



Educação de surdos:

representações e diálogos contemporâneos

Rita de Cácia Santos Souza

Anderson Francisco Vitorino

Adriana Alves Novais Souza



Criação Editora

TÍTULO

Educação de surdos: representações
e diálogos contemporâneos

ORGANIZADORES

Rita de Cácia Santos Souza
Anderson Francisco Vitorino
Adriana Alves Novais Souza

ISBN

978-85-8413-304-8

CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes
Christina Bielinski Ramalho
Fábio Alves dos Santos
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza

ORGANIZADORES

Rita de Cácia Santos Souza
Anderson Francisco Vitorino
Adriana Alves Novais Souza

Educação de surdos: representações e diálogos contemporâneos



Criação Editora
Aracaju | 2022

AUDIODESCRIÇÃO DA CAPA

Capa de fundo preto com letras do alfabeto manual espalhadas em toda a capa e em diferentes cores. Ao centro, tarja laranja contendo o título da coletânea em letras pretas “Educação de surdos: representações e diálogos contemporâneos”. Na sequência, entre letras do alfabeto manual, em letras brancas, estão escritos os nomes dos organizadores da Coletânea: “Rita de Cácia Santos Souza”, “Anderson Francisco Vitorino” e “Adriana Alves Novais Souza”. No canto inferior direito, logo da “Criação Editora” em preto e branco.

Copyright 2022 by organizadores

Grafia atualizada segundo acordo ortográfico da Língua Portuguesa, em vigor no Brasil desde 2009.

Diagramação

Adilma Menezes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

S729e	Souza, Rita de Cácia Santos; Vitorino, Anderson Francisco; Souza, Adriana Alves Novais (org.). Educação de surdos: representações e diálogos contemporâneos / Organizadores: Rita de Cácia Santos Souza, Anderson Francisco Vitorino e Adriana Alves Novais Souza; Diversos autores. -- 1. ed. -- Aracaju, SE: Criação Editora, 2022. Projeto Educare 21º Coletânea 240 p.; il. Inclui bibliografia. ISBN 978-85-8413-304-8 1. Educação Inclusiva. 2. LIBRAS. 3. Surdez. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores. IV. Autores. CDD 371.9:419 CDU 376.33:81 '221.22
-------	--

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Educação especial; Outras linguagens que não as escritas e faladas – Linguagem de sinais.
2. Educação inclusiva; Linguagem gestual.

APRESENTAÇÃO

A história da luta dos surdos revela conquistas, dentre as quais destacamos o reconhecimento da Libras. Muito se tem avançado nas questões relacionadas à educação de pessoas surdas no país, mas ainda é recorrente discursos que demonstram desconhecimento acerca desta temática, seja nas questões históricas, culturais e linguísticas, seja na atuação docente para o ensino de estudantes surdos. Faz-se necessário, portanto, ampliar e publicizar os estudos, pesquisas e práticas nesse campo.

Pesquisas baseadas no último censo nacional, há dez anos, atestam que cerca de dez milhões de habitantes declararam ter alguma deficiência auditiva e, desse total, 2,1 milhões declararam deficiência auditiva severa, caracterizada por surdez ou grande dificuldade de ouvir. Pessoas surdas constituem-se minorias linguísticas e estudantes surdos ainda se encontram segregados dentro dos espaços escolares, onde nem sempre contam com a presença de intérpretes, impedidos de acessar o conhecimento compartilhado e de participar amplamente nas atividades comuns. Mudar esse cenário implica o conhecimento acerca da surdez e o envolvimento no debate acerca das implicações de uma escola inclusiva, de fato, para esse alunado.

Desse modo, é sabido que a Educação dos surdos possibilita múltiplas representações e diálogos contemporâneos desafiadores em relação às teorias e as experiências advindas do protagonismo de docentes e de estudantes surdos que vivenciam a realidade no cotidiano das escolas brasileiras.

Essa realidade provoca reflexões de modo que possamos compreender o dinamismo instigante da construção dos sujeitos surdos imersos nas práticas escolares, sociais e no contexto real vivenciado por eles. Assim, assu-

mimos uma concepção de sujeito cognoscente, contribuindo com o protagonismo do povo surdo nas relações reais da vida social.

É a partir dessa compreensão o **Projeto Educare**, tem buscado divulgar as pesquisas e estudos no campo da Educação de Surdos, assim como em outras áreas que tratam da inclusão. Nesta **21ª coletânea**, selecionamos cuidadosamente, estudos, sob variadas perspectivas e em diferentes áreas e contextos acerca da educação de surdos, cujo título é **EDUCAÇÃO DE SURDOS: representações e diálogos contemporâneos**, abrangendo desafios e possibilidades, no que se refere às interlocuções dialógicas nessa temática.

Compreendemos que a Educação dos surdos pode ser constituída de concepções de desenvolvimento do estudo surdo, da valorização da língua de sinais, da cultura e identidade surda, de constituição multidimensional das pessoas surdas, de relações de ensino e aprendizagem, de significação das ações humanas e pertencimento de práticas sociais.

Dessa forma, esta coletânea não é apenas um conjunto de textos, mas uma coletânea de experiências elaboradas por diferentes sujeitos, cujas práxis representam um significativo contributo para a construção de novos paradigmas sobre o cenário da educação de surdos. Objetivamos, por meio da coletânea, contribuir para que os leitores conheçam e/ou aprofundem os estudos acerca dessa temática.

Os organizadores

Sumário

APRESENTAÇÃO

5

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SERGIPE: AS DIFICULDADES DOS SURDOS DOS INTERIORES DE SERGIPE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Antônio Rúbio Andrade de Carvalho

Edigar Mesquita da Rocha Neto

Jaciara Maurícia Santos

Rita de Cácia Santos Souza

9

EDOUARD ADOLPHE HUET: NOTAS BIOGRÁFICAS

Danilo da Silva Knapik

Solange Maria da Rocha

17

ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS DO POVO SURDO: REIVINDICAÇÕES POR DIREITOS EDUCACIONAIS

Cleide Emília Faye Pedrosa

Juliana Barbosa Alves

Ivy Beatriz Alves Santos

41

UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS: AVANÇOS E DESAFIOS

Adriana Alves Novais Souza

Rita de Cácia Santos Souza

63

PRIVAÇÃO DE LINGUAGEM NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO: PERCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Adriana Alves Novais Souza

Verônica Fortuna Santos

79

FORMAÇÃO DOCENTE COM VISTAS À INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: UM ESTUDO DE CASO DO AEE OFERTADO EM UMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS SITUADA EM ITABAIANA/SE

Gabriela Araújo Viana Melo

Mônica Andrade Modesto

93

O ENSINO DE LIBRAS NA UNIVERSIDADE: NARRATIVAS DISCENTES
SOBRE AS INTERAÇÕES COM UM DOCENTE SURDO

Mariana Madalena da Silva
Lilian Kelly de Almeida Figueiredo Voss
Noélia Rodrigues dos Santos

109

DAS SALAS DE AULA AOS COMPUTADORES: O DESAFIAR E
RESSIGNIFICAR DOCENTE PARA ALUNOS SURDOS NO ENSINO REMOTO

Anderson Francisco Vitorino
Marcos Vinícius Lúcio Fragoso
Raquel da Silva Vieira
Laura Cavalcante de Melo
Rita de Cácia Santos Souza

127

ATIVIDADES INVESTIGATIVAS E INCLUSÃO
DE SURDOS: É POSSÍVEL INCLUIR

Cristiane Ribeiro Batista Matos

141

REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO TEATRAL PARA SURDOS

Lucas Wendel Silva Santos

151

REFLEXÕES SOBRE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA
NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Suellym Fernanda Opolz

167

REVISÃO SISTEMÁTICA: RECURSOS INCLUSIVOS NA
EDUCAÇÃO DE SURDOS EM SERGIPE

Antônio Marcos Alves dos Santos
Helia Andressa Jesus Santana
Milena Miranda dos Santos
Willian Rodrigues Júnior
Rita de Cácia Santos Souza

181

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SERGIPE: AS DIFICULDADES DOS SURDOS DOS INTERIORES DE SERGIPE NO CONTEXTO EDUCACIONAL



Antônio Rúbio Andrade de Carvalho
Edigar Mesquita da Rocha Neto
Jaciara Maurícia Santos
Rita de Cácia Santos Souza



1. INTRODUÇÃO

As dificuldades dos surdos que moram no interior de Sergipe no contexto educacional, sempre foram muito sofridas. A partir da década de 1990, os estudos na área da educação em Sergipe começaram a se desenvolver, porque pesquisadores se interessaram pela temática. O trabalho da professora Dra. Rita de Cácia Santos Souza, no contexto da Educação Especial em Sergipe (Séc. XX): uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas, foi um trabalho pioneiro e também um diferencial sob diversos aspectos. Seus estudos contribuíram muito para o avanço do conhecimento na área da surdez.

