiva, mas existem outros termos semelhantes: *facilitador escolar*, *professor de apoio* e *agente de inclusão*. Prefiro a expressão *mediador pedagógico*. Irei utilizar o termo *professora mediadora* por ser a nomenclatura empregada no INES.

O termo *mediador escolar*, ou semelhante específico para a inclusão, ainda não aparece na legislação, o que dificulta a definição do seu trabalho. Para o advogado Caio Souza, o mediador está contemplado na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/15), no item XIII, capítulo I, artigo 3º:

profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL, 2015)

Entretanto, essa definição não parece clara, pois se o profissional não pode exercer nenhuma das práticas do ofício de professores, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros, que profissional é esse? Como ele atua dentro do aprendizado formal?

A atuação do mediador escolar caminha sem referências, uma vez que, apesar de alguns cursos de extensão, ainda não existe uma formação padrão. Por isso, a formação em serviço é indispensável.

No INES, tem aumentado progressivamente a procura de estudantes com diferentes necessidades especiais, e os professores regentes têm relatado nos conselhos de classe que o colégio precisa se organizar para recebê-los. Dependendo do aluno incluído, um professor regente não é capaz de atender completamente a essas necessidades e surge a indispensável atuação do *professor mediador*. O Departamento de Educação Básica do INES apresentou proposta para o MEC e conseguiu seis vagas para contratação. Assim, em 2016, os setores de Educação Infantil (SEDIN) e

Primeiro Segmento da Educação Fundamental (SEF1) iniciaram o ano letivo com novos personagens, os professores mediadores. Professora regente, solicitei mudança para essa nova função, pois já havia atuado dessa maneira em outra instituição e me identifiquei com o trabalho.

A rotina de trabalho da mediadora no SEF1 consistia em acompanhar o aluno incluído do momento da entrada até o horário de sua saída. O aluno que mediei participava de todas as disciplinas (Libras, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física) da turma do 3º ano. Então, além da minha atuação em sala de aula, também intervinha no horário do almoço e do recreio. Por ter idade avançada (16 anos), ele não foi inserido no 1º ano do SEF 1, onde ele tinha parado, mas no 3º ano, a fim de tentar acompanhar a faixa etária da turma. Isso exigiu grandes adaptações no conteúdo dos seus exercícios. Dentro da sala de aula, me posicionava sentada próxima do aluno incluído. Ele precisou aprender a alternar o foco de atenção ora no professor regente, ora na mediadora.

O primeiro passo do trabalho foi criar vínculo e confiança com o aluno. Observar seus interesses, suas habilidades e suas dificuldades. A partir daí, debater e refletir com o professor regente quais conteúdos programados para aquele bimestre são possíveis de serem alcançados pelo aluno incluído.

OBSERVAÇÕES INICIAIS

O aluno mediado iniciou o ano letivo sem dialogar com colegas e professores, porém respondia com a cabeça que sim ou que não, fazia sinal POSITIVO² ou o sinal e o primeiro nome, quando o outro iniciava o contato.

O estudante não tinha um diagnóstico conclusivo, mas fazia uso de medicamento e era acompanhado por psiquiatra. Além da timidez, apresentava dificuldade de comunicação e interação, também por usar pouco vocabulário em Língua de Sinais. Tinha comportamento pacífico e disposto a realizar as atividades.

² Neste artigo será utilizada a forma de caixa alta para fazer referência às palavras sinalizadas em Língua Brasileira de Sinais.

A turma o recebeu bem. De vez em quando, um colega se dispunha a explicar algo. Porém, nos horários livres (almoço e recreio) não se aproximavam. Eu já havia presenciado a turma zombando de outro estudante. Talvez a presença da mediadora tenha inibido esse tipo de comportamento com relação ao aluno incluído.

No pátio e no refeitório, o estudante costumava não procurar companhia e, mesmo que sentasse próximo, não encarava os colegas nem interagia com eles. Tinha o costume de olhar para o chão em vez de observar as pessoas conversando em Libras ou brincando. Em consequência desses comportamentos, foi fundamental a presença de uma mediadora para intervir e incentivá-lo a expressar sua vontade e interagir com colegas e funcionários. As mediações foram indispensáveis para seu desenvolvimento global.

Ele apresentava pouca iniciativa até em atividades de rotina. Por exemplo, pegar o casaco na mochila, já que está sentindo frio. Esse foi outro ponto que a mediadora trabalhou. Em um dia de palestra no INES sobre o tema “Dengue”, o aluno apresentou um comportamento interessante: ele observou estudantes indo na frente na hora das perguntas e tomou a iniciativa de ir também. Não entendeu que o esperado era ele fazer uma pergunta ao palestrante, mas valeu sua participação espontânea.

O rapaz não manifestava espontaneamente hábitos e atitudes próprias do convívio social como cumprimentar, agradecer, despedir-se, pedir licença etc.

BUSCANDO FORMAÇÃO

Participei do curso de extensão da PUC “Mediação e inclusão: possibilidades de inserção na escola”, de março a junho de 2016. Minha intenção era refletir sobre o currículo e pensar em como adaptar atividades para o aluno em situação de inclusão. Assim, partindo dos objetivos da turma, seria necessário elaborar as apostas para o aluno mediado.

A partir dos conteúdos programáticos do 3º ano, tive de estruturar o que seria excluído por não ser possível de ensinar naquele momento e delimitar um conteúdo para o aluno mediado que eu acreditava ser realizável nas quatro disciplinas.

Na disciplina de Língua Portuguesa, as apostas foram:

- Relacionar os sinais EU, ELE, ELA, ELES e ELAS às palavras.
- Reconhecer a palavra EU e se identificar.
- Perceber que os sinais BONITO, FEIO, LIMPO, SUJO, ALEGRE e TRISTE podem caracterizar pessoa, animal, objetos ou ambientes.
- Perceber que o artigo (O e A) deve combinar com o substantivo.
- Em Matemática, as apostas foram:
 - Leitura de numerais por extenso de 0 a 5.
 - Representar centenas, dezenas e unidades com material dourado.
 - Decomposição do numeral utilizando o material dourado.
 - Adições de unidades.
 - Identificar o dia do mês no calendário com pistas visuais e organizar os dias da semana.

Em História/Geografia, a aposta foi: identificar a diferença entre paisagem natural e paisagem modificada. E em Ciências, a aposta foi separar visualmente ser vivo de elemento não vivo.

Essas apostas se referem ao 2º bimestre, mas tiveram prazo estendido até o final do ano.

Outro ponto trabalhado no curso foi reconhecer o que o aluno em situação de inclusão poderia fazer com autonomia, pois geralmente o foco é sempre na dificuldade. Dessa forma, é possível mencionar os seguintes êxitos do estudante:

- Escreve o primeiro nome, copia quando está em letra caixa alta e escreve todas as letras na caixa alta.
- Sabe relacionar a configuração de mão (a letra ou o numeral indicado em Libras).
- Faz a datilologia.
- Sabe seu sinal.
- Faz contagem até 15 e organiza os numerais de 0 a 10.
- Desenha a figura humana.

- Consegue colorir respeitando os limites.
- Recorta perfeitamente.
- Alimenta-se, escova os dentes, utiliza o banheiro e cuida dos próprios pertences.
- Permanece sentado durante a aula.
- Consegue manter o olhar na professora ou na mediadora.
- Sabe que a mediadora o acompanhará da entrada até a saída.

O INES também incentivou e custeou a participação das professoras mediadoras em seminários sobre a temática.

INTERVENÇÕES DA PROFESSORA MEDIADORA

Quando a professora regente expunha um conteúdo em Libras ou dialogava com a turma, o aluno mediado devia prestar atenção na regente; quando a regente passava um exercício que o estudante não tinha condição de responder nem com ajuda, a mediadora adaptava-o ou utilizava aquele período para trabalhar alguma aposta específica.

Nessa função, precisei orientar diferentes atores além do próprio aluno: a mãe do estudante, os professores regentes, os colegas da turma e demais funcionários. Como eu tinha um encontro diário com a mãe, a orientava e incentivava que o estudante comunicasse a ela algo significativo que tivesse ocorrido na aula. Isso foi importante para estabelecer o diálogo entre eles, demandar que ele lembrasse o que foi mais relevante e se expressasse em Libras, mesmo a mãe conhecendo poucos sinais da Libras.

Insisti com a mãe para que ela levasse o filho às atividades extraclasse, como o evento do Dia das Crianças. Alguns responsáveis pensam que por não ter aula dentro da sala, não vale a pena participar de datas festivas. Esses eventos são importantes principalmente para alunos incluídos, pois estimulam a interação com diferentes pessoas, conhecidas e desconhecidas.

No horário do almoço, incentivei o aluno mediado a sentar-se próximo dos colegas e a interagir com o que acontecia ao seu redor. Aproveitava para verificar se ele conhecia os sinais dos alimentos e das bebidas consumidas. Quando não, eu ensinava, e no

dia seguinte percebia se ele tinha aprendido ou não o vocabulário. No recreio, estimulava sua interação com os outros alunos e a observação do que faziam ou conversavam, pois ele tinha a tendência de manter o olhar voltado para o chão. Nesses períodos sem aula, também incentivava que ele se comunicasse com os funcionários, trabalhando o cumprimento, o pedir, o agradecer e o responder.

No final daquele ano, o jovem demonstrou interesse em observar os colegas conversando em Libras e brincando, o que foi muito importante para seu crescimento social, linguístico e cognitivo, embora ainda a presença da mediadora fosse necessária para incentivá-lo a expressar sua vontade e interagir com colegas e funcionários.

Outra área trabalhada foi a orientação espaço-temporal por meio da rotina da turma, do calendário, da identificação do espaço de cada atividade etc. Às vezes eu precisava intervir para que ele mantivesse a atenção no professor ou acompanhasse quando o colega estava contribuindo com a aula.

No uso do caderno, o jovem também precisou de orientações. Considerando a quantidade de disciplinas, ele tinha dúvida em qual caderno copiar e em que página. Além de não estar acostumado com o quadro dividido e mesmo a copiar do quadro, não sabia se era permitido continuar na mesma linha entre outras convenções que os demais já conheciam. Lembrando que ele só reconhecia a letra em caixa alta.

As orientações que a mediadora fornecia aos professores, colegas da turma e funcionários eram sobre as necessidades educacionais especiais do aluno e que demandavam modificação no planejamento da turma. No primeiro bimestre, os profissionais envolvidos na educação do aluno incluído decidiram que ele não faria os testes e as provas, com as seguintes justificativas:

- O estudante iniciou as aulas em março, enquanto o restante da turma, em fevereiro.
- Teve sete faltas e três dias de dispensa por licença médica da mediadora.
- Estava no início da aquisição da Libras, reconhecendo poucos sinais com compreensão do sentido.
- Esteve alguns anos afastado do Ensino Fundamental e, por isso, apresentava necessidade de ensino diferenciado,

sempre com apoio de fotos, figuras e vídeos simples na impossibilidade de uso de objetos reais, como no caso da aula sobre Dengue (vaso de planta, garrafas etc.).

- Demanda por vivenciar o conteúdo através de visita/passeio e dramatização.

Assim, optou-se por um relatório como instrumento de avaliação, bem como a participação do estudante na confecção de uma maquete.

Nas disciplinas de História e Geografia, o aluno assistiu com a turma a aulas sobre o bairro e as demandas eram localização do bairro de Laranjeiras (RJ) no mapa, localização do INES e noção de perto e longe. No entanto, o estudante demonstrou dificuldade de fazer leitura de mapas e de acompanhar uma aula expositiva em Libras devido ao seu pouco vocabulário e conhecimento de mundo. Assim, ele não compreendeu aquele conteúdo, pois desconhecia sinais como rua, supermercado, caminhão etc.

A mediadora percebeu a necessidade de um passeio pela Rua das Laranjeiras para observar pontos de referência: supermercados, bancos, drogarias; aprender os sinais desses estabelecimentos e vivenciar a noção de perto e longe. Em seguida, ele teve a oportunidade de materializar esse conteúdo através de uma maquete do bairro. A proposta era confeccionar com a turma, mas a professora regente alertou que não seria possível por falta de tempo, bem como por que a confecção da maquete em sala, enquanto a turma realizava outra atividade, poderia dispersar os demais alunos. Então, foi acordado que a mediadora o retiraria de sala apenas no horário em que a turma estivesse fazendo teste ou prova, já que ele não faria as avaliações do primeiro bimestre, e tentar mantê-lo a maior parte do tempo em sala com a turma e a regente.

Na caminhada feita com a turma, o foco para ele foi a ampliação de vocabulário e ele memorizou o sinal PRINCESA do supermercado de mesmo nome ao visualizar o símbolo da coroa. Não foi possível percorrer vários pontos da rua por causa do horário de retorno à escola. Então, a mediadora combinou com a mãe do rapaz de continuar a caminhada em outro dia. Fomos até o Instituto Nacional de Cardiologia, e a mediadora explicou: HOSPITAL CORAÇÃO. Relembramos o INES, o SUPERMERCADO e o BANCO. Entramos na

farmácia e quando questionei o que era, apontando para os remédios, ele sinalizou REMÉDIO. Ensinei o sinal FARMÁCIA. A mãe também não sabia os sinais. Ela foi orientada a mostrar no trajeto até sua casa outros hospitais, supermercados, bancos e farmácias para que o filho entendesse que não era um sinal específico para aquele local. Os demais pontos da maquete foram visualizados no Google Maps em um passeio virtual.

Durante a confecção da maquete, ele identificou a foto da fachada do INES e pintou a caixa que representava o prédio de amarelo, que é a cor real do edifício. Com a ajuda da mediadora visualizou a localização das demais fotos: supermercado, banco, túnel Santa Bárbara, drogaria etc. Posicionou os carrinhos na pista e experimentou o carrinho passando dentro do túnel da maquete. Utilizando bonecos de Lego®, fizemos seu trajeto diário do ponto de ônibus em frente ao clube do Fluminense até o INES.

Foi pedido à professora regente se o aluno poderia apresentar a maquete para a turma. Então, após a conclusão do trabalho, tentei ensaiar com ele uma apresentação. Na hora, os colegas queriam ver os detalhes da maquete e o estudante ficou envergonhado. Eles faziam perguntas e a mediadora recomendava que os questionamentos fossem direcionados ao aluno incluído. Ele lembrou de alguns sinais e a mediadora ajudou com outros. A apresentação foi breve em razão do início do recreio.



Figura 1 – Parte da maquete do bairro de Laranjeiras. A parte pintada de preto são as ruas asfaltadas e a parte cinza são as calçadas. O rolo de papel higiênico representa o Túnel Santa Bárbara.
Fonte: elaboração própria



Figura 2 – Outra metade da maquete construída com o estudante mediado. Parte marrom é a praça do Largo do Machado.
Fonte: elaboração própria

A maquete do bairro, produzida pelo aluno com a mediadora, ficou exposta na sala de aula e teve nova utilidade no bimestre seguinte, sendo consultada por toda a turma.

Durante as férias, o estudante levou tarefas adaptadas para casa e outras atividades, pois precisa da regularidade para manter o que foi ensinado na memória. Apresentei ao professor orientador do setor uma proposta de produção de vídeos ensinando Libras no dia a dia, como, por exemplo, com um personagem indo ao supermercado³ com sua lista de compras. Esse recurso é importante para aumentar o vocabulário do estudante, observar a organização do discurso em Libras, incentivar a aprendizagem pela repetição⁴ e possibilitar conhecimento pela família de que vocabulário está sendo trabalhado no momento. Na época, não foi possível gravar os vídeos, mas espera-se que sejam produzidos o quanto antes para beneficiar ele e outros alunos do setor.

³ Nesse caso, filmado no supermercado, já que o estudante precisa do contexto (cenário) e de objetos reais para compreensão total do texto. O personagem precisa ser fluente em Libras para servir de modelo linguístico.

⁴ Os vídeos em DVD devem ser presenteados aos alunos para assistir várias vezes em casa. Os DVDs do INES já produzidos são de grande interesse, mas não atendiam à faixa etária e às necessidades especiais deste estudante.

ADAPTAÇÃO DAS AVALIAÇÕES

No segundo bimestre, a mediadora acordou com a professora regente que o estudante mediado faria os testes e as provas adaptados. A regente enviou as avaliações da turma e a mediadora as adaptou com questões do conteúdo previsto nas apostas.

Como o estudante demonstrou saber diferenciar **HOMEM** de **MULHER** em fotos, a mediadora fez a aposta que ele perceberia que o artigo deve combinar com o substantivo, e ao produzir o teste adaptado eliminou apenas os substantivos que eram objetos, como caderno, por exemplo, já que fogem da lógica **HOMEM/MACHO** × **MULHER/FÊMEA**.

Durante a realização do teste de Língua Portuguesa, o aluno não reconheceu os nomes, nem o próprio escrito em letra de imprensa. Foi então oferecido o apoio visual do material que a mediadora enviou para casa com as fotos e os nomes, inclusive da professora regente. Dessa maneira, ele encontrou seu nome, ainda que estando com letras distintas (no material consultado está em caixa alta; e no teste, em letra de imprensa).

Esse evento trouxe algumas questões para serem trabalhadas junto com o professor orientador do SEF 1:

- Até que ponto a mediadora pode interferir em uma prova?
- Como ficará a nota dessa atividade?
- Que recursos podem ser oferecidos ao aluno em situação de inclusão durante a prova?

Foi acordado que ao aluno seria oferecida a mesma mediação que recebia no dia a dia, acrescida de uma nota de correção e um relatório bimestral esclarecendo todo o processo. O aluno pôde consultar e utilizar materiais durante a prova.

Na prova de Língua Portuguesa realizada pela turma, a primeira questão era interpretação de texto, a segunda exigia classificação morfológica e na quinta os alunos deveriam localizar o adjetivo na frase; as três foram ignoradas. A terceira, sobre artigos definidos; e a quarta, que tratava dos pronomes do caso reto, foram adaptadas, tendo como norte as apostas anteriormente mencionadas.

Uma vez que o aluno teve dificuldade no teste de Língua Portuguesa, a mediadora aceitou a sugestão do professor orientador

de, na adaptação da prova, na questão sobre artigo, eliminar também os substantivos que eram animais, fixando apenas sua utilização para **HOMEM** e **MULHER**. Na questão sobre os pronomes, deveria voltar a usar a foto do colega em vez do nome. Esse apoio na elaboração das adaptações e o aperfeiçoamento após a aplicação é indispensável para um bom trabalho de inclusão.

O mesmo ocorreu na adaptação da prova de Matemática. A atenta análise das dificuldades apresentadas pelo estudante durante os testes foi relevante na construção da prova adaptada. Uma das adaptações foi posicionar apenas duas sentenças matemáticas por página, ao perceber que o aluno mediado se perdia espacialmente no papel quando os exercícios estavam com a separação habitual. A mediadora criou uma questão que não havia na prova oficial sobre sequência dos dias das semanas, pois foi um conteúdo trabalhado com a turma no primeiro bimestre e era uma das apostas do aluno. O professor mediador só consegue refletir se a adaptação foi adequada ou não àquele determinado estudante após sua testagem. A forma de apresentação do exercício é muito importante para alunos incluídos, pode trazer como consequência o entendimento ou não da questão e elevar ou diminuir o grau de autonomia do mediado.

Na área das Ciências, a regente propôs um trabalho em dupla para a turma e o jovem fez com uma colega. A professora selecionou as duplas para que ninguém se sentisse rejeitado na escolha. O tema “Ser vivo e não vivo” também foi dado à dupla, já que era o único que contemplava a aposta do aluno mediado. A proposta era pesquisar em revistas figuras de seres vivos e de elementos não vivos. O jovem demonstrou dificuldade, mas junto com a colega conseguiu cumprir a tarefa. Antes da apresentação, treinamos os sinais das gravuras e o sinal de **VIVO**, mas no momento, a mediadora também levantou para dar suporte, pois ele se esquecia de apontar a figura, e com ajuda sinalizou **MULHER VIVA** e **BORBOLETA VIVA** para a turma.

Após os bons resultados do aluno nas avaliações adaptadas do 2º bimestre, repetiu-se o procedimento no 3º bimestre. A professora regente comentou que seria melhor aplicar a prova fora da sala, já que a mediadora sinalizaria e os outros alunos podiam aproveitar as dicas.

Concluída a prova, esta foi entregue à professora regente para correção. O ideal é filmar toda a prova, mas para isso precisaria

de uma filmadora com tripé. A prova adaptada foi corrigida pela professora regente, diferentemente do que ocorreu no 2º bimestre, em que a mediadora a corrigiu.

Infelizmente, no 3º bimestre, a turma teve poucas atividades em duplas ou em grupo. Aconselha-se fazer essas propostas todos os dias nas aulas para que o aluno mediado amplie a rede de aprendizado com os colegas, e não fique tão dependente do mediador ou do professor regente.

Comparando o primeiro e o último bimestres, houve evolução do estudante em todos os aspectos: cognitivos, sociais (comunicação, participação, interação, autonomia e relacionamentos) e na autoestima. Entretanto, temos de considerar que ele não cursou o 2º ano do Ensino Fundamental e precisará de mais tempo de ensino e fixação para suprir conteúdos básicos, como adição e subtração.

Os resultados apresentados pelo aluno incluído foram bons, mas precisam de continuidade para serem alcançados com eficiência. Após a análise dos conteúdos do 4º ano do Ensino Fundamental, concluí que, para que a professora regente do ano seguinte tivesse oportunidade de pensar em mais atividades nas quais o estudante pudesse participar dentro do planejamento da turma, a mediadora pudesse continuar desenvolvendo as apostas do ano anterior sem ficar totalmente à parte do que a turma está aprendendo e a avaliação do estudante preserve algum conteúdo que tenha sido exigido dos demais alunos, o estudante deveria refazer o 3º ano do Ensino Fundamental. A desvantagem seria o estudante frequentar uma turma de faixa etária muito menor que a dele.

O INES tem turmas de adultos no turno da noite para os anos iniciais do Ensino Fundamental, todavia esse horário é inadequado a estudantes que não trabalham, não transitam sem os responsáveis, moram longe ou em área de risco, que é o perfil deste aluno. A escola ainda precisa criar turmas próprias para jovens e adultos no turno da tarde fora do SEF 1, que é específico para crianças. Essa seria a melhor opção para o jovem acompanhado.

A decisão sobre a aprovação do estudante foi do conselho de classe. O estudante foi aprovado. Todos os exercícios, trabalhos, avaliações e relatórios do aluno foram reunidos em uma pasta portfólio para futura consulta dos próximos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2016 foi o primeiro ano de implementação de modelo com mediação nas turmas do SEF 1 do INES. A equipe de funcionários não sabia que papel desempenharia a professora mediadora. A cozinheira, por exemplo, pensou que eu fosse mãe do estudante. A maioria dos assistentes de alunos conhecidos em outras escolas, como inspetores, pensava não ter nenhuma responsabilidade sobre aquele aluno, uma vez que ele já tinha um adulto para assessorá-lo. Houve uma necessidade de adaptação de todos os integrantes do processo de inclusão do jovem mediado, que passou a ter uma acompanhante da entrada até o horário da saída. Os demais alunos também estranharam um adulto diferente que acompanhava a turma no refeitório, no recreio e em todas as aulas.

Eu mesma, como mediadora, precisei frequentar espaços antes não acessíveis e me adaptar à nova função no INES. Realizei meu trabalho dependendo da professora regente, visto que pedia para ela me avisar o que e como seria trabalhado determinado conteúdo com a turma para eu ter chance de trazer materiais e pensar em adaptações para o jovem na difícil missão de intervir sem estimular a dependência do estudante mediado.

Para uma educação inclusiva de fato o planejamento diário das aulas precisava ser feito em conjunto (professor regente e professora mediadora), porém, infelizmente, isso não se realizou por falta de compreensão, exigência da escola e tempo.

Acordos entre os professores regentes e o mediador são inevitáveis e particulares. Alguns professores não entendiam a demanda de nos passar antecipadamente o planejamento da aula e pediam para o mediador adaptar na hora. Isso dificultava e empobrecia nossa contribuição. O limite entre os papéis (professor regente e mediador escolar) é tênue e precisa ficar claro para todos. Questões como: Quem deve controlar a frequência do aluno mediado? Quem deve entrar em contato com o responsável para avisos da escola? Que profissional deve desenvolver as adaptações dos conteúdos e materiais? Quem deve ficar responsável pelo relatório bimestral do aluno? Nas últimas duas questões, a resposta deveria ser os dois, mas, na prática, o que acontecia era ficar a cargo da professora mediadora.

A decisão de definir as apostas para o estudante foi essencial, já que ele não acompanhava os objetivos da turma e, antes, a professora regente e a mediadora não sabiam como lidar com isso. Entretanto, após leituras e trocas com outras mediadoras, percebemos que o Plano Educacional Individual (PEI),⁵ que precisa ser construído no começo do ano para direcionar as práticas e avaliações dos professores e mediadores, é indispensável, mas não foi feito. Sem esse documento, os professores e o mediador escolar têm dificuldade para entender e garantir o direito desse aluno às suas necessidades específicas, em vez de ser ensinado e cobrado da mesma maneira que os colegas da turma, que não apresentam necessidades educacionais especiais.

O relato apresentado diz respeito ao primeiro ano do processo de inclusão no SEF 1 e sabemos como é desafiante iniciar algo inovador. Após essa experiência, em 2016, e a reivindicação da equipe de mediação, em 2017, aconteceram reuniões para a construção coletiva do PEI de cada aluno mediado.

A falta do cargo de *mediador escolar* destinado à inclusão impede a solicitação de concurso público. Por isso, os profissionais da educação em geral precisam lutar para que isso se torne realidade. A situação de mediadores contratados é indesejável, uma vez que eles só podem trabalhar por dois anos na instituição.

Atualmente, faço parte de um grupo coordenado pela Universidade Santa Úrsula (RJ) que pretende propor regulamentação para essa nova função.

⁵ Documento orientado pelo MEC e elaborado por todos os professores de aluno com necessidades educacionais especiais, junto ao mediador e à equipe pedagógica da escola, que prevê os objetivos para o aluno em várias áreas (acadêmica, social, linguística etc.) naquele período avaliado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

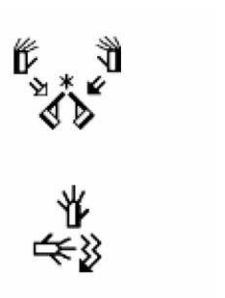
DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 1994. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F.; PEREIRA J.; MENDES, L.; SHOLL, R.; NÓBREGA, V. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista Psicopedagogia*. n. 27, v. 82, p. 92-108, 2010.

HORTA-OCA: ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA, TROCAS, APRENDIZAGEM E CULTIVO DE IDEIAS

Joana da Costa Lyra ¹
Maria Lucia Vignoli Rodrigues de Moraes²

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

O presente texto apresenta um relato de experiência sobre a horta-o-ca, uma iniciativa 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, com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, a horta-o-ca configura-se como um espaço de convivência, trocas, aprendizagens e cultivo de ideias. As práticas pedagógicas experimentadas e a utilização de ferramentas como enxada, escavadeira e pá possibilitaram o agenciamento e a ampliação das vivências corporais e sensoriais de crianças e jovens conforme os princípios da educação pela experiência e pela prática de Paulo Freire. A horta-o-ca, conectada à noção da agroecologia, proporciona um ambiente favorável à revalorização de tradições e sabedorias populares e

¹ Professora do Núcleo de Artes do Departamento de Educação Básica do INES (DEBASI/INES).
E-mail: luciavig@gmail.com.

² Professora do Núcleo de Artes do Departamento de Educação Básica do INES (DEBASI/INES).

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.

Palavras-chave: Arte. Agroecologia. Cultivo de ideias. Horta. Educação de surdos.

Todos os membros de uma comunidade ecológica estão interligados numa vasta e intrincada rede de relações, a teia da vida. Eles derivam suas propriedades essenciais, e, na verdade, sua própria existência, de suas relações com outras coisas. A interdependência — a dependência mútua de todos os processos vitais dos organismos — é a natureza de todas as relações ecológicas. (CAPRA, 2006, p. 231)

O espaço da horta-oca foi criado com o objetivo de reaproximar crianças e jovens ao convívio com a natureza, proporcionando a experiência pedagógica em ambientes que ultrapassem a sala de aula e que favoreçam vivências plurais, significativas e enriquecedoras. Nessa direção, consideramos a aquisição de conhecimentos como trocas contínuas entre docentes e discentes e reconhecemos os experimentadores e pesquisadores atentos ao fluxo dos acontecimentos cotidianos.

O homem constitui um dos agentes, entre os muitos outros agentes — cósmicos, físicos e biológicos — da transformação do universo. O instrumento dessa contínua transformação é a experiência concebida como uma ocorrência cósmica. O inorgânico, o orgânico e o humano agem e reagem, pela experiência, num amplo, múltiplo e indefinido processo de repetições e renovações,

de ires e vires, de uniformidades e variedades, de fatalidades e imprevistos, graças a cujo processo se tornam possíveis, de um lado, a predição e o controle e, de outro, a oportunidade e a aventura. (TEIXEIRA, 1955, p. 3-27)

A afirmação de Piorski (2016), “a natureza tem a força necessária para despertar um campo simbólico criador na criança”, nos impulsionou a conceber o projeto horta-oca, levando em conta a valorização de práticas sustentáveis combinadas à observação da natureza. Partimos do princípio de que a aula de artes é um espaço de exploração e desenvolvimento dos sentidos, de pesquisa e experiência, e consideramos a natureza um espaço privilegiado para propostas de desenvolvimento sensorial, em sua multiplicidade de formas, cores, odores e sabores.

Ações que possibilitem tornar dinâmica a “aventura” da sala de aula é parte de nossas preocupações e intenções, principalmente no que se refere à construção e permanente atualização dos conhecimentos acerca de sensações que se plasmam ao calarmos e escutarmos por canais de sutil sensibilidade.

A partir do trabalho pioneiro de Jean Piaget, Maria Montessori e Rudolf Steiner surgiu um amplo consenso entre cientistas e educadores quanto ao desenvolvimento das funções cognitivas da criança em crescimento. Parte deste consenso é o reconhecimento de que um ambiente de aprendizagem rico, multissensorial — envolvendo formas e texturas, as cores, odores e sons do mundo real — é essencial para o pleno desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Aprender na horta escolar é aprender no mundo real em sua plenitude. Traz benefícios para cada aluno da comunidade escolar e é uma das melhores formas de tornar as crianças ecologicamente alfabetizadas e, desse modo, contribuir para a construção de um futuro sustentável. (CAPRA, 2003, p.29)

Consideramos a importância do reconhecimento de crianças e jovens integrados à natureza, e percebemos ser transformadora a vivência do plantio, de observação da germinação das sementes, do crescimento e da colheita, uma experimentação artística plena que privilegia o desenvolvimento sensorial de amplo espectro.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p.77)

Surpreendemo-nos atentas na aventura diária, no enfrentamento da dinâmica intensa da sala de aula, para brincar e conhecer o jogo do silêncio.

AS CRIANÇAS, AS SEMENTES E A TERRA

A horta-oca teve início nas mesas e nas estantes da sala de aula de artes, em pequenas sementeiras onde plantamos milho, feijão guandu e tomate. A alegria despertada nesse primeiro contato com as sementes e com a terra foi um estímulo para seguir adiante com o projeto. As crianças vibravam quando retornavam à sala de artes nos dias seguintes ao plantio e observavam a planta recém-despontada, verdejando. Alguns chegavam a pegar os recipientes com brotos para beijá-los com afeto. Ao regá-las, os alunos eram lembrados sobre ter cuidado com as plantas ainda frágeis.

A partir dessa primeira experiência, a natureza passou a ocupar lugar central nas aulas de artes. Iniciamos uma série de propostas/investigações:

- Trabalhamos os sinais em Libras dos vegetais plantados e de outros.
- Propusemos a criação de desenhos de observação das plantas em desenvolvimento.
- Conhecemos histórias e contos populares com essa temática.
- Criamos mandalas com colagem de sementes variadas.
- Visitamos a área externa do INES para observação e escolha de elementos naturais como folhas, galhos e sementes para composições no chão e colagens sobre papel.

Nos passeios pela parte externa da escola, foi possível observar os efeitos da luz e das sombras sobre o ambiente, ampliando o repertório de matizes e cores encontrados na natureza. Foram construídas (inventadas) pequenas casas nos jardins com galhos, fibras naturais, folhas e barbantes, atentado para os elementos coletados. Todas essas atividades criaram um elenco de ações posteriormente trabalhadas e lembradas dentro de sala de aula em desenhos, anotações e registros. Uma rede de relações (“rizomática”) estabeleceu novos percursos, portando potências geradoras de outros projetos e ações, conforme a definição do rizoma encontrada em Deleuze e Guattari (2004): “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’” (p. 37).