Souza (2013), faz um alerta acerca da necessidade de pesquisas que se debrucem sobre a Educação Especial trazendo contribuições historiográficas de valor, como elemento de construção de uma memória, que abre perspectivas para um exame mais aprofundado do problema.

No decorrer dos anos, foi possível perceber uma evolução na área da surdez, já que muitos pesquisadores foram despertados para tais estudos. A comunidade surda sergipana também passou a ter uma melhor organização mesmo depois da Libras ter sido proibida como meio de comunicação a nível mundial.

Conforme Teles (2013, p.20), ressalta:

As relações sociais estabelecidas entre as pessoas surdas impulsionaram a resistência a toda espécie de exclusão a que eram submetidas, embora outros grupos da sociedade tivessem os direitos sociais e linguísticos negados. Durante muitos séculos, todos que apresentassem qualquer tipo de deficiência eram considerados socialmente incapazes.

Dessa forma, a educação dos surdos foi sendo aprimorada, as barreiras comunicacionais foram sendo diminuídas e os acessos no ambiente escolar foram sendo mais constantes. Espera-se que haja uma progressão dia após dia, que as bases sejam fortalecidas para que a criança surda desenvolva-se dentro de um contexto de educação bilíngue. Com isto, não pre-



cisar passar por todo sofrimento que a comunidade surda vivenciou nos tempos remotos.

2 REGISTRO DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA: ANTÔNIO RÚBIO ANDRADE DE CARVALHO

A comunicação com a sociedade sempre foi um transtorno em minha vida e em minha trajetória histórica como ser humano, mas principalmente enquanto cidadão.

Na minha vida pessoal morando em Estância no interior de Sergipe, eu via que os professores nas escolas não sabiam língua de sinais nem os alunos ouvintes. Isso, era uma barreira para mim, porque eu fui inserido em uma turma na qual eu era o único surdo e fiquei imaginando como eu seria aprovado nas séries, já que eu não compreendia a comunicação. Os alunos até tentavam me auxiliar, mas eu não entendia de forma clara, porque era muito difícil. Eles me explicavam de forma resumida.

O tempo passou e eu comecei a frequentar a APADA-SE. Lá tinha intérpretes fluentes que me ensinavam e eu fui aprendendo e me desenvolvendo, era um importante apoio. Sempre sonhei em fazer vestibular para um determinado curso e no ato da inscrição já tive dificuldades, pois sou surdo, fiz o pedido de intérprete para fazer o vestibular e não tive retorno. Com isso, fui relevando as dificuldades. Fiz o vestibular com a graça de Deus e passei.

Ao começar na faculdade, já não teve a menor graça, sofri logo na primeira sexta-feira por não ter intérprete, então passei a ser excluído desta inclusão que tanto falam. Tempo depois chegou outra intérprete e conseguiu tornar tudo mais claro, porém por problemas pessoais precisei trancar o curso. Anos depois eu decidi fazer vestibular novamente e estudar no curso de Letras Libras na UFS, que para mim está sendo excelente, pois eu adquiero informações e conhecimento, já que tenho experiência como instrutor de Libras há 14 anos e também trabalho no CAS e isso é ótimo para o meu desenvolvimento.



3. REGISTRO DE RELATOS DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA: EDIGAR MESQUITA DA ROCHA NETO

Na minha experiência de vida aos 4 anos de idade, eu comecei a estudar na escola Estadual Vicente Machado Menezes em Itabaiana, interior de Sergipe. Lá tinha muitos surdos e a professora sabia língua de sinais. Ela me ensinava e eu tinha minhas experiências com a língua e também através dos surdos. Depois fui estudar em uma escola inclusiva, mas lá não tinha intérpretes de Libras. Era muito difícil encontrar uma escola inclusiva ou com intérprete no interior, por isso eu precisei mudar de escola e estudar em Aracaju na capital, mas era muito difícil porque eu precisava todos os dias me deslocar para lá.

Então eu consegui fazer matrícula em uma escola inclusiva, na 7 série na Escola Estadual 11 de Agosto em Aracaju-Sergipe. No ano seguinte eu fui para o IPAESE - Instituto Pedagógico de Apoio a Educação do Surdo de Sergipe e lá eu me desenvolvi muito. Também frequentei o reforço escolar na APADA-SE que ajudou muito em meu progresso.

No ano de 2019, eu passei no vestibular para o curso de Letras Libras. Iniciei os estudos no ano de 2020. No começo eu não tinha interesse no curso, mas por influência de amigos explicando a importância de ter uma graduação, eu aceitei o desafio e comecei a gostar do curso. As aulas remotas são difíceis de acompanhar, mas eu tenho paciência. Futuramente eu tenho vontade de estudar outro curso: Educação Física. Meu curso ainda está em andamento e eu vejo que é um ensinamento bom porque eu estou adquirindo informações para o meu crescimento.

São muitas barreiras, mas eu estou conseguindo vencer cada uma. Sinto dificuldades, mas me esforço para aprender e continuar me desenvolvendo. Já pensei em desistir mas decidi continuar. Tenho o apoio de meus colegas do curso, de professores e familiares.

Agradeço a todos que me ajudaram até hoje.



4. REGISTRO DE RELATOS DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA: JACIARA MAURÍCIA SANTOS

Eu moro em Tobias Barreto no interior de Sergipe, e eu tive muitas dificuldades na vida. Fui para escola com 3 anos de idade no jardim I começando a usar aparelho auditivo, tudo novo escola, coleguinhas e ao mesmo tempo me adaptar ao aparelho, que não foi fácil. O tempo foi passando com ajuda da fonoaudióloga fui entendendo aos poucos. Tive muita dificuldade, não entendia meus coleguinhas nem a professora, fui crescendo, naquela época era jardim I, II, III. Com seis anos 1º série fui aprendendo aos poucos com muita dificuldade, quando cheguei na 3º série parei, não queria ir para a escola era tudo difícil, entendia umas coisas e outras não, por isso ficava nervosa.

Estudei até os 10 anos e voltei com 20 anos, quando voltei tinha uma colega surda. Comecei a aprender Libras na 6º série, mas não tinha intérprete na sala. Essa escola era até ensino fundamental, e no ensino médio, precisei mudar escola, também não tive intérprete, só colegas ajudavam e conclui ensino médio. Só curso pedagogia tive intérprete, não foi fácil, mas consegui. Formei-me em Pedagogia NO ano de 2017, depois surgiu a oportunidade de fazer Letras Libras, eu passei na UFS e comecei a estudar.

5. RESULTADOS

Esses relatos correspondem à realidade de muitos surdos que moram nos interiores de Sergipe. Como foi exposto nas experiências de vida acima, é possível perceber que cada surdo tiveram dificuldades de acesso no contexto educacional, seja por causa das barreiras comunicacionais ou pela falta de profissionais que pudessem dar um suporte melhor.

[...] no Brasil, na primeira metade do século XX, a sociedade civil começa a criar organizações voltadas à assistência nas áreas de educação e saúde. O Estado limita-se a expandir os institutos de cegos e surdos para cidades menores e não promove outras ações para pessoas com deficiência. [...] no mundo, entre 1902 e 1912, apesar das sucessivas guerras, cresce na Europa a organização das instituições



voltadas para as pessoas com deficiência. Consolida-se a percepção de que pessoas com deficiência precisam participar ativamente do cotidiano e integrar-se à sociedade. (BRASIL, 2010, p. 6).

No tocante a educação bilíngue, notou-se que ela é base para a criança surda, visto que é a partir dos primeiros anos de vida que começa o processo de identidade sendo necessário a utilização da Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação principal.

Dessa forma, as barreiras linguísticas são minimizadas, uma vez que esta terá sentimento de pertencimento a uma cultura que se fortalece através do conhecimento de sua identidade. Assim, a criança surda crescerá em um ambiente educacional favorável, já que consegue assimilar as informações através de sua Língua natural.

Além do mais, é preciso ressaltar a importância de professores bilíngues para esta fase, porque eles irão contribuir para alfabetização e letramento da criança surda, e assim ela conseguirá se desenvolver de forma natural com seus pares e com as demais pessoas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pesquisa realizada e entrelaçada a experiência de vida de surdos que vivem a trajetória de dificuldades linguísticas, pode-se observar que com o passar dos anos essas barreiras vêm sendo diminuídas em virtude de cumprimento de leis que beneficiam a acessibilidade, todavia é importante salientar que a expectativa no tocante a inclusão, ainda está bem distante da realidade.

Segundo Souza (2013) afirma,

A escola, até hoje, não encontrou a forma adequada para a inclusão. É necessário que essa discussão se estenda para que não só os intelectuais e especialistas saibam que os indivíduos portadores de necessidades educativas especiais, têm potencialidade, inteligência, sentimentos, direito à dignidade, mas também que eles têm direito à vida, em todos os seus aspectos, apesar das limitações que possam ter. Todos nós temos limitações; é preciso apenas respeitá-las



Os movimentos em prol dos direitos da pessoa surda foram válidos e são até os dias de hoje, porém, é preciso investir mais em disseminação e respeito a Língua Brasileira de Sinais, A cultura surda, a educação bilíngue e demais temáticas voltadas a comunidade surda.

O sujeito surdo mesmo tendo senso de pertencimento a uma cultura, já que hoje em dia ele tem acesso aos espaços acadêmicos e vem se desenvolvendo em conhecimento, a sociedade ainda não consegue enxergá-lo e reconhece-lo como um sujeito capaz. Aquela ideia de incapacidade infelizmente ainda permeia nos dias de hoje. Ser visto apenas como uma pessoa com deficiência é muito difícil porque nos limita e nos coloca em uma condição de inferioridade. É preciso todos os dias no erguer e abolir o capacitismo que nos impede de crescer.

Afirma-se, portanto, que, as barreiras que ocorreram no passado ainda acontecem nos dias de hoje, porém a educação do surdo nos dias atuais, está bem melhor porque hoje podemos contar com a presença do profissional intérprete de Libras nos mais diversos espaços da sociedade e com isso, os movimentos em prol da comunidade surda têm ganhado mais força.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Para Todos:** o movimento político das pessoas com deficiência no Brasil. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2010.

MENDONÇA, Ana Cláudia Sousa. **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) – Aracaju:** formação de professores e práticas educativas (1968-1988). 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe (Século XX):** uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas. Aracaju: Criação, 2013.

TELES, Margarida Maria. **A dança das mãos na significação da história:** a língua brasileira de sinais na comunidade de pessoas surdas de Aracaju/Sergipe (1960-2002) / Margarida Maria Teles; orientador Verônica dos Reis Mariano Souza. – São Cristóvão, 2013.

EDOUARD ADOLPHE HUET: NOTAS BIOGRÁFICAS



Danilo da Silva Knapik
Solange Maria da Rocha



1. A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS

A territorialização da educação de surdos consolida-se no final do século XVIII, na Europa, com a criação de inúmeros espaços com esse propósito. Instituições religiosas majoritariamente católicas e protestantes respondiam por essas iniciativas. Entretanto, encontramos obras que já discutiam a educação de surdos antes da criação desses espaços formais. No século XVII, mais precisamente em 1620, temos o registro do livro escrito por Juan Pablo Bonet (1579-1633) que é considerado o primeiro que se tem notícia sobre educação de surdos. Segundo Rocha (2019, p. 32),

O livro do espanhol Bonet, de 1620, está, no tempo, e no espaço (Europa), em companhia, dentre outras, das obras de Shakespeare, do Quixote de Cervantes, dos Lusíadas de Camões, do Leviatã de Hobbes. Do século XVI ao XVIII vimos no Ocidente um novo sentido de Estado, as reformas religiosas (católicas e protestantes), a ampliação com Gutemberg da demanda por leitura e escrita, o livro como bem privado (CHARTIER, 1986), e o uso da razão iluminista. Bonet não inventou um campo, registrou o desafio ao seu alcance intitulado *Reduction De Las Letras, Y Arte Para Ensenar a Ablar Los Mu-dos*. Naturalmente que sua construção estava correspondendo ao conhecimento produzido em seu entorno, ao espírito de sua época (KOSELLECK, 2006). Acompanhado de outros pensadores, que refletiam e publicavam suas experiências na qualidade de mestres de surdos, Bonet de Zaragoza referenciou outras tantas obras que acabaram por gestar as condições necessárias para a criação de espaços públicos e privados destinados à educação de surdos.

Com a criação dos Institutos, Alemanha e França assumiram perspectivas antagônicas relativas às escolhas pedagógicas para a escolarização de surdos, dando origem a duas grandes Escolas. A Escola Alemã preconizava a escolarização partindo da aquisição de linguagem oral (método oral) e a Escola Francesa preconizava a escolarização pelo método combinado (método mímico e oral). Inúmeras publicações registram o debate público realizado entre o Abade francês Charles Michel de l'Épée (1712-1789) e o Pastor alemão Samuel Heinicke (1729-1790), referências das duas escolas. Conforme Rocha (2008, p. 18),



Em 1755, o abade L'Epée funda a primeira escola para ensino de surdos. Chegou a ter 60 alunos ricos e pobres indistintamente. Utilizava em seu trabalho os sinais pelos quais os surdos se comunicavam entre si e, também, inventou outros que denominava de sinais metódicos utilizados para o desenvolvimento da linguagem escrita. Essa escola foi de natureza privada e gratuita até 1791 quando foi transformada no Instituto Nacional dos Surdos Mudos de Paris, tendo sido seu primeiro diretor o Abade Sicard (1742-1822). Na Alemanha, Heinicke funda a primeira Instituição para surdos em Leipzig no ano de 1778. Seu método de ensino era oral embora utilizasse alguns sinais e o alfabeto digital objetivando o desenvolvimento da fala.

Há registros de que alunos surdos formados nos Institutos franceses foram contratados para fundar estabelecimentos para a educação de seus semelhantes. Destacamos aqui dois exemplos. O primeiro deu-se em 1815, quando o reverendo americano Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) realiza estudos no Instituto de Surdos de Paris com o abade Sicard. A seguir, contrata o francês Laurent Clérc (1785-1869), professor surdo e brilhante aluno de Sicard, para ajudá-lo a fundar a primeira escola para surdos na América do Norte. O segundo deu-se em 1855, quando o professor surdo Edouard Huet, possivelmente aluno do Instituto de Surdos de Paris, diretor de uma escola para surdos em Bourges, na França, apresenta um relatório a D. Pedro II, cujo conteúdo revela a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil.

2. HUET, O MITO FUNDADOR DA COMUNIDADE SURDA BRASILEIRA¹.

Figura 1 – Edouard Huet



Fonte: Arquivo particular da Família Huet Herrera (JULLIAN, 2008).

Huet fundou a primeira escola de surdos do Brasil denominada Collegio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, que é o atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, situado na cidade de Rio de Janeiro.

Segundo Rocha (2009), os dados biográficos de Huet seguem imprecisos, demandando pesquisa documental com fonte primária. Há muitos dados em trabalhos acadêmicos que se contradizem e, também, com equívocos cronológicos. A começar pelo seu nome, que aparece em documentos oficiais do INES de modo incorreto com dados aqui pesquisados. Sua assinatura nos documentos oficiais relativos aos seis anos que esteve à frente do Instituto corroborou para esses equívocos na medida em que os assinava como E. Huet, como podemos observar no documento abaixo. Trata-se do primeiro documento em que descreve sua intenção de criar uma escola para surdos no Brasil, no Rio de Janeiro. O documento em língua francesa é datado de 22 de junho de 1855.

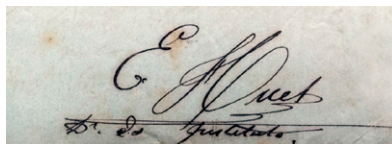
¹ Entendendo Comunidade Surda como um conjunto de sujeitos, surdos e ouvintes, enredados em práticas culturais, linguísticas, sociais e políticas, cujo lócus pode estar nas Associações de Surdos, na orientação religiosa de várias denominações, nas escolas, nas redes sociais, dentre outras. O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) é o berço da comunidade surda brasileira.

Figura 2 – Relatório de Huet para imperador



Fonte: Acervo Museu Imperial de Petrópolis.