No processo, enfatizamos o estudo das expressões artísticas dos povos indígenas brasileiros, seus grafismos e a utilização de materiais encontrados na natureza. Por meio da pesquisa e da organização de amplo material em fotografias e desenhos dos povos originários, foram observadas as diversidades étnicas; a riqueza na produção de objetos utilitários, vestimentas para rituais e festas; bem como construções e habitações. Em paralelo, foi produzida uma série de pinturas e desenhos com tintas elaboradas a partir de materiais naturais como açafraão, urucum, beterraba e carvão. Percebemos que a fabricação dessas tintas trouxe mais uma camada de sentido aos processos vividos pelos alunos, em razão de seu caráter de experimentação e revelação de “espírito científico” mencionado durante a ação.

Conhecemos a natureza por um olhar científico, mas a ciência não dá todas as respostas necessárias para o campo da ética, da saúde psíquica ou para o campo simbólico. É exatamente este campo simbólico — da imaginação e do sonho — que faz o vínculo entre a criança e a natureza. Quando a imaginação da criança encontra a natureza, ela se potencializa e se torna imaginação criadora. (PIORSKI, 2016)

Depois de alguns meses dessa investigação inicial, partimos para ocupar um local onde outrora, conforme relatos, teria sido organizada uma horta por funcionários do instituto.

O ESPAÇO DA HORTA-OCA E A AGROECOLOGIA

Desde nossa primeira visita, o local pareceu muito favorável para a realização do projeto. Encontramos um espaço de terra de cerca de 100 m², com árvores nativas, como embaúba, goiabeira e mamoeiros; além de frutíferas, como limoeiro, atemoia, e outras espécies de médio e pequeno porte. O local preservava os canteiros remanescentes da antiga horta, prontos para nossa ocupação.

Constatamos que esse cenário já apresentava em si todas as condições para se pensar no desenvolvimento do projeto considerando a noção de agrofloresta, na qual árvores associadas no espaço e no tempo com espécies agrícolas e/ou animais combinam-se na mesma área.

Iniciamos estudos, pesquisas, consultas com agricultores e profissionais da área em paralelo à participação em seminários e feiras agroecológicas. Reunimos novos conhecimentos sobre manejo, adquirimos sementes e mudas, e a partir de dessas trocas nos guarnecemos de muito entusiasmo para realizar o trabalho.

O encontro com os fundamentos da agroecologia incentivou o desenvolvimento de relações com as outras disciplinas do currículo escolar (por exemplo, ciências, biologia, geografia e história) e o reconhecimento dos recursos naturais finitos do planeta. Nesse sentido, a aplicação de princípios ecológicos nos sistemas agrícolas, valorizando ciclos naturais em benefício da produção agropecuária, eixo conceitual da agroecologia, descortinou outras leituras de mundo. Nessas leituras, reconhecemos que a autonomia em relação ao uso de insumos industriais possibilita produção de alimentos de alta qualidade biológica e nutricional, livres de contaminantes químicos e transgênicos, ao mesmo tempo que conserva o solo, os recursos hídricos e a biodiversidade, e promove a emancipação social e econômica de agricultores. Todas essas formulações foram pensadas durante a concepção e a produção do projeto, para que pudessem ser abordadas nas aulas. Nessa direção, Leonardo Boff (2004) ressalta que “para os povos originários a terra não é um simples meio de produção. É um prolongamento da vida e do corpo. É a *Pacha Mama*. A Grande Mãe que tudo gera, alimenta e acolhe”. A dimensão sutil de comunhão com o outro, com o ambiente e com a Terra foi percebida através

da alegria e do envolvimento de todos os participantes e colaboradores na horta.

Em si a natureza tem a sua potência revelatória [...], mas pra que se revele é preciso que o homem conheça de sua semântica, sua linguagem, sua forma de se comunicar e produzir nova vida, se ramificar, se proliferar, de nascer e morrer. (PIORSKI, 2016)

O primeiro plantio aconteceu em junho de 2015, com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Plantamos mandioca, iniciando a horta com um cultivo que consideramos muito simbólico pela sua recorrência na agricultura dos povos indígenas originários — os quais tem o conhecimento de mais de cem espécies dessa planta. Sabedoria transmitida há gerações, o cultivo da mandioca, assim como a produção de farinha e muitos outros produtos confeccionados a partir dessa raiz (por exemplo, a tapioca), apresenta substancial importância para a alimentação brasileira das populações tradicionais.

Foram abordadas as festividades relacionadas a plantio e colheita desses povos e a relação das estações do ano com essas práticas. Percebemos ser a horta-oca espaço gerador de múltiplos sentidos, incluindo a abordagem de histórias e mitos de povos originários.

A partir de então, passamos a utilizar o espaço com frequência nas aulas de artes e o nomeamos de horta-oca. *Oka*, do tupi-guarani, casa. Assim, o nome traduz o desejo de que crianças, jovens, professores e outros frequentadores possam estabelecer com esse ambiente uma relação de afeto, intimidade e acolhimento, “habitando” a horta.

Além disso, concebemos a horta como um local de valorização da memória e de saberes ancestrais que se alinham a práticas e vivências impregnadas de visualidades, modos de estar e nomear.

Da mesma forma que os indivíduos e os povos, a espécie humana tem uma memória, que nesse caso permite revelar as relações que a humanidade tem estabelecido com a natureza, sua base de sustentação e referencial de sua existência ao longo da história [...] A busca pela memória de nossa

espécie em todos os cantos do mundo acaba por reconhecer que, hoje, ela pode ser encontrada em meio às chamadas sociedades tradicionais e, mais especificamente, entre os povos indígenas do mundo. (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 23- 24)

Em sequência, iniciamos uma série de experimentos com alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (com idades entre 7 e 20 anos). As visitas à horta-oca tornaram-se semanais, fazendo parte da rotina escolar dos estudantes. Plantamos mudas de ervas, legumes, verduras, raízes, flores e frutas, buscando privilegiar o repertório de cultivos tradicionais das roças brasileiras. Por vezes nos reuníamos em grupo para visitar a horta-oca, regar as plantas e observar seu desenvolvimento, realizar desenhos de observação ou mesmo brincar no espaço.



Figura 1 – Nomeação das mudas e os cuidados com a horta-oca

A pesquisa de material imagético relacionado à natureza, nas diversas turmas de primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, desencadeou atividades de pintura nas paredes da horta e nas pedras que delimitam os canteiros, bem como a confecção de placas para identificação dos cultivos. Construimos coletivamente uma estrutura de bambu para dar esteio às mudas de tomate e maracujá. Na produção do material de sinalização da horta fomos percebendo a necessidade de escolher

palavras que definissem as ações para afirmação de nossos propósitos. Durante as experimentações na horta-oca, observando meninos e meninas em momentos de entusiasmo, curiosidade, descobertas, partilhas e também introspecção, vivenciamos a potência do contato com a terra, os brotos, as formigas, as minhocas. Para além dos conteúdos intrínsecos à proposta da criação de um espaço de cultivo e observação da natureza, firmaram-se laços de amizade e trocas contínuas nos quais a cooperação se mostrou um potencial motor para as ações artísticas na escola. O artista e poeta Roberto Corrêa dos Santos (2015) afirma ter a arte contemporânea a necessidade política de conclamar pelo outro, pelo par, pelo conjunto. A experiência-ação na horta-oca se valeu da política da reciprocidade e do entendimento de processos colaborativos em arte.

Na amizade há uma conversa feita com palavras e sem palavras: a manifestação extrema do estar, que não admite cognição nem superposição nem autoridade. Trata-se de uma existência com a qual se pode contar na presença e na ausência: a proximidade nunca é suficiente, a distância nunca é demais. Trata-se de uma relação essencial, em que conhecer não é apenas uma opção entre várias, mas, a própria vontade de renunciar a conhecer, de declinar a interpretar, traduzir ou explicar: uma relação, então, na qual a voz de um e de outro se escutam mutuamente. (SKLIAR, 2014, p. 49)

A TEIA DA VIDA

As bases iniciais do projeto horta-oca se afirmavam na possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de um currículo integrado, calcado em estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas para o exercício da interdisciplinaridade a partir de temas transversais. Ao longo do percurso fomos percebendo a ampliação de outras proposições, como a ideia de cuidados — com o planeta; o cuidado de si e do grupo — para a manutenção de uma política da amizade, exercida por todos os envolvidos.

Através da horta também nos tornamos conscientes de que fazemos parte da teia da vida; com o tempo, a experiência da ecologia na natureza nos proporciona um senso de lugar. Nós nos damos conta de que estamos inseridos em um ecossistema, numa paisagem com flora e fauna peculiares, em um sistema social e uma cultura próprios. (CAPRA, 2003, p. 28)

Por uma ética da amizade, da colaboração, da reciprocidade e do amor, reiteramos o propósito de colocar em prática a cocriação de mundos possíveis, cultivando relações harmônicas entre todos. A horta-oca possibilita encontro único, fértil e potente, gerador de expressões manifestas em jogos, brincadeiras e ações artísticas para firmar o exercício da escuta ao outro, despertar o interesse e a curiosidade, considerando o permanente devir que nos retroalimenta.

A emoção básica que nos torna seres humanos sociais — por meio da especificação do espaço operacional de mútua aceitação em que operamos como seres sociais — é o amor. Ele é a emoção que constitui o domínio da aceitação do outro em coexistência próxima. Sem um desenvolvimento adequado do sistema nervoso no amor, tal como vivido no brincar, não é possível aprender a amar e não é possível viver no amor. (MATURANA; VERDEN-ZÖELER, 2004, p. 245)

REFERÊNCIAS

- BOFF, L. *Ecologia: grito da terra grito dos pobres*. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.
- CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Tradução Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CAPRA, F. Alfabetização ecológica: o desafio para a educação do século 21. In: Trigueiro, A. (Coord.). *Meio ambiente no século 21*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DOS SANTOS, R. C. *Cérebro ocidente/cérebro Brasil: arte-escrita-vida-pensamento-clínica — tratos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Circuito/FAPERJ, 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖELER, G. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

PIORSKI, Gandhi. Criança e natureza. In: TERRITÓRIO DO BRINCAR. *Diálogos do Brincar #2: 'Criança e Natureza', com Gandhi Piorski*. 2016. (59m24s). Disponível em: <<http://territoriodobrincar.com.br/biblioteca-cat/dialogos-do-brincar/videoconferencia-2-crianca-e-natureza/>>. Acesso em: 23 mai. 2019.

SKLIAR, C. *Desobedecer a linguagem: educar*. Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

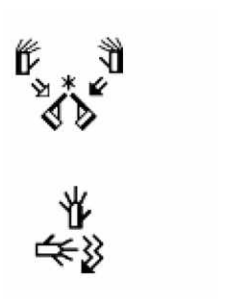
TEIXEIRA, A. Bases da teoria lógica de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, jan.-mar. 1955.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. *A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais*. Tradução Rosa L. Peralta. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

OFICINA DE LEITURA DO SEF 1/CAP/ INES: EM BUSCA DE CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LEITURA PARA SURDOS

Profa. Dra. Geise de Moura Freitas¹

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

Este trabalho é um relato da experiência pedagógica desenvolvida em Oficina de Leitura no Setor de Ensino Fundamental do Primeiro Segmento do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (SEF 1/Cap/INES), em uma perspectiva de educação bilíngue para surdos. Pode-se citar entre os objetivos específicos da oficina: propiciar o acesso do aluno a um amplo repertório literário; apresentar os mais variados gêneros textuais, conhecendo 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 desenvolver o prazer da leitura. A orientação teórica que norteia a prática pedagógica é a vertente sociointeracionista, que reconhece o sujeito como um ser social situado em dado

¹ Professora do primeiro Segmento do Ensino Fundamental (SEF-1) do Departamento de Educação Básica do INES (DEBASI/INES).

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 essa corrente, entende-se aqui a leitura como prática social que remete a outros textos e que reflete nosso conhecimento de mundo e grupo social de pertencimento, sob a forma subjetiva de valores, comportamentos, atitudes e crenças (KLEIMAN, 2008). Entendendo que a linguagem é a base para a construção das funções superiores, estando estreitamente ligada à cognição, foram desenvolvidas algumas estratégias metodológicas para o ensino da leitura. A negociação dos significados dos textos apresentados se concretiza a partir de uma relação dialógica entre agentes escolares, alunos e professores que compartilham o mesmo território linguístico, no qual a Língua Brasileira de Sinais (Libras) se constitui na principal língua de circulação nesse ambiente escolar, e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é ensinada/aprendida em 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, com características específicas dependendo do gênero, a experiência empírica indica 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, defende-se 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.

Palavras-chave: Leitura. Oficina. Ensino de leitura. Bilíngue. Libras.

OFICINA DE LEITURA DO SEF 1/CAP/INES: CARACTERIZAÇÃO

No Setor de Ensino Fundamental do Primeiro Segmento do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (SEF 1/CAP/INES) funciona, desde 2007, uma Oficina de Leitura. Por *oficina*, assume-se a definição de Sousa Neto (2005): “local onde se exerce um ofício, com pessoas que comungam da mesma possibilidade de conhecimentos e habilidades, e onde se deve encontrar a matéria-prima para o trabalho que acontecerá” (p. 250).

Essa Oficina de Leitura foi planejada para ser um espaço pedagógico no qual professores (surdos e não surdos) e alunos surdos compartilhem o mesmo território linguístico, em que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) se constitua como base linguística para o ensino da Língua Portuguesa (LP), na modalidade escrita, e em uma perspectiva de segunda língua.

Assim, nesse espaço, são promovidas atividades que propiciem que os discentes sintam prazer pela leitura, colaborando também para o letramento em Libras e em LP. Para tal, oferecemos aos alunos um amplo repertório literário, levando-os a conhecer e se familiarizar também com diversos gêneros textuais, desenvolver as próprias estratégias de leitura, compreender os textos a partir da negociação de seus significados e sentidos e apurar o senso crítico e o poder de argumentação. Além disso, propõem-se atividades de leitura coletiva e individual, estimulando sempre a troca entre os pares, a relação dialógica, o respeito pela diversidade, a construção da autonomia dos alunos e a participação em atividades sociais que envolvam o ato de ler, bem como levá-los a observar e a conhecer a regularidade nas estruturas discursivas e linguísticas dos diferentes textos apresentados em LP.

Desse modo, a Oficina de Leitura se propõe a oferecer um ensino bilíngue em que todos os contextos de interação e aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados pelas gerações sejam mediados pela Libras e o aluno seja também letrado em Língua Portuguesa para que possa efetivamente exercer sua cidadania, construindo ferramentas políticas que o possibilite lutar pelo direito a uma educação de qualidade: “Não há negociações ou privilégios. Como minoria política usuária de uma língua sem

status social, ou os surdos apropriam-se da escrita, ou seguem relegados à cidadania de terceira classe” (FERNANDES, 2006, p. 6). Em concordância com essa ótica, a escola não deve medir esforços para cumprir sua função, que é formar sujeitos plenamente alfabetizados e letrados, não negando o direito de se apropriarem de tal tecnologia a seu favor.

O ENSINO BILÍNGUE GESTADO EM UM AMBIENTE DE DISPUTAS E TENSÕES

O processo ensino-aprendizagem é construído, pois, na interação entre os pares, inclusive entre professores surdos e não surdos, em que os primeiros se constituem não só como modelos linguísticos, mas, sobretudo, identitários para os alunos ao compartilhar suas visões de mundo, as quais muitas vezes veem no sujeito ouvinte o elemento opressor que difunde e alimenta preconceitos linguísticos e de outras ordens. Já os professores não surdos, bastiões da cultura ouvinte e letrada, hegemônica na sociedade, representam o “outro” nesse contexto social e escolar, sendo de certa forma coadjuvantes na relação dialógica permeada e perpassada pela Língua de Sinais, que não é a primeira língua desses docentes.

Dadas essas condições, a construção de uma escola verdadeiramente bilíngue no INES não poderá desconsiderar o ambiente contraditório em que essa abordagem de ensino é oferecida, como salienta Freitas (2016), devendo oferecer oportunidades de debates em que professores surdos e não surdos explicitem suas percepções a respeito do bilinguismo, visto que todas as tensões referidas desembocam diretamente nos espaços pedagógicos.