Figura 3 – Assinatura de Huet em detalhe



Fonte: Arquivo Nacional.

No relatório em questão, Huet se apresenta como ex-diretor de uma escola em Bourges, na França. No documento abaixo, encontramos uma lista de instituições para a educação de surdos na França. Nessa lista, que vai de 1760 a 1839, não há o registro da escola de Bourges.

A ausência da referência da escola dirigida por Huet no documento acima deve-se ao fato de ter sido inaugurada somente em 1848, portanto, cinco anos após a publicação desse registro. A partir de 1848, encontramos duas fontes que informam a criação da escola e o nome de um dos seus diretores, M. Huet. Num periódico do ano de 1849, consta que M. Huet foi diretor da escola em Bourges:



Figura 4 – Instituições para surdos na França até 1843

TABLEAU statistique des institutions de Sourds-Muets en France.

DATE de la fonda-tion.	VILLES.	GENRE D'INSTITUTION.	DIRECTEURS.	NOMBRE des élèves.
			MM.	
1760	Paris.....	ROYALE.	Delanneau.....	175
1786	Bordeaux.....	<i>Idem.</i>	Valade.....	70
1828	Nancy.....	DÉPARTEMENTALE.	Piroux.....	67
1824	Lyon.....	<i>Idem.</i>	L'abbé Plasson.....	65
1816	Caen.....	<i>Idem.</i>	L'abbé Jamet.....	60
1826	Toulouse.....	<i>Idem.</i>	L'abbé Chazotte.....	54
1819	Besançon.....	<i>Idem.</i>	La sœur Roussot.....	40
1807	Auray (<i>Morbihan</i>).....	PENSIONNAT.	Congrégation de femmes..	40
1854	Lille.....	DÉPARTEMENTALE.	Massieu, sourd-muet...	40
«	Rodez.....	<i>Idem.</i>	Rivière.....	56
1780	Angers.....	PRIVÉE.	M ^{lle} Blouin.....	52
1817	Arras.....	DÉPARTEMENTALE.	Desongnis.....	51
1824	Besançon.....	<i>Idem.</i>	L'abbé Martin.....	50
«	Le Puy.....	<i>Idem.</i>	Plantin, sourd-muet...	50
1819	Marseille.....	<i>Idem.</i>	Guès.....	25
1828	Saint-Etienne.....	<i>Idem.</i>	Congrégation de femmes..	22
1855	Poitiers.....	PENSIONNAT.	<i>Id.</i>	20
1815	Saint-Etienne.....	DÉPARTEMENTALE.	Murat.....	20
1856	Orléans.....	<i>Idem.</i>	Sœurs de la Sagesse...	20
«	Colmar.....	<i>Idem.</i>	Jacoutot.....	16
»	Condé-sur-Noireau...	EXTERNAT.	Dudésert.....	12
1855	Clermont.....	DÉPARTEMENTALE.	Congrégation de femmes..	10
1820	Laval.....	EXTERNAT.	Sénégoncl.....	8
1859	Orléans.....	COMMUNALE.	L'abbé Lavau.....	»
«	Limoges.....	DÉPARTEMENTALE.	Bertrand, sourd-muet...	»
1808	Nogent-le-Rotrou.....	<i>Idem.</i>	L'abbé Beulé.....	»
»	La Chartreuse (<i>Vendée</i>)..	PENSIONNAT.	Congrégation de femmes..	»
1855	Goux (<i>Jura</i>).....	PRIVÉE.	L'abbé Chaillet.....	»
1858	Vernoux (<i>Ardèche</i>).....	<i>Idem.</i>	L'abbé de St.-Romain...	»
1858	Chaumont près Ambert	<i>Idem.</i>	L'abbé Dessaigne.....	»
«	Vasselín (<i>Isère</i>).....	EXTERNAT.	Branche.....	»
«	Alby (<i>Tarn</i>).....	<i>Idem.</i>	».....	»
«	Châteilaureault (<i>Vienne</i>)..	<i>Idem.</i>	».....	»
1825	Sirasbourg.....	<i>Idem.</i>	Reussner.....	»

Fonte: L'Ami des Sourds-muets (1838/1843). Autor Joseph Piroux, Professor e diretor do Instituto de Surdos Mudos de Nancy.

Figura 5 – Constou o nome de Huet como diretor da escola em Bourges

Riocourt et inauguré le 27 décembre 1849, est en pleine activité.

Le Berry offre dans le même temps le même spectacle. M. l'abbé Lebret, auparavant professeur à l'Institut de Caen, puis à celui d'Orléans, fonde l'école du Châtelet, et jette les bases de l'œuvre des sourds-muets du Berry. Pour mieux réussir dans son entreprise, il transfère son institution naissante dans la ville de Bourges, et obtient du conseil général du Cher la création de trois bourses et d'honorables encouragements. Rappelé dans son diocèse, il quitte à regret son œuvre chérie, et emporte avec lui les plus unanimes sympathies. La ville de Bourges reconnaissante adopte la jeune institution, et place à la tête de la direction M. Huet.

Fonte: Dictionnaire d'Économie Charitable ou Exposé Historique, Théoretique et Pratique de l'Assistance Religieuse, Publique et Privée, Ancienne et Moderne. Volume 4, 1857. Autores Felix Martin-Doisy e Jacques Paul Migne.



No dicionário que contém informações sobre instituições para surdos na Europa, encontramos a confirmação da data de fundação da escola em Bourges no item 59 do referido documento abaixo:

Figura 6 – Instituições para surdos na Europa com data de fundação

1837	SOU	DICTIONNAIRE	SOU	1838
Etats.	Date.	Popul. Sourds - Rapport.		
1 Suisse (4 cantons).	1836	970, 281 2 918 1 sur 602	54 Bologne.	1844 Italie.
2 Sarlaigue.	1834	3 353 525 4 362 1 1 815	55 Bordeaux. — Ecole.	1786 France.
3 Suède.	1840	3 438 887 2 300 1 1 162	56 — — Asile.	1850 Id.
4 Attenuontg.	1836	129, 514 103 1 1 179	57 Bourg. — Garçons.	1852 Id.
5 France.	1852	33, 583 170 29 512 1 1 212	58 Id. — Filles.	1848 Id.
6 Prusse.	1837	11, 097 979 11, 104 1 1 269	59 Bourges.	1848 Id.
7 Modène.	1838	479, 191 565 1 1 529	60 Brème. Ecole de M. Müller.	1789 Allemagne.
8 Saxe.	1857	1 652 114 1 179 1 1 401	61 Id. Ecole de M. Orties.	1828 Id.
9 Brunswick.	1859	299, 774 184 1 1 441	62 Breslau.	1799 Prusse.
10 Hanovre.	1855	1 642 807 1 111 1 1 478	65 Bressanone.	1842 Italie.
11 Etats Romains.	1825	881 062 552 1 1 665	64 Brighton.	1841 Angleterre.
12 Danemark.	1834	1 225 807 680 1 1 800	65 Bristol. — Ecole prov.	1852 Id.
13 Toscane.	1845	1 310 420 695 1 1 242	66 Id. — Ecole privée.	1810 Id.
14 Belgique.	1835	3 983 507 1 779 1 1 2 2 5	67 Briven.	1850 Tyrol.
IV. Tableau universel des établissements de sourds-muets, avec la date de leur fondation.				
1 Arrau.	1835	Suisse.	68 Bruchhof.	18 6 Allemagne.
2 Aberdeen.	1819	Angleterre.	69 Bruchsal.	1825 Bade.
3 Acri.	1834	Italie.	70 Bruges.	1831 Belgique.
4 Aix-la-Chapelle.	1838	Prusse-Rhin.	71 Brühl.	1850 Prusse.
5 Allassio.	1842	Sardaigne.	72 Brünn.	1829 Id.
6 Albi.	1849	France.	73 Brunnader.	1846 Suisse.
7 Alvocon.	1832	Id.	74 Brunswick.	1827 Allemagne.
8 Alger.	1855	Algérie.	75 Bruxelles. — Garçons.	1824 Belgique.
9 Altdorf.	1855	Bavière.	76 Id. — Filles.	1855 Id.
10 Altliamm.	1818	Prusse.	77 Buckedorf.	1856 Allemagne.
11 Altenbourg.	1838	Saxe.	78 Bucren.	1851 Prusse.
12 Altona.	1856	Holslein.	79 Burglitz.	1848 Bohême.
13 Amérique-Nord.	1851	Amerique.	80 Buten.	1850 Allemagne.
14 Amiens.	1745	France.	81 Caea. — Ecole.	1816 France.
15 Amsterdam.	1759	Hollande.	82 Id. — Asile.	1817 Id.
16 Anclam.	1852	Prusse.	85 Calcutta.	1828 Asie.
17 Angerbourg.	1855	Id.	84 Canbaric.	1819 Nassau.
18 Angers.	1777	France.	85 Canajoharie.	1824 Etats-Unis.
19 Anspach.	1825	Bavière.	86 Cassel.	1829 Hesse.
20 Auvvers. — Garçons.	1855	Belgique.	87 Cave-Spring.	1845 Géorgie.
21 Id. — Association.	1850	Id.	88 Cedar-Spring.	1850 Caroline.
22 Id. — Filles.	1850	Id.	89 Ceignac.	1829 France.
23 Ardoye.	1850	Id.	90 Chartres.	1842 Id.
24 Arras. — Ecole.	1817	France.	91 Chartreuse.	1856 Id.
25 Id. — Association.	1840	Id.	92 Chambéry.	1845 Sardaigne.
26 Aschaffenburg.	1815	Bavière.	93 Chatelet.	1849 France.
27 Augsburg.	1822	Id.	94 Châtelerault.	1842 Id.
28 Aunay.	1806	France.	95 Christians.	1844 Norwège.
29 Aurillac.	1816	Id.	96 Chaumont (Puy-de-Dôme).	1855 Id.
30 Bachtelen.	1824	Suisse.	97 Chaumont (Haute-Marne).	1845 Id.
31 Bamberg.	1822	Bavière.	98 Cherbourg.	1829 Id.
32 Barmen.	1852	Prusse.	99 Cincinnati.	1855 Etats-Unis.
33 Bath.	1842	Angleterre.	100 Clermont.	1816 Irlande.
34 Bate.	1824	Suisse.	101 Clermont-Ferrand.	1827 France.
35 Barcelone. — Ecole.	1802	Id.	102 Colbentz.	1850 Prusse.
36 Id. — Association.	1802	Id.	103 Cohourg.	1855 Saxe.
37 Bardetown.	1816	Etats-Unis.	104 Colmar.	1829 France.
38 Bayreuth.	1841	Bavière.	105 Cothen.	1829 Allemagne.
39 Bayonne.	1850	France.	106 Cologne.	1828 Prusse.
40 Belfast.	1831	Angleterre.	107 Columbus.	1820 Etats-Unis.
41 Bensheim.	1859	Hesse.	108 Comotcau.	1827 Autriche.
42 Bergen.	1825	Belgique.	109 Condé-sur-Noireau.	1775 Turquie.
43 Berlin. — Ecole royale.	1788	Prusse.	110 Constantinople.	1807 Danemark.
44 Id. — Ecole privée.	1752	Id.	111 Copenhague.	1825 Irlande.
45 Bernmoudey.	1842	Angleterre.	112 Cork.	1827 France.
46 Berne.	1822	Suisse.	113 Côtes-du-Nord.	1797 Prusse.
47 Besançon. — Garçons.	1819	France.	114 Crételd.	1842 Italie.
48 Id. — Filles.	1824	Id.	115 Crémone.	1857 Prusse.
49 Id. — Association.	1855	Id.	116 Dantzick.	1822 Etats-Unis.
50 Benggen.	1855	Wurtemberg.	117 Dansville.	1815 Wurtemberg.
51 Birmingham.	1814	Angleterre.	118 Denach.	1827 Etats-Unis.
52 Blois.	1825	France.	119 Détroit.	1827 Angleterre.
53 Bois-le-Duc.	1855	Hollande.	120 Devonshire. Association.	1854 Bavière.
			121 Dillingen.	1829 Angleterre.
			122 Doncaster.	1828 Saxe.
			123 Dresde.	1844 Id. — Asile.
			124 Id. — Asile.	1825 Drontheim.
			125 Drontheim.	1824 Norwège.

(162) Les associations, les asiles, les écoles particulières, les externats, les systèmes qui ont acquis assez d'importance pour constituer une doctrine, sont ici représentés, parce qu'ils concourent

au progrès général de la science. Si ce tableau n'est pas complet, c'est au moins le plus complet qui existe.

Fonte: Dictionnaire d'Économie Charitable ou Exposé Historique, Théoretique et Pratique de l'Assistance Religieuse, Publique et Privée, Ancienne et Moderne. Volume 4, 1857. Autores Felix Martin-Doisy e Jacques Paul Migne.



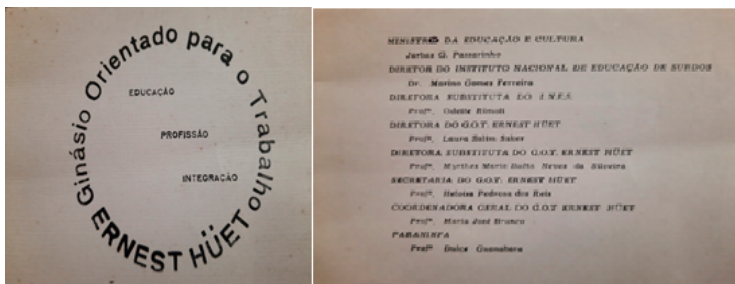
Nesse documento, não há referência ao nome dos diretores, trazendo somente a informação do ano de fundação e seu respectivo país.

Diversos autores registraram de modo diferente o seu primeiro nome: Edouard (JANNUZZI, 2004); Ernest (PINTO, 2006); Ernesto (MAZZOTTA, 2011); Hernest (GOLDFELD, 2002) e Eduard (OVIDEO, 2007).

Podemos constatar essas variações em diversas publicações (artigo científico, dissertação, tese) e também em alguns registros na instituição fundada por Huet. Na década de 1960, por exemplo, foi inaugurado no INES um Ginásio Profissionalizante cujo homenageado é Ernest Huet. Segundo Rocha (2008, p. 28),

A partir dos anos de 1950, ele passou a ser identificado como Ernest Huet. No ano de 1966, foi criado o GOT, Ginásio Orientado para o Trabalho Hernest Huet. O primeiro nome, Ernest, foi utilizado pela instituição até a década de 1990 quando as pesquisas já apontavam que, na verdade, seria Eduard.

Figura 7 – Convite de Formatura. Ano de 1970.



Fonte: Acervo Histórico do INES

3. NOMINAÇÃO, DATAS RELEVANTES EM FONTES PRIMÁRIAS E BIBLIOGRÁFICAS

Investigando documentos de natureza cartorial, eclesiástica, administrativa e em periódicos, seguimos encontrando diversos registros de seu nome. Destacamos aqui alguns desses registros.



No ano de 1856, com pouco mais de um mês de fundação do Collégio Nacional para Surdos Mudos de ambos os sexos, no jornal *Courrier Du Brésil*, publicado em língua francesa, de circulação no Rio de Janeiro, consta o nome Edouard Huet. Trata o documento de divulgar a criação do estabelecimento, apresentar as condições de admissão e as disciplinas oferecidas.

Figura 8 – Consta o nome Edouard Huet

Le cours des études est de 6 ans. Le prix de pension, par an, est de 500 \$ 000.

Les demandes d'admission devront être adressées à M. Edouard Huet, directeur-fondateur de l'établissement.

CONDITIONS D'ADMISSION.

1.º Les vêtements, la chaussure et le blanchissage seront à la charge des familles.

2.º L'élève devra apporter : lit, vêtements et en général, tout ce qui lui est nécessaire en entrant à l'établissement.

3.º En outre, il remettra au directeur, un extrait de baptême, contenant ses nom et demeure, et un certificat de vaccine délivré par un médecin.

4.º Les paiements seront faits par trimestre et toujours d'avance, excepté ceux des élèves boursiers de l'état.

E. HUET.

Fonte: Recorte do Jornal *Courrier Du Brésil* (RJ), 3 de fevereiro de 1856

Informa o documento que a solicitação de admissão deveria ser encaminhada ao diretor fundador do estabelecimento, Edouard Huet. Vale destacar as dificuldades que Huet teve para conseguir alunos cujas famílias estariam dispostas a matricular seus filhos no recém-criado Collegio. Em carta dirigida ao marquês de Paranaguá, no ano de 1857, o Marquês de Abrantes, membro da Comissão Inspectora designada para acompanhar os trabalhos na Instituição, solicita apoio para divulgar o Instituto:

O diretor do Instituto alguma diligência tem feito para atrahí-los; mas parece, que, por ser desconhecido e estrangeiro, não inspira



nos pais e tutores a necessária confiança para que possam entregar-lhe os respectivos filhos ou pupilos. (Carta de Miguel Calmon du Pin e Almeida, marquês de Abrantes, dirigida a João Lustosa da Cunha, marquês de Paranaguá. Ano 1857. Acervo da Casa Imperial do Brasil).

Em setembro do mesmo ano de 1856, o *Jornal do Comércio*, de circulação no Rio de Janeiro, divulga notícia com o mesmo conteúdo do *Courrier Du Brésil*, sobre o funcionamento do Collégio Nacional, assinado por E. Huet.

Figura 9 – Consta o nome Eduardo Huet

Materias de estudo.

1.^a Escripção e leitura ; 2.^a, conhecimento da lingua nacional, grammatica ; 3.^a, conhecimento dos deveres religiosos e sociaes, cathecismo ; 4.^a, historia sagrada ; 5.^a, historia antiga e moderna ; 6.^a, geographia e historia do Brasil ; 7.^a, arithmetica ; 8.^a, desenho ; 9.^a, escripturação mercantil ; 10.^a, lições theoreticas e praticas de cultura para os rapazes, trabalhos de agulha para as meninas ; 11.^a, lições de pronuncia e articulação aos individuos de ambeos os sexos que mostrarem aptidão para este genero de exercicio.

O curso dos estudo é de 6 annos. Preço 900⁰ annuaes.

As propostas de admissão deverão ser dirigidas ao Sr. Eduardo Huet, director fundador do esta belecimento.

CONDIÇÕES DE ADMISSÃO.

1.^o A roupa, o calçado e a lavagem ficarão á cargo das familias.

2.^o O discipulo trará cama, roupa e tudo o que lhe é necessario entrando para o estabelecimento.

3.^o Entregará além disso ao director uma certidão de baptismo, contendo seu nome e morada, e um attestado de vaccina passado por um medico.

4.^o Os pagamentos serão feitos por trimestre, e sempre adiantados, excepto os dos discipulos a cargo do Estado.

E. HUET.

Fonte: Recorte do *Jornal do Commercio* (RJ), 07 de setembro de 1856.

Ainda no ano de 1856, encontramos outra grafia de seu nome. Trata-se do registro de seu casamento, documento esse inédito no que se refere aos registros de pesquisadores de sua biografia.



No livro de Casamentos da Freguesia de Santa Rita, da Cúria Metropolitana do Rio de Janeiro, consta o registro de casamento de Adolpho Eduardo Huet e Dona Catharina Brodbuk²:

Figura 10 – Casamento de Edouard Huet e Catharina Brodbeck

Adolpho Nos dezessis dias do mez de Agosto de mil oitocentos e sessenta e seis no Colégio de Santa Rita, pelas seis horas da tarde, por Provocação de Sua Excellencia com D. Casto Reverendissimo e Canonico em minha, em presenca de Reverendo Padre Mestre Prior de São Bento Frei João de Santa Gertrudes, e das testemunhas abaixo assignadas depois de terem prestado seus depoimentos verbais sem apparecer impedimento algum, por palavras de presente na forma do Sagrado Concilio Tridentino e constituição do Bispo do Rio de Janeiro, e recobido em 11 Voto monico, Adolpho Eduardo Huet, filho legitimo de Jacques Luis Huet, e de Dona Maria Olive Prudencia Le Charrier, natural e baptizado na Freguesia de São Gilles na Villa de Caen, em Franca, com Dona Catharina Brodbuck, filha natural de Jacob Brodbuck, natural e baptizada na Freguesia de St. Schellenbach, na Alemanha, como tudo existio da dita Provocação de Sua Excellencia Reverendissima, e recobro os Decretos Supraes na forma do Ritual Romano, foram testemunhas os Espallantissimos Marquer d' Honnste, e Marquer de Nenda; de que fez este assento, que assignei.

Wig. Manuel da Silva Sopy

Fonte: Livro de casamentos mistos dos arquivos da Cúria Metropolitana do Rio de Janeiro (RJ), 16 de agosto de 1856.

O documento releva informações importantes sobre sua origem, o nome de sua esposa e origem, o local de seu nascimento e a origem de seus pais. Edouard Huet é filho de Jacques Luis Huet e Maria Olive Prudencia Le Charrier. Nasceu na freguesia de São Gilles, Vila de Caen, noroeste de França, a duzentos e trinte e sete quilômetros de Paris. Sua esposa Catharina Brodbuck é natural de Niederschlettenbach, na Alemanha, perto da fronteira com a França. Edouard e Catharina casaram-se no dia 16 de agosto de 1856, na igreja de Santa Rita, no Rio de Janeiro, cuja celebração foi ministrada pelo padre mestre prior do Mosteiro de São Bento, Frei João de Santa Gertrudes. O casamento foi realizado sete meses depois da fundação do Collegio Nacional. No dia seguinte, o jornal *Correio Mercantil* registrou o casamento de Huet:

2 Há diferentes grafias do sobrenome de Catharina, tais como, Brodbuck/Brodbuk/Broadbuck/Brobec/Boadibuk/Brodbeck. Esta última mais usada em língua alemã.



Figura 11 – Jornal em que constou o casamento do diretor

— Casou-se ontem na igreja de Santa Rita Mr. Adolpho Eduardo Huet, director do instituto dos surdes-mudos, com M^{lle} Catharina Broadibuk. Forão padrinhos os Exms. Srs. marquez de Abrantes e marquez de Olinda. O celebrante foi o padre-mestre prior de S. Bento, na falta do Sr. D. abbade.

Fonte: Recorte do jornal *Correio Mercantil* (RJ), 17 de agosto de 1856

Interessante destacar que os padrinhos do casamento, Marques de Abrantes e Marques de Olinda, eram membros da Comissão Inspectora cuja atribuição era a de acompanhar a gestão administrativa da Instituição.

Huet e Catharina tiveram dois filhos que nasceram no Brasil, no Rio de Janeiro. São eles Maria Carolina Huet e Adolpho Pedro Huet. Nos cartórios mexicanos, há registros do casamento de ambos. Maria Carolina Huet casou-se no México no ano de 1876. Consta nesse documento o nome de sua mãe como Catalina Reinhardt. O registro do casamento de seu irmão, Adolpho Pedro Huet, é do ano de 1883. Nesse documento, o nome de sua mãe está registrado como Catalina Brobec. As alterações dos nomes de Huet e sua esposa Catharina em fontes de diversas naturezas demandam um estudo mais aprofundado. No ano de casamento de seu filho Pedro, 1883, Huet e Catharina são dados como finados. A descrição abaixo foi extraída, como tal, dos arquivos da cidade de México.

Guillermo Conrado Muller y Maria Carolina Huet

En veintinueve del abril de mil ochocientos setenta y seis, [...] del matrimonio que Don Guillermo Conrado Muller, soltero de treinta y cinco años de edad, natural de Heidellerg, Provincia de Baden en Alemania y vecino de esta ciudad, hijo legítimo de Don José Antonie Muller y de Doña Ana Maria Heflein, difuntos; con Doña María Carolina Huet, doncella de dios y ocho años de edad, natural del Rio de Janeiro en el Brasil y vecina de esta ciudad, hija legítima de Don Eduardo Huet y de la Sra. Catalina Reinhardt [...] (Livro de Casamentos dos Arquivos da Cúria Metropolitana da Cidade de México, 29 de abril de 1876).

Adolfo P. Huet e Celsa Bobadilla

En cinco de noviembre de mil ochocientos ochenta y tres, [...] esta parroquia del Arcángel San Miguel de México [...] el Sr. Adolfo P. Huet, soltero, de vein-



te y cuatro años de edad, hijo legítimo de los finados Sr. Eduardo Huet, y de la Sra. Catalina Brobec, originario del Rio de Janeiro en el Brasil, América del Sur, y vecino de México en esta feligresía. Con la srita Celsa Bobadilla, doncella, de diez y seis años de edad, natural de Toluca y vecina de esta capital y feligresa, hija legitima del Sr. Apolonio Bobadilla y de la Sra. Mariana Blanquet. [...] (Livro de Casamentos dos Arquivos da Cúria Metropolitana da Cidade de México, 05 de novembro de 1883).