ORIENTAÇÃO TEÓRICA: A NECESSIDADE DA FUNDAMENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para a compreensão dessa realidade escolar, adotou-se a orientação teórica *sociointeracionista*, que reconhece o sujeito como um ser social situado em 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).

Isso significa que o conhecimento resulta de um empreendimento coletivo que provém da prática social, e a linguagem se constitui na base para a construção de todas as funções mentais superiores, permitindo o estabelecimento das relações sociais entre os sujeitos e promovendo a produção e o compartilhamento de saberes.

Em concordância com esse direcionamento teórico, assume-se, pois, a concepção de leitura como prática social que remete à visão de mundo do sujeito. Para Kleiman (2008), o ato de ler coloca em ação todos os nossos sistemas de valores, crenças e atitudes que, por sua vez, refletem nosso grupo social de pertencimento.

Nessa perspectiva, a leitura (seja do aluno surdo ou não surdo) não se realizará somente a partir do domínio de sua tecnologia, mas do uso dessas habilidades em práticas sociais do cotidiano, o que permite a concordância com o conceito de letramento nos termos de Soares (2000, p. 17):

literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la.

Diante desse posicionamento, a escola se constitui como *locus* privilegiado para a promoção do letramento. Igualmente, a inclusão social e escolar do aluno, através da leitura em LP, irá promover a linguagem escrita a eixo articulador de todo o conhecimento curricular, levando a crer que seu ensino demanda e assume estratégias diferenciadas por se constituir na segunda língua dos discentes do CAP/INES.

Dada a singularidade da condição bilíngue do surdo, o ensino da leitura/escrita é uma atividade altamente complexa, visto que nessa realidade escolar só ocorrerá se houver a mediação de sua primeira língua, a Libras.

O ENSINO DA LEITURA COMO DESAFIO METODOLÓGICO

O grande desafio metodológico para o desenvolvimento de atividades na Oficina de Leitura do SEF 1 é criar estratégias de ensino que façam sentido para a construção da escrita a partir de elementos simbólicos visuais, já que a surdez é entendida como diferença linguística e experiência visual de apreensão de mundo (SKLIAR, 1997, 1998).

A prática pedagógica da autora indica que esses alunos podem ser letrados, mesmo que não estabeleçam relações entre grafia e som ou discriminem fonemas e sílabas, apreendendo as palavras por outra rota de aprendizagem: por meio de seu perfil gráfico-visual, como uma unidade compacta atrelada a uma rede de sentidos.

O processo de letramento dos alunos do primeiro segmento do INES acontece de forma semelhante ao descrito por Sánchez, visto que aprendem habilidades de leitura/escrita “sem passar pelo conhecimento fonológico da língua, como leitores não-alfabetizados”, o que significa dizer que esses discentes “são leitores competentes em uma primeira língua não-alfabética e dominam a forma escrita de outra língua alfabética, sem conhecer os sons de suas grafias” (SÁNCHEZ apud FERNANDES, 2006, p. 8).

Diante do exposto, os passos metodológicos adotados pela professora regente, ouvinte, com fluência razoável em Libras, nas atividades propostas na Oficina de Leitura com alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, visam facilitar a compreensão dos textos pelos estudantes ultrapassando o enfoque lexical, na busca constante pela negociação de sentido mediada sempre pela Libras.

Assumindo o texto como unidade mínima de análise, na oficina são realizadas atividades de leitura em uma abordagem dialógica, encorajando os discentes a fazer o exercício constante de contrastar as estruturas das duas línguas envolvidas em sua educação, levando-os a perceber a condição bilíngue que os caracteriza.

UM CAMINHO PARA O ENSINO DA LEITURA/ESCRITA NA OFICINA DE LEITURA: PROJETO “INCLUSÃO”

O primeiro passo metodológico para o ensino da leitura é despertar o interesse do aluno por determinada temática que faça parte de seu cotidiano pessoal e/ou escolar. Com isso, pode-se provocar a exteriorização de suas experiências e vivências, levando-o a fazer relatos e narrativas em sua primeira língua que traduzem visões de mundo, crenças e análise subjetiva da realidade.

Esse objetivo foi alcançado ao selecionar para leitura, no ano letivo de 2017, o livro *Daniel no mundo do silêncio*, de Walcyr Carrasco, em que a temática central trata da escolha da melhor escola para surdos — a regular inclusiva ou a bilíngue, ou ambas (defesa explícita do autor que pretende fugir da dicotomia) — e do preconceito linguístico.

Os relatos dos alunos, muitos egressos da rede regular inclusiva, apontaram sentimentos fortes de exclusão social e escolar, solidão linguística, preconceito, *bullying* e violência. Todos esses assuntos foram abordados pela professora e discutidos coletivamente de forma clara e franca. Na sequência, palavras-chave foram significadas, soletradas no alfabeto datilológico, sinalizadas em Libras e escritas em LP, o que para Lebedeff (2017) se constituem em “estratégias e recursos surdos”.

Assim, quando o referido livro foi apresentado, os alunos já tinham várias informações sobre aquele universo, e a contextualização facilitou sobremaneira a compreensão do texto. Na sequência, foi realizada a contação da história pela professora, dando destaque ao seu repertório imagético, e a recontação (ou reelaboração) pelos alunos.

O texto apresentado em sua forma impressa foi manuseado e apreciado por todos, depois deu lugar aos slides (projetados por datashow), propiciando uma maior identificação visual com o objetivo dos alunos. Coletivamente, eles procederam à leitura com a negociação constante dos significados e da leitura contrastiva (em que as estruturas da Libras e da LP são observadas, reconhecidas e diferenciadas).

A proposta seguinte foi elaborar um resumo do livro dividido em cinco capítulos, possibilitando que os alunos ordenassem

a sequência dos fatos, selecionando os acontecimentos primordiais para o entendimento da história. Após essa atividade, os alunos examinaram o texto realizando leituras individuais, e então o desafio de ler em uma segunda língua foi dando lugar à autoconfiança e ao sentimento de que podiam (e podem) construir muitos conhecimentos.

Com o objetivo de contar a história para outros colegas que não a conheciam, a professora propôs que os alunos fizessem um roteiro que ajudasse em sua dramatização, etapa seguinte, promovendo uma leitura atenta e focada (com uma finalidade real, concreta).

As quatro turmas de Ensino Fundamental I foram se envolvendo e participando ativamente das atividades. A última etapa foi escrever um e-mail a ser enviado para o autor do livro, convidando-o para uma roda de conversa sobre as ideias suscitadas na história, atividade que faz com que os alunos vislumbrem e dimensionem a função social da escrita. Nesse movimento, leitura e escrita, Libras e LP vão sendo significadas e o conhecimento, construído de forma mais prazerosa, ainda que com muitos desafios a serem transpostos.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Com base nos pressupostos apresentados e na prática docente, a autora defende que uma educação de qualidade para os surdos do CAP/INES passa pelo modelo bilíngue de ensino, ainda que gestado nas tensões e relações de poder que envolvem a coexistência (e a disputa) de duas línguas em um mesmo ambiente escolar.

Adotando a proposta bilíngue de educação, busca-se desenvolver na Oficina de Leitura do SEF 1 caminhos metodológicos que promovam o letramento em Língua Portuguesa (e em Libras) pelos alunos, optando pelo trabalho com projetos pedagógicos. Estes vão surgir a partir dos interesses dos alunos, possibilitando-lhes expressar (e ampliar) seu conhecimento de mundo e seu poder de argumentação.

Envolvidos em atividades prazerosas, os discentes vão desenvolvendo gradualmente habilidades de leitura/escrita que permitem com que interpretem textos a partir de negociações de sentidos abrangendo as duas línguas que circulam no ambiente escolar: a Língua Portuguesa e a Libras.

No transcurso do exercício docente, observou-se que os alunos utilizam rotas diferenciadas para a aprendizagem da leitura/escrita, as quais os possibilitam aprender uma língua alfabética (a Língua Portuguesa na modalidade escrita) a partir de uma língua não alfabética, mas visioespacial (a Libras).

Contudo, ainda que avanços sejam percebidos pela professora regente, o trabalho ganharia um salto de qualidade se houvesse, como outrora, uma regência compartilhada com professor(a) surdo(a), que é o modelo real de proficiência linguística e dos processos identitários dos alunos. Assim, pode-se dizer realmente que se está falando de uma escola, de fato, bilíngue para surdos.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, S. F. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED, 2006.

FREITAS, G. de M. *A construção de um projeto de educação bilíngue para surdos no Colégio de Aplicação do INES, na década de 1990: o início de uma nova história?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2008.

LEBEDEFF, T. B. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In: LEBEDEFF, T. B. (Org.). *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

SKLIAR, C. B. Uma escola para surdos e as suas metas: repensando o currículo numa perspectiva bilíngue e multicultural. In: SEMINÁRIO SURDEZ, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: REFLETINDO SOBRE OS PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, 1998.

SKLIAR, C. B. Uma perspectiva sócio-histórica sobre psicologia e educação de surdos. In: SKLIAR, C. B. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

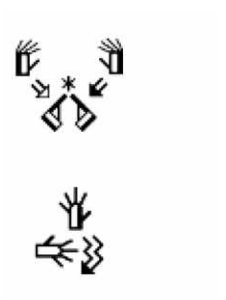
SOUSA NETO, M. F. de. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 66, v. 25, maio-ago. 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

OFICINA DE ESCOLHAS PROFISSIONAIS: UMA PARCERIA ENTRE JOVENS SURDOS, INTÉRPRETES E PSICÓLOGAS

Angela Carneiro¹
Lucila Lima da Silva²

RESUMO EM LIBRAS



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 e que produzem efeitos nos seus processos de escolhas. É, 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

¹ Professora, psicóloga clínica e educacional. Doutora em Psicologia Social pelo Programa de Pós Graduação de Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa Micropolíticas da formação e produção de subjetividades. (DEBASI).

² Psicóloga do Departamento de Educação Básica do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DEBASI/INES). Atualmente mestranda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

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 reduzido à uma questão de competência individual. É preciso dar visibilidade às conexões com as mudanças da cena contemporânea e do mundo do trabalho, dos 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 a tomada de uma decisão e automaticamente a materialização de um novo ciclo, sem a percepção de que há um caminho a ser feito e o jovem precisa se implicar nele. Um trabalho que 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 ao patrimônio material e imaterial da sociedade e seu contribuinte bem como inventor de novos modos de convivência. A metodologia fundamenta-se na parceria e na corresponsabilidade entre os participantes (alunos, psicólogos e intérpretes), 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 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.

Palavras-chave: Escolhas profissionais. Oficina. Jovens Surdos. Intérpretes. Psicólogas.

INTRODUÇÃO

As oficinas de escolhas profissionais realizadas no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) fazem parte de um projeto que define que a escolha de um caminho profissional é a construção de um modo de vida. Uma proposta que considera a escolha de um ofício, de uma profissão ou de um trabalho como um fazer cotidiano de si e de mundo. Um projeto ético, político e estético, na medida que questiona os efeitos do comportamento de cada um na trama social, assume um posicionamento perante si mesmo e os outros na invenção de caminhos.

As oficinas são dispositivos que nos permitem acompanhar as dúvidas e as expectativas dos jovens quando encerram o Ensino Médio e se preparam para ocupar novos lugares na rede social ao entrar no mercado de trabalho, aprender um ofício, ou continuar os estudos e adquirir uma profissão. As oficinas são um espaço de conversa em que as muitas perguntas que surgem nesse momento podem ser acolhidas. O que fazer? Trabalhar, estudar, trabalhar e estudar? Quais os sentidos que esse binômio trabalhar-estudar adquirem para o jovem surdo? Como se imagina no mundo e fazendo o quê? Através de uma profissão, um ofício? Como dar continuidade à sua formação, onde, com quem e de que maneira? Como atravessar as incertezas de um mercado de trabalho seletivo, exigente de formação contínua e constante? Questões iniciais que se desdobram em muitas outras.

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, várias linhas que compõem a trama de suas vidas e que produzem efeitos nos seus processos de escolhas.

O jovem tem ganhos diante de si, afinal completa um ciclo de sua vida, mas também inicia outro com nova rotina, novos compromissos, novas pessoas. Para aqueles que trabalharão, surge uma nova relação com o dinheiro, uma mudança de posição na própria família. Isso tudo envolve expectativas não só do jovem, mas da família, da escola, sentimentos e dúvidas que, se compartilhadas, podem expandir as relações de maneira mais potente e menos isolada.

Algumas questões inicialmente nos chegam tanto pelos alunos, como pelos professores: É possível ser psicólogo mesmo

sendo surdo? ... E ator, o que faço, dizem que sou muito desinibido... 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 professora...eu quero ser arquiteta de casas bonitas. Eu quero ir para Paris, um sonho... Eu não sei ainda...

Questões em profusão.

O tema da escolha profissional é uma rede que não pode ser reduzida às dúvidas, expectativas e possibilidades dos jovens como uma questão de competência individual. É preciso dar visibilidade às conexões com as mudanças da cena contemporânea, do mundo do trabalho e com os efeitos nas produções de subjetividades e nos modos de vida.

O mundo contemporâneo nos coloca desafios. Se, por um lado, temos melhor qualidade de vida pelos avanços tecnológicos que rapidamente nos permitem estar em muitos lugares ao mesmo tempo, encurtar distâncias, ter acesso a informações e culturas diferentes, compartilhar conhecimentos, agir de forma rápida diante de situações graves e urgentes, por outro lado ainda convivemos com desigualdades e conflitos que beiram o absurdo do inaceitável: a fome, a violência contra as mulheres, a impossibilidade de vida em muitas regiões, que resultam num êxodo de pessoas pelo mundo. Os territórios dos sem lugar no mundo aumentam vertiginosamente.

No Brasil, o Mapa da Violência 2015 revela que 42.416 pessoas morreram em 2012 vítimas de arma de fogo, o equivalente a 116 óbitos por dia. Essa cifra é mais acentuada entre os jovens, que correspondem a cerca de 59% das estatísticas³. É ainda mais alarmante que essas mortes se concentrem entre jovens negros, pobres e homens. O Mapa nos põe diante de um enorme desafio: como alterar esses dados que a cada ano levam o Brasil a oscilar entre o quinto e o sexto lugar no ranking internacional da violência?

Esses dados nos alertam para uma parcela da juventude brasileira em que as escolhas são uma questão de vida e morte. Mas a escolha pela vida não se faz isolada: é imprescindível a construção de redes, tramas que cotidianamente se sustentam no esforço de

³ Fonte: <http://nacoesunidas.org/unesco-mapa-da-violencia-revela-que-116-brasileiros-morrem-todos-os-dias-por-arma-de-fogo/>. Último acesso: dez. 2017.

muitos. Logo, de que maneira as pessoas, a escola, a rua, a cidade, o estado são e podem ser parceiros? Falar do futuro dos jovens é implicar o futuro de todos nós.

Futuro que nos defronta com a questão ambiental de maneira grave. O esgotamento dos recursos naturais nos confronta com o modo de vida que rege o mundo numa lógica do mercado, do descartável, do imediato, em relações competitivas, tendo no consumo desenfreado a base de sustentação. Logo, estamos diante de uma profunda crise de valores que pede um esforço coletivo de pensamento e de gestos para a invenção de outras posições diante de si e do mundo. O jovem que caminha no século XXI recebe essa convocação, de invenção de outras formas de convivência e produção.

O volume e o descompasso dessas realidades atingem a todos de maneira contundente, mas nos jovens têm suas peculiaridades, já que estão mudando sua condição de presença no mundo, em busca de maior autonomia e responsabilidade. Escolher uma profissão, um ofício, estudar, trabalhar é atravessar muitas mudanças, incertezas e transformar esse momento numa possibilidade de criação de modos de vida, quiçá dignos, solidários e belos.

Mas como é difícil falar em juventude! Só é possível falarmos em “juventudes”, no plural, com suas particularidades e regionalidades. E no caso dos processos de escolhas dos jovens surdos, quais as particularidades e os desafios que nos atravessam?