4. NASCIMENTO E MORTE

A data de seu nascimento também é imprecisa. Jullian (2002) encontrou dois registros diferentes sobre seu nascimento: o ano de 1820 e o ano de 1822. Entretanto, a falta de documentos confiáveis, segundo ele, não contribui para a data precisa. Documento inédito que apresentamos aqui pode esclarecer o ano de seu nascimento. Trata-se da certidão de óbito de Huet.

Documento emitido pelo México revela o falecimento do professor em 10 de janeiro de 1882, na cidade de México, aos 58 anos de idade. Pelo cálculo da idade de falecimento, estima-se que ele nasceu em 1824³. Portanto, não é possível confirmar a informação acima conforme Jullian (2002).

Bisneta de Huet, Susana Huet, em escrita sobre a vida de seu bisavô, registra que seu nome completo é Eduardo Adolfo Huet Merlo (JULLIAN, 2002). A inserção do sobrenome Merlo apresenta outra controvérsia que não tem respaldo nos documentos brasileiros nem mexicanos por nós pesquisados. O sobrenome Merlo aparece em alguns textos acadêmicos mexicanos, mas não consta em sua certidão de óbito.

O primeiro nome de Huet, Edouard, foi traduzido do original francês para Edward em inglês e Eduardo em português e espanhol.

3 Até o momento, não foi possível descobrir nos arquivos franceses dados sobre o nascimento ou o possível batismo de Huet para confirmar a data exata.



EDOUARD HUET ERA SURDO?

Huet era surdo: não há dúvida quanto a essa informação. O dado impreciso é sobre a etiologia de sua surdez e o período de aquisição. Jullian (2002) menciona, de acordo com Susana Huet, sua bisneta, e alguns outros autores, que Huet ficou surdo na puberdade, entre doze e treze anos, como resultado de sarampo. Essa afirmação advém de fontes não reveladas ou desconhecidas. O *Jornal do Comércio*, de circulação no Rio de Janeiro, publicou, no ano de 1856, uma nota exaltando a criação do Collegio para surdos e a pessoa de seu idealizador Huet, apresentando-o como “o Sr. Huet, súbdito francez, surdo de nascença, e que por si mesmo experimentou a proficuidade dos processos que vai empregar, acaba de anunciar, a abertura de um collegio para a educação dos surdos-mudos”.

Figura 12 – Constou Huet como surdo de nascença

O Brazil não podia por mais tempo prescindir de escolas o collegios destinados aos entes infelizes a quem faltão os mais bellos dos sentidos ; dous annos ha que se começou a attender a essa reclamação da patria e da humanidade com o estabelecimento creado para os meninos cegos ; agora felizmente chegou a vez dos surdos-mudos, pois que o Sr. Huet, subdito francez, surdo de nascença, e que por si mesmo experimentou a proficuidade dos processos que vai empregar, acaba de anunciar, a abertura de um collegio para a educação dos surdos-mudos.

Saudamos a nova instituição que vamos dever ao Sr. Huet, e contamos que della se hão de colher os mais brilhantes resultados.

Fonte: Recorte do *Jornal do Commercio* (RJ), 13 de fevereiro de 1856.

Quanto à língua utilizada por Huet para se comunicar com os ouvintes, não encontramos registros. O que temos quanto à língua escrita são inúmeros documentos manuscritos em francês e português com a sua assinatura.

No *Jornal do Correio Mercantil*, de circulação no Rio de Janeiro, em edição do dia 27 de janeiro de 1856, há uma Nota assinada por Huet. Destacamos de seu conteúdo dois registros importantes que esclarecem, em parte, como era sua proposta de ensino em relação à língua oral e escrita. Observa-se que não há menção à língua de sinais.



Quanto à língua portuguesa, ele diz que “*Sendo o conhecimento da língua a mais difícil de todas as ciências para os surdos-mudos, ele será a base do nosso ensino, uma vez que os demais estudos devem todos referir-se a este*”. Quanto à aquisição de linguagem oral, ele diz que “*As lições de pronúncia serão dadas por pessoas que encarregarei, e às quaes indicarei a maneira de dá-las, porque não as posso dar eu mesma pelo meu estado. Compreende-se que eu não posso responder pelo êxito deste exercício, aliás muito difícil, e que não convém senão a um pequeno número de discípulos*”.

Nesta Nota, observa-se que Huet não poderia trabalhar a linguagem oral dos alunos pelo fato de ser surdo, ainda que se expressasse oralmente em várias línguas, como veremos adiante. Buscando compreender como se dava a comunicação de Huet com ouvintes, Laguna (2015, p. 27) observa que

[...] questionei-me sobre como teria sido a comunicação dele com os pais dos alunos, os visitantes e o próprio Imperador, que costumava fazer visitas aos Institutos. Pensando sobre isso, cheguei a procurar literatura sobre Huet, mas não havia detalhes desses encontros, o que reforçou minha decisão de buscar mais informações nos documentos do acervo do INES sobre como se dava a comunicação dos surdos com ouvintes quando ainda não havia os profissionais intérpretes.

Laguna (2015) afirma que não encontrou registros sobre o tipo de comunicação feito por Huet. Mazzotta (2011) disse que Huet veio com seu irmão, mas nenhum documento pesquisado confirma isso. No registro de sua chegada, em maio de 1855, como vimos acima, não consta nominalmente a presença de um suposto irmão.

Registro sobre as habilidades de Huet com as línguas escrita e falada vamos encontrar em Adams (2003). A obra debruça-se sobre a educação de surdos no México, onde Huet abriu uma escola para surdos parecida ao Instituto dos Surdos-Mudos, em junho de 1866, cinco anos depois de sua saída do Brasil. Segundo a autora,

Muitos consideravam Huet homem sumariamente inteligente, com um dom natural para adquirir e aplicar idiomas. Dominava a



língua de sinais francesa e tinha grande habilidade para leitura labial, assim como para ler e escrever quatro idiomas falados: francês, espanhol, inglês e português. (ADAMS, 2003, p. 9)⁴.

5. EDOUARD HUET FUNDOU A PRIMEIRA ESCOLA DE SURDOS DO BRASIL POR CAUSA DE FAMILIARES DO IMPERADOR DOM PEDRO II?

Há autores que afirmam que o interesse de fundar um Collegio para educação de surdos teria sido estimulado pelo Imperador Pedro II pelo fato de ter um parente surdo. Seria seu neto, filho da Princesa Isabel com Gastão de Orléans, conhecido como conde D'Eu. No livro de Barman (2012) consta que o tio de Conde d'Eu enviou para Dom Pedro II, em 7 de fevereiro de 1864, uma carta apresentando seu sobrinho Gastão para casar-se com uma das duas princesas, Isabel ou Leopoldina, filhas de Pedro II. A carta tinha o seguinte teor:

Estou enviando-lhe o retrato mais recente que pude encontrar do conde d'Eu, filho mais velho de meu irmão Nemours. Se pudesses escolhê-lo para uma de suas filhas, seria perfeito. Ele é alto, forte, atraente, bom, gentil, muito amistoso, muito educado, amante dos estudos e, além disso, já possui certa reputação militar. **Ele tem a audição um pouco deficiente**, mas não chega a ser um defeito. (BARMAN, 2012, p. 229, grifos nossos).

Strobel (2007, p. 28) levanta a hipótese de o Imperador ter convidado Huet para fundar o Collegio a partir dessa informação. “*Será que o imperador D. Pedro II se interessou na educação de surdos devido ao seu genro, o príncipe Gastão de Orléans, marido de sua segunda filha a Princesa Isabel, ser surdo?*”. Reis (1992), seguindo esse raciocínio, mencionou que o professor Geraldo Cavalcanti de Albuquerque, discípulo do professor João Brasil Silvado, também diretor do Instituto dos Surdos-Mudos (1903-1907) lhe informou em entrevista sobre o interesse do imperador na educação dos surdos.

4 O texto original em língua espanhola foi traduzido pela própria autora (LAGUNA, 2015).



Corria a informação, nos primórdios da instituição, de que D. Pedro II teria trazido para o Brasil o professor Huet para iniciar o ensino do surdo no Brasil, porque a Princesa Isabel tinha um filho que era surdo e que, em função disso, D. Pedro II teria se interessado em iniciar a educação de surdos no Brasil. (REIS, 1992, p. 62).