Entre os jovens com os quais encontramos, vimos o desejo e a prática da articulação da escolha do estudo com o trabalho, porque para a maioria o trabalho ainda é questão de necessidade financeira e também um forte componente de formação de laços sociais e de produção de coletivos. Mas um ponto chama a atenção: uma certa relação mágica entre a tomada de uma decisão 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. Há um processo que já começou com sua história, com várias escolhas que foram feitas, mas é preciso continuar e cada vez mais assumir a autoria desse percurso. Perguntados sobre o que querem fazer respondem: estudar, trabalhar. Mas se perguntados sobre o que isso quer dizer, mostram que não se apropriaram do que isso significa, ou seja, que há muito por fazer acontecer. Esse caminho não lhes será dado.

Na avaliação de Colin (2016) desde a década de 1970, de várias partes do mundo somam-se iniciativas para combater a exclusão social das pessoas com deficiência. No entanto, um processo de mudança de mentalidade do pensar a deficiência como uma impossibilidade segue em descompasso entre a palavra e as ações, logo o caminho continua por se fazer. As contínuas crises econômicas justificam-se no discurso do Capital por uma necessidade de redução da presença do Estado. Como resultado, há a prioridade das políticas de apoio ao capital financeiro e de redução nos gastos sociais a fim de manter e consolidar os interesses de classe e o poder capitalista ancorado nas ideias de liberdade individual, de responsabilidade pessoal e de mercado livre. Diante dessa perspectiva mundial, e principalmente do Brasil, com as mudanças políticas recentes, as pessoas com deficiência têm um desafio imenso de politização da questão que envolve um sistema amplo, global e que afeta a todos.

AS OFICINAS

As oficinas se inserem dentro do projeto pedagógico do INES, que aposta na Educação em diálogo com a sociedade, voltada para o desenvolvimento e a autonomia das pessoas surdas.

Nesse sentido, desejamos superar os impasses que verificamos no processo de ensino e construção do conhecimento entre nossos alunos, com vistas a proporcionar e avançar cada vez mais no serviço que prestamos à comunidade surda, assegurando uma verdadeira autonomia do nosso público, na perspectiva de promover a educação, integrar a pesquisa e viabilizar um diálogo mais amplo com a sociedade, para que os conhecimentos aqui produzidos permitam um melhor relacionamento dessa sociedade com o público que atendemos. (INES, 2011, p. 11)

A metodologia do trabalho consiste em formar uma parceria de corresponsabilidade entre os participantes (alunos, psicólogas e intérpretes) sobre as experiências do grupo, e compartilhar o conhecimento produzido. Um trabalho ordenado numa lógica

horizontal de distribuição de conhecimento, tarefas, experiências. A proposta é fazer da oficina um espaço de conversa e criação. Nesse processo, a participação dos intérpretes foi fundamental, pois perceberam a importância da proximidade, da intimidade e do vínculo na proposta das oficinas, e promoveram a continuidade da sua presença na maior parte dos encontros, o que nos trouxe uma experiência inédita de trabalho.

Trabalhamos com dinâmicas de grupo, filmes, livros, entrevistas, pesquisas de diversas mídias, passeios, dispositivos que puseram em circulação os processos de escolha: informação, dúvidas, sentimentos, questões, interesses. O trabalho é em grupo para favorecer os processos de identificação – ouvir no outro um pouco de si mesmo –, mas também para exercitar as diferenças como aproximação e contribuir para a noção ética do coletivo como campo de forças e transformação. Constitui assim, um trabalho em grupo, mas atento às particularidades de cada participante.

As oficinas são compostas de três momentos: Quem sou, O mundo em que vivo e Eu com o mundo.

O Quem sou procura fazer um retrato do jovem no período atual. Sua história, seus sonhos, suas características e experiências frente ao sucesso e às dificuldades. Mostra que o jovem é feito de encontros com pessoas, acontecimentos, ideias, sentimentos que o marcaram e o fizeram se posicionar desde sempre. Relações com a escola, colegas, amigos, interesses, habilidades e dificuldades. É um momento que procura desenhar o que pode um jovem quando toma posse de sua história e de suas experiências.

O Mundo em que vivo é a descrição do jovem da sua percepção do mundo em que vive e como se posiciona nele. Curiosidade, entusiasmo, capacidade crítica e desejo de estar nele vão nos dando a medida de como o jovem se posiciona frente à sua própria vida.

Eu com o mundo é o momento em que todas as informações colhidas até esse momento estabelecem conexões e criam um contexto que permite buscar informações sobre ofícios, profissões, mercado de trabalho e dar uma direção para que o jovem comece desde já a atravessar esse período da vida marcado por decisões e apostas.

A metodologia das oficinas consiste em acompanhar e compartilhar com o grupo⁴ os processos que se desenrolam a partir das dúvidas e questões através de dinâmicas, jogos, uso de material plástico, literário, técnicas corporais.

NOSSO PERCURSO

Apresentamos abaixo algumas atividades entre as diversas que realizamos durante as oficinas, e no próximo tópico traremos reflexões e aprendizados construídos entre o grupo.

1. Apresentação – uma rede de escolhas: nessa atividade, cada pessoa apresentou-se, registrando em um papel seu nome, seu time de futebol, sua religião, sua cor preferida, sua comida preferida, etc. A cada registro, a pessoa contava o porquê e a origem daquela escolha. Pudemos evidenciar que algumas escolhas são feitas por outras pessoas para nós (como nosso nome, time, religião), mas que a cada momento da vida podemos reafirmar ou modificar essa escolha (usando um apelido, mudando ou mantendo a escolha de time, conhecendo ou não outras religiões), e que cada vez mais as escolhas passam a ser assumidas por cada um, o que gera uma série de sentimentos misturados. No encontro seguinte, as psicólogas e as intérpretes também participaram, contando a origem de seus nomes e de seus sinais.

2. Criar um ritmo entre nós – nessa atividade, desenhamos os números 1 e 2 repetidas vezes espalhados no quadro branco. Combinamos que ao apontar para o número 1, bateremos uma palma. Ao apontarmos o 2, bateremos o pé no chão. Uma pessoa começa como “maestro”, orquestrando o ritmo entre 1 e 2: criando uma sequência, acelerando ou diminuindo o ritmo. Repete-se, com os participantes se revezando no lugar de “maestro”. Esse ritmo criou um corpo comum entre nós que potencializou a integração durante o trabalho das oficinas, o exercício da escuta do outro e da voz de cada um.

⁴ Idealmente, um grupo seria formado por em torno de 10 alunos. Nas nossas oficinas, que duraram todo o segundo semestre de 2016, tivemos uma participação flutuante de 8 alunos, com média de 4 a 5 alunos por encontro no terceiro bimestre, e a continuidade da participação de 1 aluno no quarto bimestre escolar.

3. Séries de tarefas – em diversas atividades foram propostas tarefas aos alunos. Embrulhar um presente, costurar um botão, simular que está preparando o arroz. Essas tarefas foram disparadoras para discutirmos as habilidades e estilos de cada pessoa, bem como suas dificuldades, seus desafios cotidianos e suas curiosidades que podem levar ao desenvolvimento de novas habilidades.

4. Relação com o dinheiro – em algumas conversas a relação com o dinheiro e a vontade de consumir produtos diversos apareceu como motivadora para o trabalho, mas também foi feita uma reflexão sobre o valor do dinheiro, as formas de ganhar dinheiro, a realidade de suas vidas e a dependência familiar.

5. No mesmo barco – os alunos sentaram em uma folha de papel pardo estendida no chão. Aquela folha representava um barco. Cada participante ganhou um pedaço de papel dobrado. Dentro, estava escrito um material ou habilidade (balde, pá, coragem, medo). Simulamos, então, uma viagem de barco que passava por diversas intercorrências como calmarias e tempestades. Nesse processo, cada participante foi convidado a utilizar o que estava escrito no seu pedaço de papel dobrado. Percebemos junto com eles a construção de um trabalho coletivo (de salvar o barco) a partir das diferenças que cada um trazia na bagagem (papel dobrado). Essa atividade desencadeou uma série de questões sobre competição, trabalho em grupo, ameaça, egoísmo, solidariedade, confiança.

6. Somente um aluno participando – no 4º bimestre apenas um aluno deu continuidade à oficina. Esse aluno em certo momento nos avisou que iria parar também de frequentar a oficina, por questões ocorridas na escola que o decepcionaram. Porém, foi possível conversarmos e percebermos a importância de continuarmos o trabalho, mesmo com apenas um aluno. Aprendemos como é difícil sustentar uma atividade extra-classe. Há sempre uma interrupção por causa de um emprego, estágio, ou problema financeiro, ou mudanças das atividades escolares por conta de reforço. Das avaliações que fizemos, constatamos interesse em dar prosseguimento às oficinas, mas precisamos refinar nossa percepção para avançar mais em nosso trabalho.

7. Profissão em Pessoa – entendemos que é importante que o aluno conheça não só as atribuições da profissão que deseja, mas também como é o cotidiano encarnado desse profissional. Então, a partir das indicações do aluno sobre a profissão que gostaria de seguir, realizamos uma entrevista (em que o aluno foi o entrevistador) com um professor⁵, do CAP/INES, que conjugou três formações diferentes. Assim, o aluno pôde ver o percurso que o profissional realizou para a construção de sua carreira; o quanto suas escolhas, a princípio diversas, não são únicas e eternas, e como fazem parte de uma composição do exercício profissional atual; os trabalhos invisíveis dessas profissões (reuniões, planejamento, etc). Realizamos também um acordo para que o aluno acompanhasse o professor em sua oficina de basquete, de modo que pudesse se envolver em diferentes etapas do exercício profissional.

8. Devolução com os pais – próximo ao final do percurso com as oficinas naquele ano, retomamos a ideia de rede para sustentar as escolhas. Assim, convidamos a família desse aluno que permaneceu conosco até o fim das oficinas para realizarmos uma conversa e expor as descobertas, os aprendizados e os desafios encontrados. Considerando que o aluno estava no 9º ano do Ensino Fundamental, sugerimos tarefas a serem realizados nos próximos anos, para aprofundamento da pesquisa referente à profissão, bem como caminhos possíveis para ir desde já se aproximando e concretizando a escolha. Atividades foram orientadas, como cursos, visitas a universidades, escolas técnicas, conversas com profissionais da área de forma que o aluno ampliasse os interesses e os modos de concretizá-los.

O QUE APRENDEMOS E AINDA ESTAMOS APRENDENDO

Apresentamos nesse tópico alguns aprendizados e alguns questionamentos construídos ao longo das oficinas com esse grupo. Eles foram debatidos ora entre as psicólogas, ora entre as psicólogas e os intérpretes, ora com todo o grupo, durante as oficinas.

⁵ Agradecemos a participação e apoio do professor que ofereceu à época duas oficinas bem diversas, das quais o aluno participou.

1. Ao realizarmos uma reunião entre psicólogas e intérpretes, fizemos a avaliação da importância do formato desse tipo de proposta, que de maneira dinâmica, lúdica, leve e atrativa convida os alunos a expressar seus pensamentos, vontades, dúvidas e pontos de vista (diferente de outras metodologias predominantemente expositivas, como aulas e palestras). Os alunos de fato interagiram, participaram, tiraram dúvidas, o contato foi muito fácil, o clima foi bom, a temática foi pertinente.

2. Foi possível construir uma relação afinada pelo interesse na atividade e pela vontade e insistência em fazê-la acontecer.

3. Percebemos a importância do tema tratado – as escolhas profissionais, especialmente com o público de jovens surdos. Devido à barreira linguística, os surdos muitas vezes têm menos acesso às informações e aos conhecimentos que chegam a nós, ouvintes, com facilidade no cotidiano.

4. Foi apontado que o assunto deveria ser mais abordado no cotidiano escolar, provocando essa reflexão mais constantemente entre os jovens, de forma transversal à formação. Analisamos que muitas vezes o tema da autonomia e das escolhas é pouco trabalhado, tanto em discussões quanto em estruturas e modos de funcionamento escolares. Desse modo, aumenta-se o risco de predominarem discursos e práticas incapacitantes, que colocam a surdez como falta (afinando-se com a visão biomédica de deficiência). Que estruturas poderiam ser alteradas para promover maior autonomia do aluno?

5. Nesse processo e nas relações estabelecidas a partir dele, pudemos refletir sobre os diferentes lugares que o intérprete ocupa e os diferentes momentos em que ele atua, o que mostra como o campo de trabalho desse profissional é amplo e múltiplo. Percebemos também a potência de um trabalho em parceria quando as intérpretes se integram ao trabalho, dando retorno para as psicólogas, participando de momentos de avaliação do trabalho, e principalmente na continuidade do atendimento – já que a maioria dos encontros foi acompanhada pelos mesmos intérpretes, que entenderam a importância do vínculo e da continuidade para esse trabalho, e se organizaram como equipe para prestar o atendimento dessa maneira.

6. Parece-nos haver barreiras entre surdos e ouvintes. De que maneira foram e continuam sendo construídas? Como pensar em espaços de articulação e encontro para maiores trocas que possibilitem aos ouvintes conhecer o universo da surdez? Como é para o surdo se situar em meios predominantemente compostos por ouvintes? De que forma isso reverbera em suas vidas?

7. Aprendemos que o aluno surdo por vezes dá respostas que nos parecem muito vagas – mas que podem ter conteúdos que precisamos desenvolver para ver. Como lidar com isso? Como colher com aquele aluno o significado que a atividade teve para ele? Existem alguns tipos de perguntas e respostas que podem provocar o aluno a dialogar mais. É importante estar aberto para acolher e praticar o exercício de fazer a mesma pergunta de diversas maneiras diferentes. “Respostas-tampão”, como dizer para o aluno: “você não entendeu minha pergunta”, encerram a comunicação e sobrecarregam os intérpretes. É importante ampliar as possibilidades de resposta dentro de certa temática.

8. Uma estratégia que tivemos na comunicação com os alunos foi a de ir e voltar, pegando o que dizem em um momento, resignificando em outro, juntando falas, criando outras composições, uma atividade que o pensamento segue em forma de espiral. Formando um rizoma, fazendo conexões, multiplicando as conexões possíveis.

9. Percebemos nesse processo como é importante fazermos juntos – como é rico o trabalho em parceria. Ao mesmo tempo, não é fácil manter as parcerias e as articulações. Fica o desafio de pensar estratégias para sustentá-las.

10. Recebemos a sugestão dos intérpretes de convidar professores surdos para participar da construção e da execução do trabalho, e observamos (a partir desse e de outros trabalhos) o quanto essa parceria é importante e enriquece o trabalho.

11. Por que os alunos saíram? Trabalhamos com um grupo de alunos interessados no processo, com conhecimento do mundo, com acesso à TV, bilíngues e biculturais (diminuindo a barreira comunicacional), que deram retorno de estar gostando do espaço e das atividades, porém não priorizaram a continuidade desse processo. Percebemos essa desistência, bem como a infreqüência,

perpassando outros espaços escolares também. Por quê? Como a escola vê isso? De que forma é possível trabalhar essas questões? O que interessa para eles, qual o lugar que isso ganha na escola? De que forma esses alunos enxergam a escola e outros espaços educacionais além da sala de aula?

12. Algumas pequenas ações fazem grande diferença. Como, por exemplo, chamar a pessoa pelo seu sinal. Isto é reconhecer o singular de cada fala, de cada presença. Nesse processo, também faz diferença lembrar de suas falas, trazendo-as para o coletivo, mas sustentando o que é de cada um.

13. Outra pequena ação que fez toda diferença foi o contato informal: conversas e encontros com alunos nos corredores, encontro com os professores fora de espaços de reuniões, momentos de partilha do cotidiano que aproximam as pessoas.

14. Uma surpresa foi o quanto a família por vezes fica distanciada do cotidiano de seu filho. No caso que acompanhamos até o final da oficina, no momento que convocamos a família para uma parceria para continuidade do processo fora da escola, uma mãe veio com a expectativa de ter sido chamada por alguma falta do filho. A relação com a escola fica marcada pela repressão. Ela se surpreendeu quando a informamos sobre todo o trabalho desenvolvido na oficina, bem como sobre as outras atividades das quais o aluno estava participando. Disse saber das atividades, mas não tinha ideia da dimensão do conteúdo e do significado. A língua faz parte do processo, já que nessa família a irmã era a única que sabia Libras.

BREVES APONTAMENTOS DE CONCLUSÃO E ABERTURA DE NOVOS CAMINHOS

Este trabalho nos mostrou a riqueza do trabalho em parceria e a importância de construirmos juntos o percurso. De não considerar o aluno como objeto de intervenção, mas como sujeito de seus caminhos. De como se faz relevante o acompanhamento do processo de escolhas profissionais, especialmente com o público surdo, na direção de ampliar visões de mundo e de possibilitar desdobramentos de suas escolhas, bem como de pesquisar em

conjunto e incentivar a descoberta das diversas culturas profissionais – os papéis sociais das profissões, as relações demandadas em cada campo de trabalho, as possibilidades de articulação entre profissões e profissionais diversos.

Foi possível refletir também acerca da importância de aproximar a família dos trabalhos que o aluno realiza – que a escola apresente à família as potencialidades e conquistas dos alunos. Assim como pensar sobre a importância de a família aprender a Libras, de alta relevância para fortalecer, na miudeza do cotidiano, os vínculos com seu familiar surdo.

Fica uma reflexão para trabalhos futuros: que espaços outros podemos construir de forma a ampliar o universo de possibilidades de escolhas junto aos jovens? Como consolidar os espaços educacionais oferecidos como complementares e torná-los mais atrativos aos estudantes? Uma bela aposta.

REFERÊNCIAS

Barnes, C. Deficiência, trabalho e proteção social: aplicação do modelo social. Fontes, F.; Martins, B. S. (Orgs.). *Deficiência e emancipação social: para uma crise da normalidade*. Edições Almedina: Lisboa, 2016.

INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação, 2011.



**FÓRUM BILINGUE
DO INES**

INES Bilingual Forum

INTEGRANDO SABERES 2018

FÓRUM BILÍNGUE DO INES (DDHCT E DEBASI)

ACESSIBILIDADE X ACESSÍVEIS

“Práticas em Elo” – Pôster

Diego de Souza Pinto Santos¹

RESUMO

Ao longo dos anos, o INES vem recebendo diversos tipos de alunos, que inicialmente apresentavam somente aspectos relacionados à área da surdez. Hoje, é notório que estamos caminhando para ser um lugar de amplitude que vai além da surdez, onde múltiplos comprometimentos têm surgido como demanda para o Instituto. Juntamente com estas demandas é necessário que haja uma adequação tanto no âmbito profissional quanto na estruturação dos espaços físicos, afim de receber e realizar um trabalho eficiente e de qualidade com esses discentes. Pensando nisso, este relato tem a intenção de provocar uma reflexão sobre como estamos recebendo esses alunos e como podemos melhorar essa assistência, mesmo quando não possuímos tais recursos no dia a dia. Enquanto professor de Educação Física, tenho observado e acompanhado o aluno RVFD em uma das turmas do segundo ano do SEF1, onde o mesmo chamou a atenção por apresentar, além de surdez e paralisia cerebral, o fato de ser o único cadeirante do setor nesse ano. Isso resultou em muitas adaptações e questionamentos acerca da acessibilidade, mediação, na abordagem desse aluno, sobretudo na sua inclusão e socialização com os demais alunos e profissionais. Principalmente por ser o único a utilizar uma cadeira de rodas, não somente em sala de aula, mas em todos os espaços da unidade escolar, tais como pátio, banheiro, auditório, biblioteca, campo, piscina, refeitório etc. Um dado importante é a estimativa de que o número de portadores de deficiência no Brasil corresponde a cerca de 15%

¹ Especialista em Educação Física Escolar e especialista em Surdez e Letramento dos anos iniciais ao EJA; professor no serviço do primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF1/COAE/DEBASI/INES). E-mail: profefdiego@yahoo.com.br.

da população, ou seja, em torno de 25 milhões de pessoas, das quais grande parte necessita de cadeira de rodas para locomoção. Acredito que quando pensamos em acessibilidade, precisamos primeiramente estar "acessíveis" para modificações, livres de preconceitos, abertos a quebras de paradigmas, dispostos a flexibilizações etc. E precisamos não apenas aceitar uma legislação que garanta direitos, que estão ali para serem cumpridos. Mas principalmente compreender a importância do seu papel nesse processo, entendendo que se não ocorrer um acolhimento humanizado, dificilmente o resultado desse trabalho com o aluno será relevante, transformador e significativo para sua construção enquanto indivíduo, contribuindo para sua inserção social e para o pertencimento à sua cultura.

REFERÊNCIA

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm>.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

MATEMÁTICA POR TODA PARTE

“Prática em Elo” – Comunicação

Christiana Lourenço Leal²
Manoela do Vale de Oliveira³
Humberto Gripp Diniz⁴

RESUMO

O conhecimento matemático está presente em diversas situações de uso diário, tornando-se ferramenta indispensável para a inserção do ser humano na sociedade atual. Seu domínio favorece a construção de relações lógicas que transformam a maneira de pensar, possibilitando uma visão de mundo mais ampla. Contudo, como aproximar os estudantes surdos desse universo? Como auxiliá-los a compreender a importância do conhecimento matemático para uma real inserção na sociedade? Com estas interrogações norteando o planejamento do ano de 2018, a equipe de professores da Oficina de Matemática elaborou o primeiro projeto de trabalho do ano letivo com o tema “Matemática em toda parte”. Queríamos apresentar a Matemática como um vasto campo de conhecimento, com o cuidado de não reduzi-la às operações numéricas. Além disso, julgamos ser o tema interessante para sondar os conhecimentos dos alunos acerca de Grandezas e Medidas, nosso foco inicial. Elaboramos um mural e uma série de slides com diferentes situações matemáticas, entretanto nossa principal ferramenta de trabalho seria a certidão de nascimento. Utilizaríamos a certidão como texto visando ao letramento matemático. Confeccionamos um calendário gigante junto com os estudantes no qual cada um pôde colar sua foto no dia do seu aniversário. Montamos um mural em que todos os integrantes do Setor aparecem fazendo seu sinal em Libras para trabalhar as relações de pertinência aos diferentes grupos sociais. Ao término do projeto, avaliamos como tendo sido bastante produtiva a abordagem realizada. As estratégias escolhidas possibilitaram aos estudantes não só a ampliação do conhecimento acerca da Matemá-

² Doutora em Psicologia; professora no serviço do primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF1/COAE/DEBASI/INES).

³ Mestre em Matemática; professora no serviço do segundo segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF2/COAE/DEBASI/INES). E-mail: manoelavale@gmail.com.

⁴ Especialista em “Libras: ensino, tradução e interpretação”; professor de Libras no serviço do primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF1/COAE/DEBASI/INES).

tica como também em relação às noções de tempo. Entretanto o que mais nos surpreendeu foi o desconhecimento dos estudantes sobre sua história de vida. Quem escolheu seu nome? O que determina o dia do seu aniversário? Como calcular a idade de cada pessoa? Onde você nasceu? Diante das dificuldades observadas pela equipe, realizamos um encontro com os pais de nossos alunos apontando os desafios encontrados ao longo do bimestre. A aproximação entre casa/escola, família e professores é fundamental para diminuir as dificuldades comunicativas vividas cotidianamente por nossos alunos. Com visão interdisciplinar, em uma abordagem bilíngue e provando que a Matemática está de fato em toda parte, nosso projeto foi além das nossas expectativas iniciais, favorecendo a construção da identidade surda de nossos estudantes.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

O TRABALHO INTERDISCIPLINAR COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

“Práticas em Elo” – Comunicação

Bruna Vianna da Cruz Arruda⁵
Alexandra Fernandes da Silva⁶
Diego de Souza Pinto Santos⁷
Viviane Regina Gonçalves de Oliveira⁸

RESUMO

O trabalho interdisciplinar apresenta um empenho em transformar o processo de ensino/aprendizagem em um ambiente propício ao desenvolvimento das diferentes competências dos alunos. Considerando a escola também como um local de desenvolvimento da comunicação dos alunos, os quais muitas vezes só estão em contato com a Libras no ambiente escolar, torna-se de suma importância que os professores trabalhem em conjunto, proporcionando um relacionamento entre eles e os alunos pautado na confiança e na troca. Dessa maneira, este trabalho tem por objetivo compartilhar a experiência de quatro professores (das disciplinas de Artes; Português, História e Geografia; Educação Física e Libras) do 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CA-PINES), que em suas práticas pedagógicas compartilham vivências e atividades realizadas com a turma, em busca de melhoria no processo de ensino/aprendizagem, sempre buscando, por meio da partilha de informações, compreender as demandas desses alunos, bem como sugerir novas possibilidades aos demais professores. Para tal, foram considerados autores que tratam tanto de interdisciplinaridade como Luck (2001) e Severino (1998), quanto da educação de surdos: Fernandes (1999), Quadros (1997; 2002-2003), Skliar (1998a; 1998b), entre tantos

⁵ Mestranda em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF); professora no serviço do primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF1/COAE/DEBASI/INES). E-mail: viannabruna@yahoo.com.br.

⁶ Graduada em Educação Artística; professora no Serviço do primeiro seguimento do Ensino Fundamental do INES (SEF1/COAE/DEBASI/INES).

⁷ Especialista em Educação Física Escolar; professor no Serviço do primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF1/COAE/DEBASI/INES).

⁸ Mestranda em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF); professora no serviço do primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF1/COAE/DEBASI/INES).

outros. Essa forma de trabalho, em que são compreendidos os alunos nos seus diferentes contextos, torna os conteúdos e as atividades mais significativos. E melhora o interesse e o desempenho dos alunos, que descobrem na interdisciplinaridade uma maneira de aperfeiçoar habilidades e desenvolver as dificuldades. Dessa forma, o trabalho realizado entre os professores de diferentes disciplinas possibilita que as trocas com os alunos de 5º ano sejam contextualizadas. Os assuntos perpassam pelos conteúdos de uma disciplina em uma atividade realizada pelo professor de outra disciplina. Posteriormente, as trocas realizadas são relatadas no contexto da disciplina em questão. Consideramos, portanto, que o ambiente escolar se torna mais interessante e agradável, propiciando maior interesse dos educandos.

REFERÊNCIAS

- FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da educação bilíngue para surdos*, v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- LUCK, H. Pedagogia da interdisciplinaridade. *Fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, R. M. de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Revista Ponto de Vista*, UFSC, n. 4, 2002-2003.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Editora Mediação, 1998a.
- SKLIAR, C. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. In: *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, 1998b.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

INVESTIGAÇÃO DA SEQUÊNCIA NUMÉRICA EM LIBRAS

“Academia em Rede” – Comunicação

Silene Pereira Madalena⁹

Jane Correa¹⁰

Edson Akira Yahata¹¹

RESUMO

Saber recitar a cadeia numérica é um conhecimento que serve de base para muitas habilidades aritméticas, especialmente as que estão sendo construídas em direção ao conceito de número. Inicialmente, esse conhecimento ocorre com a memorização das palavras-número e de sua sequência na corrente verbal (FAYOL, 1996). A compreensão de que regras linguísticas são aplicadas a essas palavras para combiná-las e formar toda a sequência numérica verbal ocorre de maneira gradativa nas crianças. Considerando-se que cada língua tem seu próprio léxico para cumprir a função das denominações numéricas, bem como regras específicas para a formação dessas palavras (NUNES & BRYANT, 1997), é importante saber como ocorre esse processo de apropriação para os usuários de Libras. Dessa feita, realizou-se estudo com 67 alunos surdos de 1º ao 3º ano do INES, com idade aproximada entre 7 e 18 anos, no qual a construção da sequência numérica em Libras foi investigada. A escolha desses anos escolares deveu-se ao fato de que os três primeiros anos do Ensino Fundamental formam um ciclo na escolarização das crianças para a consolidação de conhecimentos básicos. A atividade proposta tinha por objetivo desafiar cada participante do estudo a mostrar seu conhecimento sobre a sequência numérica em Libras a partir da pergunta: “Você sabe contar até 100 (cem)?” As recitações foram filmadas e analisadas pela pesquisadora. Contudo, tal análise apresentou grande desafio, assim as recitações foram revistas de forma conjunta pela pesquisadora e por um profes-

⁹ Principal autora deste trabalho; doutora em Psicologia; professora no serviço do primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF1/COAE/DEBASI/INES).

¹⁰ Doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹¹ Licenciatura em Ensino de Matemática (UFRJ); especialização em Ensino de Matemática (UFRJ); mestrado em Ensino de Matemática (UFRJ); intérprete de Libras (Pró-Libras 2015); curso de extensão e tradução Libras – Língua Portuguesa no Ensino Superior – DESU (cursando).

sor de Matemática do INES, que atuou como segundo juiz. O objetivo inicial da tarefa era identificar até onde o aluno sabia recitar sem cometer erros ou, caso os cometesse, que fosse capaz de corrigi-los. Assim, a análise inicial levou em consideração o conhecimento dos alunos até o maior numeral recitado corretamente. A forma como as crianças surdas realizaram a tarefa evidencia o quanto, para elas, a escolaridade tem implicação na aquisição desse conhecimento, pois a melhora no desempenho aumenta na medida em que os anos escolares avançam. Mesmo assim, alguns alunos de 3º ano ainda se mostraram desafiados, sem conseguir fazê-lo corretamente. Ao totalizar os estudantes que realizaram a tarefa com sucesso, foi possível notar que apenas dezesseis participantes (24%) conseguiram recitar a série numérica de 1 a 100 de maneira adequada. Muitos alunos mostraram-se cansados durante a tarefa. Podia-se perceber que a atenção decaía e os erros tornavam-se mais frequentes, evidenciando o quanto a recitação demandava, para estes alunos, grande esforço cognitivo. Alguns participantes, ao chegar a 100 (cem), comemoravam sua conquista mostrando-se felizes por terem ultrapassado várias barreiras: recitar de 1 a 100 significava “contar até muitos”! De acordo com o desempenho dos alunos, é possível notar que a construção do conhecimento da recitação numérica de 1 a 100 vem ocorrendo de maneira lenta e gradativa ao longo dos anos escolares iniciais de estudantes surdos.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

MUNDO EM LIBRAS¹²: MATERIAL DIDÁTICO DA DISCIPLINA GEOGRAFIA

“Prática em Elo” – Comunicação

Profa. Mestra Vanessa Lesser¹²
Profa. Doutora Ana Regina Campello¹³
Profa. Doutoranda Betty Andrade¹⁴
Profa. Mestra Luciane Rangel¹⁵
Profa. Esp. Barbara Camilla de Souza Carvalho¹⁶
Profa. Isabelle Barboza Maia¹⁷
Profa. Viviane Regina Gonçalves de Oliveira¹⁸
Prof. Alexandro Fonseca dos Santos¹⁹
Prof. Esp. Weslei da Silva Rocha²⁰
Profa. Esp. Renata Carvalho Rocha²¹
Bolsista Djenane Alves Alcântara²²
Bolsista Fabiana Dias dos Santos²³

RESUMO

A Educação bilíngue (Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa) aos alunos surdos, é garantida pela Lei 13.005, de 25/06/2014, no Plano Nacional de Educação (PNE), na meta 4.7, possibilitando um desenvolvimento de uma educação que valoriza a identidade e a cul-

¹² Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense. Professora de Libras no Serviço de Ensino Fundamental Noturno do INES (SEFN/COADE/DEBASI/INES). E-mail: vass45@hotmail.com

¹³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); professora do Departamento de Ensino Superior do INES (DESU/INES).

¹⁴ Doutoranda em Estudos da Tradução pela PGET/UFSC; professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

¹⁵ Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

¹⁶ Professora de Libras no serviço do primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF1/COADE/DEBASI/INES).

¹⁷ Professora de Libras na Divisão Formação e Capacitação de Recursos Humanos (DFCRH/COPET/DDHCT/INES).

¹⁸ Professora de Libras no serviço do primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF1/COADE/DEBASI/INES).

¹⁹ Professora de Libras na Divisão Formação e Capacitação de Recursos Humanos (DFCRH/COPET/DDHCT/INES).

²⁰ Professora de Libras no Serviço de Ensino Fundamental Noturno do INES (SEFN/COADE/DEBASI/INES).

²¹ Professora de Libras no Serviço de Ensino Fundamental Noturno do INES (SEFN/COADE/DEBASI/INES).

²² Aluna bolsista do Curso de Pedagogia do INES.

²³ Aluna bolsista do Curso de Pedagogia do INES.

tura surda. E neste caminho bilíngue é importante o uso de materiais didáticos bilíngue, que coloque a criança surda em contato com o conhecimento por meio de sua língua. Foi criado e publicado em 2014 um material didático intitulado: “Mundo em Libras”, produzido por um grupo de quatro professores surdos e avaliados em sala de aula com alunos surdos do INES. O material didático em questão, foi elaborado para a disciplina de Libras, trabalhando juntamente com o contexto de geografia, composto de: 2 apostilas, 4 jogos, mapas e 2 DVDs. Como a língua de sinais vem evoluindo a cada dia, assim como acontece com as línguas orais, com inclusão de novos sinais, variações linguísticas e empréstimos linguísticos, veio a necessidade de atualizar e revisar os sinais desse material bilíngue: “Mundo em Libras”, utilizando nova metodologia, com base teórica de Faria-Nascimento e Leland. A metodologia desta pesquisa tem como base o uso de recursos de coletas de dados em entrevistas (MINAYO, 2012) com os informantes surdos, filmagem e observação (TRIVINOS, 1987), que permite investigar e analisar o uso do material produzido em caráter qualitativo e quantitativo (TRIVINOS, 1987). Essa pesquisa foi iniciada em fevereiro de 2018 e ainda se encontra em andamento. Pretende-se terminá-la ao final do ano de 2018, renovando o material, para que possa ser trabalhada também a interdisciplinaridade com a Geografia e possa atender aos alunos surdos como também aos estudantes com diferentes tipos de deficiências. Esperamos alcançar todos os objetivos propostos e oferecer aos alunos surdos um novo material com os sinais atualizados.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

O ENSINO DE MÉDIA ARITMÉTICA PARA ALUNOS SURDOS

“Prática em Elo” – Comunicação

Edson Akira Yahata ²⁴

RESUMO

Normalmente, o ensino de média aritmética tem sido feito de forma tradicional, em que o professor apresenta a fórmula e os alunos irão aplicá-la, muitas vezes sem compreender realmente o conceito. Essa metodologia em que primeiro se apresenta a fórmula para depois tentar desenvolver o conceito, de forma que o aluno possa utilizá-la na resolução dos problemas, pode também ser observado na forma com que esse conteúdo é apresentado em alguns livros didáticos. O objetivo deste trabalho foi o desenvolvimento do conceito de média aritmética por meio da resolução de problemas apresentados em língua de sinais, com o uso do Power Point e de poucas palavras em Língua Portuguesa. Os alunos resolveram vários problemas simples e de forma intuitiva, com exemplos fáceis e triviais e, gradativamente, foram apresentadas questões mais difíceis que necessitaram do uso de uma fórmula. Dessa forma, fizemos o caminho inverso do que normalmente é apresentado. Posteriormente, foi formalizado todo o conhecimento com apresentação da uma fórmula com as notações matemáticas adequadas, que os próprios alunos conseguiram “encontrar” de forma intuitiva, orientados pelo professor. Só então foram apresentados outros problemas contextualizados, que os alunos puderam resolver de forma intuitiva ou pela fórmula apresentada. Os alunos apresentaram um interesse maior ao ver problemas do seu cotidiano como média do bimestre e média anual. Alguns entenderam o porquê de precisar somar 24 nos bimestres, entre outras informações. Isso fez com que os alunos tivessem um interesse maior e que verdadeiramente internalizassem o conceito de média aritmética sem ficar presos à fórmula. Esta metodologia pode ser uma possível forma de ensinar conceitos matemáticos aos alunos surdos, partindo de problemas simples apresentados em língua de sinais por um professor fluente em Libras, utilizando

²⁴ Licenciatura em Ensino de Matemática (UFRJ); especialização em Ensino de Matemática (UFRJ); mestrado em Ensino de Matemática (UFRJ); intérprete de Libras (Pró-Libras 2015); curso de extensão e tradução Libras-Língua Portuguesa no Ensino Superior – DESU (cursando).

imagens e poucas palavras em Língua Portuguesa. Os problemas são apresentados de forma gradativa até que o próprio aluno sinta a necessidade de uma fórmula para resolver problemas mais complexos e consiga, intuitivamente e orientado pelo professor, “encontrá-la”, para posteriormente haver uma formalização.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

O MITO NA PARALISIA CEREBRAL E O QUE OS PROFESSORES DEVEM APRENDER COM ESTE ESTUDANTE

“Prática em Elo” – Comunicação

Priscila dos Santos Moreira²⁵

RESUMO

RESUMO

O senso comum sempre considera o indivíduo com Paralisia Cerebral (PC) apresenta déficit cognitivo, o que é um mito, pois, em vários casos, a inteligência de quem tem PC é preservada. No SEF 1 do Instituto Nacional de Educação de Surdos temos alguns exemplos, entre eles, o do estudante A, que além de muito esperto, tem o bom costume de querer saber o porquê (motivo) e para quê de cada atividade proposta pelo professor e consegue expor sua opinião crítica sobre as aulas. Muitos professores não gostam desse comportamento, porém precisamos ser sensíveis e flexíveis para aprender com o jovem. Estudantes PCs podem precisar de apoio de professora mediadora por suas questões de locomoção, comprometimentos na coordenação motora que dificultam não apenas a escrita, mas também a realização de atividades da vida diária (alimentação, vestir/despir e uso do banheiro). O estudante A usa cadeira de rodas e é acompanhado por uma professora mediadora. Este artigo apresenta o processo de inclusão desse adolescente surdo e com PC numa turma de surdos no segundo ano do Ensino Fundamental sob a perspectiva de sua professora mediadora. Turma composta por outros estudantes oralizados, mas que são minoria no setor de crianças e jovens sinalizantes (Libras). Os objetivos do artigo são refletir que as aparências enganam, apresentar o que este indivíduo tem a ensinar aos professores e descrever os desafios encontrados no seu processo de inclusão nesse contexto. Conclui-se que os desafios iniciais são arquitetônicos, mas as barreiras atitudinais também precisam ser derrubadas. A principal meta é a transformação de dependente em independente, e para isso precisa-se verificar em parceria com

²⁵ Professora no serviço do primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF1/COAE/DEBASI/INES).

a área médica o quanto esse organismo é capaz. Imprescindível é o acompanhamento do indivíduo por uma equipe multidisciplinar: professores, psicólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, ortopedista, e outros profissionais.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA PARA SURDOS NAS SÉRIES INICIAIS

“Práticas em Elo” – Pôster

Patrícia Menezes²⁶

RESUMO

O presente trabalho visa a compartilhar a experiência pedagógica da prática de ensino de História e de Geografia com os alunos surdos da educação básica do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CapiNES). Assim, implica em apresentar como vem sendo desenvolvido o trabalho em sala de aula com uma turma do 4º ano das séries iniciais, bem como em mostrar o suporte pedagógico utilizado nesse processo de ensino. O ponto inicial culmina em expor as estratégias realizadas na construção do conhecimento a ser abordado e também apontar os recursos didático-metodológicos na produção dos materiais impressos que dão suporte aos estudos dos alunos. Desse modo, resulta intensificar os estudos sobre estratégias de ensino de surdos e de produção de materiais didáticos para viabilizar o trabalho nesse processo de ensino e aprendizado. É importante ressaltar as dificuldades envolvidas ao lecionar na educação de surdos devido à escassez de materiais específicos para subsidiar nossas intenções pedagógicas. Com uma proposta pedagógica de matriz bilíngue, utilizam-se como estratégias de ensino, o uso da Libras como língua de instrução, vídeos (em Libras) e experiências de aulas passeio como caminhos viabilizadores na construção desse conhecimento. E nos recursos envolvidos na construção de materiais impressos de suporte aos estudos, apropria-se de imagens sinalizadas em Libras pelos próprios alunos, desenhos de sinais de Libras além de atividades que envolvam situações vivenciadas pelos próprios educandos, dentro ou fora do contexto escolar, com o intuito de aproximar e relacionar conteúdo e prática. Para trabalhar a questão de estratégias de ensino na educação de surdos, aproximo o trabalho corroborando com os discursos proferidos por Lacerda e Santos (2013) e Perlin (2000), os quais nos apontam caminhos viabilizadores da prática docente de Educação de Surdos, mostrando a maneira como é vista a aprendizagem pelos sujeitos surdos, o papel do professor e sua

²⁶ Professora no serviço do primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF1/COAE/DEBASI/INES). E-mail: menezes.patriciac@gmail.com.

importância na forma de ensinar. Intensifico esse diálogo resgatando o proposto por Campello (2007), Santos (2012) e Strobel (2009) que nos fortalecem no debate sobre a pedagogia visual, um campo de recurso metodológico para trabalhar na educação de surdos, mostrando a importância dos recursos visuais no suporte a materiais didáticos.

REFERÊNCIAS

- CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual/Sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M. de.; PERLIN, G. (Orgs). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.
- LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2013.
- PERLIN, G. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, C. B. F de; GOES, M. C. R de. (Orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Louvise, 2000, p. 23-28.
- SANTOS, E. R. O ensino de Língua Portuguesa para surdos: uma análise de materiais didáticos. *Anais do Sielp*. V. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

PROPOSTAS DE ENSINO BILÍNGUE PARA ALUNOS SURDOS ATRAVÉS DE HISTÓRIAS DO GÊNERO INFANTIL COM TURMAS DO 1º ANO DAS SÉRIES INICIAIS

“Práticas em Elo” – Pôster

Camila Barreto Constantino Fortes²⁷

Hérica Moreira Ribeiro²⁸

RESUMO

O presente trabalho traz um relato de experiência educacional que tem como ponto de partida a utilização da história do gênero Literatura Infantil “Chapeuzinho vermelho” com duas turmas do 1º ano das séries iniciais do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de surdos – CAp/INES. Com objetivo de relatar as estratégias pedagógicas sob uma perspectiva bilíngue para surdos, e considerando as etapas de ensino por gêneros textuais como propõe Ramos (2004), apresentamos o percorrer das etapas denominadas pela autora de: pré-leitura, detalhamento e pós-leitura. Nossa motivação inicial para o trabalho com histórias infantis se deu por percebermos que os alunos não se interessavam por livros, e tínhamos dificuldades em obter sua atenção durante a contação de histórias. No desenvolvimento das estratégias e aplicação do trabalho, na primeira etapa buscamos apresentar diversos livros, com cores e tamanhos diferentes, para que os alunos tivessem a oportunidade de explorar as imagens de forma livre e pudessem trocar experiências de leitura com os amigos de turma sem interferência do professor. Passamos a frequentar a sala de leitura e a trocar os livros expostos em sala de aula semanalmente, de modo que os próprios alunos deveriam selecionar as histórias disponíveis para leitura. Vale ressaltar que, por se tratar do 1º ano, os alunos se encontravam em fase de aquisição de língua, logo, proporcionar atividades que explorassem os aspectos da visualidade (CAMPELLO, 2007) se tornava fundamental para o desenvolvimento de práticas discursivas. Na segunda etapa, denominada detalhamento, foi realizada a contação da história infantil “Chapeuzi-

²⁷ Professora no serviço do primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF1/COAE/DEBASI/INES). E-mail: camilabcfortes@gmail.com.

²⁸ Professora no serviço do primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF1/COAE/DEBASI/INES). E-mail: hericamorrib27@gmail.com.

nho vermelho”, explorada de diversas formas: contada pelas professoras regentes e pelas professoras de Libras, com a utilização de dedoches, vídeos em Língua de Sinais e também o uso como recurso de um mural temático, com fotos dos alunos caracterizados nos personagens da história. Foram propostas também atividades de interpretação impressas, sempre realizando o registro do entendimento da história por meio de desenhos feitos pelos alunos. Na terceira etapa, denominada pós-leitura, exploramos junto aos alunos outras versões da história, nas quais o título e/ou enredo eram parcialmente modificados, levando-os à identificação de mudanças e semelhanças entre as histórias apresentadas. Os alunos também utilizaram fantasias e outros recursos para recontar e dramatizar a história. Entre as atividades desenvolvidas, trabalhamos: identidade, interação entre os alunos, cooperação, respeito à diversidade, escrita, quantificação, sequência, temporalidade, corpo humano, animais e localização. Após as atividades, percebemos que os alunos passaram a fazer associações, relacionando muitos fatos da história com seus contextos sociais, além de terem ampliado seu vocabulário. Entre os desafios encontrados, destacamos a baixa frequência dos alunos, o que dificultou a realização de atividades em sequência para alguns. Ainda assim, os resultados até o momento são exitosos, porém parciais, pois o trabalho encontra-se em andamento. Concluímos que devemos prosseguir com o trabalho com histórias da Literatura Infantil com a perspectiva de estímulo às potencialidades dos discentes surdos, principalmente em sua primeira língua, a Libras, a fim de formar indivíduos mais críticos e atuantes socialmente.

REFERÊNCIAS

- CAMPELLO, A. R. Pedagogia visual; Sinal na educação dos surdos. IN: QUADROS, R. M. & PERLIN, G. (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Editora Arara Azul. 2007.
- RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: Uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The Specialist*, v. 25, n. 2 (107-129), 2004.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

COMO A SOCIOLOGIA ABORDA OS CONCEITOS “CULTURA”, “ETNOCENTRISMO” E “RELATIVISMO CULTURAL” NO CAP/INES?

“Práticas em Elo” – Comunicação

Danielle Rodrigues ²⁹

Denis de Barros ³⁰

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada é fruto de uma comunicação realizada no Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), realizado na UnB – Brasília, em julho de 2017. Este trabalho também foi convidado para compor um capítulo de livro que debate as modalidades diferenciadas de ensino de Sociologia. Por essa circunstância, achamos que o debate sobre como lecionar essa disciplina para surdos não deve estar restrito a seus professores, mas sim compartilhado e discutido também entre nossos pares no próprio CapINES. A Lei nº 11.684 tornou a Sociologia uma disciplina obrigatória em todo o território nacional e em todas as séries do Ensino Médio no ano de 2008, mas no CapINES essa realidade só foi cumprida em 2017. Assim, o currículo de Sociologia no Ensino Médio pôde se expandir e permitir o acesso dos alunos surdos ao conteúdo que as escolas de ouvintes espalhadas pelo país já cumpriam. Antes de 2017, apenas as turmas de 2º ano (dois tempos) e 3º ano (um tempo) tinham acesso aos conteúdos. Conseguimos manter a duração semanal de aulas para o 2º ano em dois tempos, expandir no 3º ano para dois tempos e iniciamos no 1º ano com um tempo semanal. A organização desse currículo escolheu a estratégia de trabalhar com temas, e por meio deles, introduzir o conhecimento de alguns teóricos emblemáticos nos assuntos. Nesse contexto, a Sociologia se coloca como uma disciplina carente de metodologia específica de ensino, tornando o trabalho docente uma constante prática de tentativa e erro. Por isso, pretendemos com este trabalho discutir as metodologias que empregamos para uma temática específica, apresentando como lecionamos os conceitos “Cultura”, “Etnocentrismo” e “Relativismo Cultural”. Apresentaremos uma comparação de estratégias utilizadas pelos docentes, usando para verificação

²⁹ Professora de Sociologia no Serviço Ensino Médio do INES (SEME/COAE/DEBASI/INES).

³⁰ Professor de Sociologia no Serviço Ensino Médio do INES (SEME/COAE/DEBASI/INES).

dos resultados as avaliações bimestrais realizadas pelos alunos, sejam com respostas escritas ou em Libras gravadas durante as aulas. O objetivo desta pesquisa é expor as primeiras conclusões de um projeto piloto que busca investigar quais metodologias e estratégias de ensino de Sociologia surtem melhores resultados para alunos surdos, enfatizando seus progressos e fracassos.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

POESIAS NA OFICINA DE LEITURA DO SEF1 DO CAP-INES

“Prática em Elo” – Comunicação

Geise Moura Freitas³¹

RESUMO

O trabalho a ser apresentado é um relato de experiência pedagógica ocorrida no primeiro semestre de 2018, na Oficina de Leitura do Setor de Ensino Fundamental do primeiro segmento do CapINES, com alunos do quarto e quinto anos. O aporte vygotskyano, que defende a linguagem como base para a construção das funções superiores, e o entendimento de que a leitura constitui prática social que reflete nosso conhecimento de mundo e grupo social de pertencimento, nortearam as atividades desenvolvidas. Essas tiveram como objetivo principal a leitura e a escrita de poesias, em Libras e em Língua Portuguesa, e a auto identificação dos alunos como sujeitos sinalizadores e bilíngues que possuem visões de mundo próprias e com marcas de sua cultura. Assim, os discentes conheceram poesias, sinalizadas por membro de referência da comunidade surda, e na sequência, produziram as suas próprias, compartilhando-as com seus pares e professores. Os passos metodológicos adotados pela professora regente, ouvinte, visaram a facilitar a compreensão dos textos pelos alunos ultrapassando o enfoque lexical, na busca constante pela negociação de sentido, mediada sempre pela Libras. O texto foi assumido como unidade mínima de análise e as atividades de leitura foram realizadas com uma abordagem dialógica, sendo os alunos encorajados a fazer o exercício constante de contrastar as estruturas das duas línguas envolvidas no processo ensino-aprendizagem, levando-os a perceber a condição bilíngue que os caracteriza. Nossa prática pedagógica indica que nossos alunos podem ser letrados, mesmo que não estabeleçam relações entre grafia e som, nem discriminem fonemas e sílabas, apreendendo as palavras por outra rota de aprendizagem, por meio de seu perfil gráfico-visual, como uma unidade compacta atrelada a uma rede de sentidos. As atividades proporcionaram aos alunos o reconhecimento e a valorização da cultura surda, bem como da Língua Portuguesa, aprendida enquanto segunda língua.

³¹ Professora no serviço de segundo segmento de Ensino Fundamental do Departamento de Educação Básica do INES (SEF1/COADE/DEBASI/INES).



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

ATIVIDADE DIALOGADA COMO MOTIVADORA PARA O ENSINO DE LIGAÇÕES QUÍMICAS PARA ALUNOS SURDOS

“Prática em Elo” – Comunicação

Luis Gustavo Mago Dionysio³²
Renata Barbosa Dionysio³³

RESUMO

O conteúdo de Química do Ensino Médio apresenta um elevado grau de abstração, já que o estudante deve criar modelos mentais que deem conta das representações explanadas pelos professores. Como ainda há escassez de sinais que contemplem vários conceitos de Química, a criação desses modelos mentais pelo aluno surdo torna-se uma tarefa complicada para grande parte dos discentes. O conteúdo de ligações químicas é fundamental para o entendimento de vários conceitos, sendo assim merece atenção especial na hora do planejamento das aulas. Para explorar de forma mais visual a atuação de ligações químicas, mais especificamente ligações intermoleculares, executou-se uma atividade prática que utilizou como único reagente a substância água. Em um primeiro momento foi perguntado para a turma se eles já tinham observado uma gota de água sobre uma superfície e também se já tinham enchido um copo com água até o seu limite máximo; todos responderam que sim. Nesse momento cada estudante foi convidado a pingar uma gota de água sobre sua carteira com um conta-gotas e explorá-la; foi pedido, por exemplo, que eles a tocassem com a ponta de uma agulha e observassem sua elasticidade. Em seguida, um aluno foi incumbido de encher um copo com água até seu limite máximo, fazendo com que o líquido excedesse a borda sem que a água vazasse para fora. Para finalizar, outro aluno foi selecionado para pingar uma gota de corante na água que de um copo para que a turma observasse o percurso dos pigmentos adicionados – ficou nítido que caminho não foi linear. A partir dessas observações foi proposto que os estudantes elaborassem modelos sobre as ligações existentes entre

³² 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).

³³ Professora 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).

as moléculas de água, discutindo as propriedades que geram as reações observadas. A partir dessa atividade, espera-se que os estudantes consigam elaborar modelos microscópicos a partir da observação macroscópica. O uso da água como único reagente facilita a associação entre conceitos químicos e atividades cotidianas e espera-se que eles fiquem instigados a elaborar modelos mentais fora da escola a partir de eventos triviais. Esse tipo de prática leva em conta uma ação na qual o estudante é levado a construir seu conhecimento a partir de conhecimentos prévios, contando com a mediação do professor, diferente da educação bancária, problematizada por Freire (1996), na qual o estudante recebe a informação pronta e imutável. Para Coimbra (2018) esse tipo de atividade é caracterizada como aula dialogada, segundo a qual “educandos e conteúdos ficam mediados pela ação do educador, que mobiliza as ações necessárias para que os educandos desenvolvam seus processos do conhecimento”, ou seja, o educador deixa de ser a única fonte de informação e o estudante deixa de ser mero receptor, tornando-se também protagonista do processo, o que é muito importante principalmente para estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

COIMBRA, C. L. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C. (Orgs.). *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2018.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

COMPOSIÇÕES POSSÍVEIS: TRAVESSIAS NO PLURIVERSO DOS ENCONTROS COM A SURDEZ

Lucila Lima da Silva³⁴
Prof^a Dr^a Marcia Moraes³⁵

RESUMO

Que composições são possíveis no encontro com a surdez? Como compor um mundo comum entre surdos e ouvinte? Esse trabalho, resultado de pesquisa de mestrado, apresenta percursos da autora-pesquisadora no encontro com surdos e com o campo da surdez a partir da sua inserção nesse campo como psicóloga e trabalhadora ouvinte. O campo de pesquisa começou no INES mas o extrapolou, passando a ser composto por diversos espaços de encontro com a surdez. Utilizando como base a epistemologia feminista, pensamos modos de pesquisar, escrever e produzir conhecimento. Com Chimamanda Adichie e Josselem Conti, apostamos nas histórias únicas para fazer aparecer singularidades. A metodologia que usamos é operada por meio de narrativas de encontros com a surdez, e assim, a partir dessas histórias, tecemos considerações sobre os discursos que perpassam o campo, a produção de estranhamentos a esses discursos e o deslocamento operado no próprio corpo da pesquisadora-trabalhadora no processo de pesquisar. A pesquisa surge do incômodo da ideia de dois mundos – surdo e ouvinte – segregados, e transcorre na direção de pensar possibilidades de composição nos encontros com a surdez. Para isso, utilizamos conceitos como “comum”, “composição” e “pluriverso”, junto com autores como Bruno Latour e Donna Haraway. Por meio de histórias, contamos como esses conceitos se processam no campo, como nós podemos existir com eles. Entendemos que o mundo comum não existe *a priori*, é uma construção constante. É preciso fazê-lo com as diferenças, sem apagar em nós nossas marcas e nossas singularidades. O objetivo não é buscar uma igualdade entre surdos e ouvintes, mas afirmar na diferença a possibilidade de composição. A tradução aparece na construção das histórias e se faz pista para pensar posicionamentos no encontro com a diferença. Para isso, seguimos com Vinciane Despret, que pensa a tradução como versão, assume que

³⁴ Doutoranda em Psicologia na Universidade Federal Fluminense (UFF); psicóloga da Divisão Sócio-Psico-Pedagógica do Departamento de Educação Básica do INES (DISOP/COAE/DEBASI/INES).

³⁵ Professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF).

há escolhas na passagem de uma língua para outra que irão produzir sentidos a partir de e considerando as diferenças. Faz-se necessário torcer os sentidos tanto da língua de origem quanto da língua de chegada, de modo que possamos ir até o outro e trazer o outro até nós. Para além da comunicação, trata-se de criar modos de estar juntos. Refletimos, então, sobre as possibilidades da tradução como travessias, para construir relações com a surdez e com a diferença.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO COM ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

“Academia em Rede” – Comunicação

Thabata Fonseca de Oliveira³⁶
Celeste Azulay Kelman³⁷

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa de doutorado, em andamento, no Serviço de Ensino Fundamental 1 do Instituto Nacional de Educação de Surdos (SEF 1/INES). A pesquisa tem como objetivo geral compreender as particularidades e inter-relações que envolvem a construção do conhecimento geográfico com alunos surdos no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Enquanto objetivos específicos da pesquisa, definimos: a) analisar o desenvolvimento dos alunos surdos na construção de conceitos geográficos, que abarca sua percepção acerca do espaço; investigar a função da língua de sinais e da semiose imagética no processo de construção de conhecimento desses estudantes; analisar, discutir e desenvolver metodologias e práticas que possam atender às especificidades do aprendizado de Geografia nessa etapa de escolarização. A base teórica da pesquisa pauta-se na teoria histórico-cultural de Vygotsky, uma vez que por meio dela compreendemos as relações que envolvem o desenvolvimento humano e a aprendizagem, em particular da pessoa surda. Também nos aproximamos de autores que discutem o ensino de Geografia, especialmente nos anos iniciais (CALLAI, 2005, 2014; CAVALCANTI, 2008; GONÇALVES; LOPES, 2008; LOPES; GONÇALVES; LIMA, 2015). Dialogamos ainda com as reflexões do campo da Geografia da Infância (LOPES; VASCONCELOS, 2006; LOPES, 2012; 2013), uma vez considerada que a construção de conhecimento na escola compreende as relações e percepções que as crianças desenvolvem com/no espaço. Para realização desta investigação, baseamo-nos em uma metodologia de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). Os procedimentos para a construção das

³⁶ Professora de Geografia no serviço do segundo segmento de Ensino Fundamental e Ensino Médio do Departamento de Educação Básica do INES (SEF2 e SEME/COADE/DEBASI/INES).

³⁷ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

informações foram a observação de aulas do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, totalizando um acompanhamento de 90 h/a; a participação no grupo focal com sete professores do SEF – 1 responsáveis por ministrar aulas de Geografia no ano de 2017; e a realização da Oficina de Geografia com duas turmas do 5º ano, durante os meses de março a agosto de 2018. A análise dos dados gerados pelas observações aponta que os alunos menores, ainda em processo de aquisição da Libras, utilizam-se da corporeidade na elaboração de relatos acerca de suas vivências no espaço. Também constatamos que as imagens, em um contexto de ausência de vocabulário para se referenciar a locais e lugares, atuam como importantes meios semióticos que suscitam narrativas dos alunos surdos sobre suas experiências socioespaciais. Outro aspecto por nós observado foram as relações dos alunos com os objetos da cartografia tradicional. Concluímos que tais relações são muitas vezes (não) construídas, pois exige-se o entendimento de um mapa organizado na segunda língua desses estudantes. Deste modo, inferimos que a visualidade resguardada nos objetos cartográficos não implica necessariamente em fácil apropriação desse sistema sígnico pelos alunos surdos. A identificação de lugares em um mapa por crianças surdas revela-se um processo complexo que irá depender, entre outros fatores, do léxico que o aluno já adquiriu em português.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

A MEMÓRIA DE TRABALHO DE ESCOLARES SURDOS DO 1º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

“Academia em Rede” – Comunicação

Eduarda Larrúbia Franco Rocha ³⁸

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 aprendizagem de novas palavras, produção e 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 (fonológica e 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. Esse grupo foi utilizado como parâmetro de referência para o desempenho dos escolares surdos. Como instrumentos de avaliação da memória de trabalho foram utilizados: Dígitos (subteste do WISC-IV) e Blocos de Corsi. 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 ao dos ouvintes para o armazenamento em todos os anos escolares e, para a operação, apenas no 1º e 2º ano. Além disso, foi observada evolução gradual e crescente da habilidade de memória

³⁸ Psicóloga da Divisão Sócio-Psico-Pedagógica do Departamento de Educação Básica do INES (DISOP/COAE/DEBASI/INES).

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 reapresentando dificuldade para o armazenamento de informações fonológicas.



ASSISTIR A PALESTRA
EM LIBRAS E PORTUGUÊS

UM GLOSSÁRIO DE TERMOS LITERÁRIOS – ESCRITORES BRASILEIROS EM LIBRAS

“Academia em Rede” – Pôster

Prof^a Dr^a Lívia Letícia Belmiro Buscácio³⁹
Prof^a. Ms. Vanessa Alves de Sousa Lesser⁴⁰
Prof^o Weslei da Silva Rocha⁴¹
TILSP Ms. Érica Cristina da Silva e Silva⁴²
TILSP Eduardo da Silva e Silva⁴³

RESUMO

O projeto Escritores Brasileiros em Libras (INES), que visa à produção e à veiculação de materiais multilíngues de Literatura Brasileira a partir de nomes de autores que instauram discursividades na memória da língua do/no Brasil, tem desenvolvido um glossário de termos literários. A partir de Mário de Andrade, a quem a primeira temporada do projeto foi dedicada, considerado como nome de autor e arquivo discursivo (BUSCACIO, 2014), emergiram outros nomes de autores e saberes literários que ora ainda não tinham passado pela denominação (PÊCHEUX, HAROCHE) em Libras ou transitavam na fluidez da língua com variados sinais para um nome de autor, sem registro ou validação por/em um instrumento linguístico institucional. Por isso, a pesquisa ganhou outro desdobramento: além da elaboração de episódios ficcionais sobre escritores, está em fase de desenvolvimento um glossário de termos literários. A demanda advém, entre outras questões, da escassez de sinais registrados em instrumentos linguísticos que determinem em Libras, por exemplo, nomes de autores da Literatura Brasileira ou conceitos literários. Nesta comunicação será apresentado o processo de formulação de sinais e de produção do glossário, enfocando a importância de uma equipe composta por professores de Libras, de Língua Portuguesa e de Literatura, e dos TILSP para o desenvolvimento do trabalho. Tendo em vista a Libras oficializada pelo decreto 10436/2002, ser uma língua de uma comunidade linguística minoritária, a produção de um glossário de termos literários colabora para o processo de gramatização (AUROUX,

³⁹ Professora do segundo segmento do Ensino Fundamental do INES (SEF2/COADE/DEBASI/INES).

⁴⁰ Professora de Libras no Serviço de Ensino Fundamental Noturno do INES (SEFN/COADE/DEBASI/INES).

⁴¹ Professora do primeiro seguimento do Ensino Fundamental do INES (SEF1/COADE/DEBASI/INES).

⁴² Tradutora/Intérprete de Libras do Departamento de Ensino Básico do INES (DEBASI/INES).

⁴³ Tradutor/Intérprete de Libras do Departamento de Ensino Básico do INES (DEBASI/INES).

1992) da Libras. Por se tratar de um instrumento linguístico (AUROUX, ORLANDI) que exerce um papel de produção e de circulação de conhecimento de modo bilíngue (Libras-Língua Portuguesa), o glossário pode ser considerado um gesto de resistência, já que, além de produzir um efeito de unidade linguística, configura-se como possibilidade de circulação de saberes e ideias de diferentes campos disciplinares em língua de sinais e em Língua Portuguesa.



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

www.ines.gov.br/seer

EDITORIAL | Editorial

→ Ana Regina Campelo e Ramon Linhares

ARTIGOS | Articles

LEARNING FROM INDIGENOUS PEOPLE'S CULTURAL PEDAGOGIES

→ Janie Cristine Amaral

ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

→ Thabata Fonseca de Oliveira e Celeste Azulay Kelman

PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DO SUJEITO SURDO: UMA ANÁLISE DO BILINGUISMO COMO PRÁTICA SOCIAL

→ Letícia Fernandes A. Monteiro, Alice Caldas de M. Sodrê Coutinho, Juliana Felicidade Teixeira dos Santos, Karen Loami Lima da Silva e Tathiana Prado Dawes

LIBRAS E O ENSINO DE ARITMÉTICA POR MEIO DE ATIVIDADES LÚDICAS

→ Silene Pereira Madalena e Manoela de Oliveira do Vale

MÃES DE FILHOS SURDOS: TRAJETÓRIAS E REFLEXOS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS

→ Esmeralda Stelling

A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA BILÍNGUE

→ Patrícia Batista Faria Gazale

PRÁTICAS DE ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS NAS SÉRIES INICIAIS

→ Camila Fortes e Patrícia Menezes

UM ESTUDO SOBRE OS CURRÍCULOS PRATICADOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ENTRE A PRESCRIÇÃO E A EMANCIPAÇÃO

→ Danielle Aguiar Fini

A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA SALA DE AULA NA PROMOÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS

→ Bruna Arruda e Sandro Portella

EXPERIÊNCIAS | Experiences

UMA MEDIADORA ESCOLAR E MÚLTIPLAS ADAPTAÇÕES NA PROPOSIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

→ Priscilla dos Santos Moreira

HORTA-OCA: ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA, TROCAS, APRENDIZAGEM E CULTIVO DE IDEIAS

→ Joana da Costa Lyra e Maria Lucia Vignoli Rodrigues de Moraes

OFICINA DE LEITURA DO SEF-1 DO CAP-INES: EM BUSCA DE CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LEITURA PARA SURDOS

→ Geise de Moura Freitas

OFICINA DE ESCOLHAS PROFISSIONAIS: UMA PARCERIA ENTRE JOVENS SURDOS, INTÉRPRETES E PSICÓLOGAS

→ Angela Carneiro e Lucila Lima da Silva

FÓRUM BILÍNGUE DO INES

Integrando Saberes 2018: Debates em Educação Bilingue de Surdos

→ Vários/as Autores/as (resumos e palestras bilingues)

NORMAS DE PUBLICAÇÃO | Publishing rules