Na realidade, não há nenhuma evidência de que o apoio do Império à iniciativa de Huet tenha razões familiares. Defendemos aqui que Huet veio ao Brasil no mesmo movimento que levou outros professores surdos a abrirem espaços para a educação de seus semelhantes em diversos países. Destaca-se ainda o fato de que o Instituto, no período de gestão de Huet, não era de natureza pública. Era subsidiado com bolsas para os alunos que não podiam pagar, mas era de propriedade particular de Huet.

Apresentamos aqui alguns argumentos contrários às especulações da criação do Instituto ser de iniciativa do Imperador. Dom Pedro II teve quatro filhos: Afonso Pedro (1845/1847), Isabel Cristina (1846/1921), Leopoldina (1846/1871) e Pedro Afonso (1848/1850). Afonso e Pedro morreram com pouco mais de dois anos de vida. Leopoldina também teve uma vida breve, morrendo aos 24 anos. Isabel casou-se com Gastão de Orléans, conde D'Eu em 15 de outubro de 1865. Sobre seu genro com *audição um pouco deficiente* (razão pela qual, dizem alguns, teve a iniciativa de apoiar uma escola para surdos), afirmamos que não há hipótese cronológica que sustente essa informação, posto que o casamento aconteceu dez anos depois de o Instituto ser fundado. Em 1855, Isabel tinha nove anos. O primeiro neto de Dom Pedro II nasceu em 19 de março de 1866, Pedro Augusto de Saxe-Coburgo e Bragança, filho da Leopoldina do Brasil. Isabel e Gastão de Orleans tiveram quatro filhos, a primeira filha nascida em 1870. Não há registros de algum neto ou neta de Dom Pedro II ser surdo. Como vimos, o primeiro neto do segundo Imperador do Brasil nasceu dez anos depois da fundação do Instituto.

Apresentamos abaixo um quadro cronológico da família imperial e do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos nos seus primeiros anos de funcionamento:



Quadro 1 – Comparação da cronologia entre a família de Dom Pedro II e a Educação dos Surdos

DATA	FAMÍLIA DE DOM PEDRO II	EDUCAÇÃO DOS SURDOS
29 de julho de 1846	Nascimento de Isabel, filha de Dom Pedro II.	Não havia educação formal dos surdos no Brasil.
22 de junho de 1855	Isabel tem 9 anos.	Huet apresenta ao imperador D. Pedro II uma carta em língua francesa. No dia 1º de janeiro de 1856, abriu o Colégio Imperial para Surdos–Mudos de Ambos os Sexos (atual INES).
15 de outubro de 1864	Isabel conheceu Gastão, Conde d’Eu, e depois se casaram.	Instituto com oito anos de funcionamento, na gestão de Manoel de Magalhães Couto.
19 de março de 1866	Nasce o primeiro neto de Dom Pedro II, Pedro Augusto de Saxe–Coburgo e Bragança, filho da Leopoldina do Brasil, irmã de Isabel.	Instituto com 10 anos de funcionamento, na gestão de Manoel de Magalhães Couto.
28 de julho de 1874	Nasce Luísa Vitória, primeira filha de Isabel e Gastão.	Instituto com 18 anos de funcionamento na gestão de Tobias Leite. Em 1875, publicado o primeiro dicionário de língua de sinais pelo ex–aluno e repetidor Flausino Gama.

Fonte: Elaboração própria

Portanto, entendemos que a criação da primeira escola para surdos no Brasil está implicada na atuação de professores surdos e seus aliados ouvintes que divulgaram o método do abade l’Épée em inúmeros Institutos na Europa e América. No caso do Brasil, a escola se relaciona com a Reforma Couto Ferraz, aprovada pelo Decreto Imperial nº 1331A, que estabelece o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, em 17 de fevereiro de 1854. O Relatório enviado por Huet ao Imperador segue as diretrizes da Lei Couto Ferraz.

6. QUANDO EDOUARD HUET CHEGOU AO BRASIL?

Documento inédito aponta que Edouard Huet chegou ao Brasil no dia 09 de maio de 1855. Seu nome consta na lista de passageiros que aportaram na cidade de Rio de Janeiro, na Galera francesa *Imperatriz do Brasil*, vinda da cidade francesa de Havre⁵, na França.

5 Havre fica a uma distância de 98 quilômetros da cidade de Caen onde Huet nasceu.

Figura 13 – Lista de passageiros constando o nome de E. Huet.

ENTRADAS NO DIA 9.
HAVRE — 37 d., Galera francesa (Imperatriz do Brasil), 681
tons., M. Chevillon, equip. 33 : carga fazendas e gema-

ros, a Augusto Leuba e C. ; passags. João Duarte da Silva, José Edmundo Michaud ; os Francezes M^{me} Julia Robe. Alexandre Adam, sua mulher e 1 filha, Carlos André, Nicoláo Bablo, Pierre Bocq, L. A. Colsen, João Gonot, C. F. Jourdain, sua mulher e 2 filhos, A. A. Jacob, A. Laurent C. Mias e sua mulher, A. Morin, sua mulher e 1 filha, F. C. Pichart, G. Pache, C. V. Roge, sua mulher e 2 filhos, L. A. Santiver, E. Lebailly, M^{me} M. A. Trinocq, C. E. Hardimam, sua mulher e 1 filho, Adolpho Frontin e sua mulher, M^{me} P. Debois, E. Mounier, M^{me} M. L. Gobert, E. Huet, F. Trinquet, M^{me} P. Dethuin, E. J. Francillon : o Sardo F. Ruffier, sua mulher e 4 filhos ; o Aliemão W. Baldner, sua mulher e 1 filho ; os Suisscs F. L. Jeamonod e sua mulher, A. Jeamonod.

Fonte: Recorte do *Jornal do Commercio* (R), 10 de maio de 1855.

Depois de um mês da chegada de Huet, no dia 09 de junho de 1855, o mesmo jornal noticiou que “*acaba de chegar a esta corte o Sr. E. Huet, ex-director dos surdos-mudos de Bourges, com objetivo de fundar um estabelecimento destinado aos surdos no Rio de Janeiro*”.

Figura 14 – Informa que Huet chegou no Rio de Janeiro

— **SURDOS MUDOS** — Acaba de chegar a esta côrte o Sr. E. Huet, ex-director dos surdos mudos de Bourges. Este senhor veio ao Rio de Janeiro para o fim de fundar nesta cidade um estabelecimento destinado á regeneração intellectual e moral dos surdos-mudos.

Arrancar entós tão desditosos do estado selvagem a que os condemna a sua deploravel enfermidade ; inicia los no conhecimento de Deos, no amor e na pratica da nossa santa religião e das virtudes sociaes ; ensinar-lhes a supprir o ouvido e a palavra pela escripta e pelos signaes, e restituilos dest'arte á sociedade, aos deveres de cidadão, ás afeições de familia, tal é o fim a que o Sr. Huet se propoe, e que espera conseguir.

Esta empresa tão digna e elevada não pôde deixar de ser acolhida com favor e sympathia.

Fonte: Recorte do *Jornal do Commercio*, 09 de junho de 1855



As ligações de Huet com o Brasil e o período de sua primeira viagem ao país ainda não estão claras. Segundo Rocha (2009, p. 38),

O estabelecimento começou a funcionar nas dependências do Colégio de Vassimon na Rua dos Beneditinos 8. Vem de longa data a ligação de Huet com a família Vassimon. No ano de 1845, portanto dez anos antes de propor a fundação do colégio para surdos, Huet era proprietário do Collégio Francez Huet para meninos. Esse colégio funcionou até 1851 na Rua da Ajuda 68. No período 1852/1854, não há registro de atividade escolar de Huet. Outro dado importante que associa Huet aos Vassimon é a coincidência das datas de abertura e término das escolas dirigidas por ambos. O Collégio de Vassimon começa a funcionar em 1844 e termina em 1861, mesmo ano do desligamento de Huet com o Instituto de Surdos por ele fundado.

Nos registros consta apenas o sobrenome Huet, mas não é mencionado o primeiro nome. Sabemos que o Collégio Francez é um estabelecimento particular cujo proprietário é o professor Huet. Seria Edouard Huet? Seria para alunos ouvintes ou surdos de família abastada? É comum na época professor surdo ensinar alunos ouvintes em língua francesa? Em 1845, Huet provavelmente tinha 23 anos de idade. Sua experiência como diretor de uma escola para surdos em Bourges, na França, foi no ano de 1849. Estivera ele no Brasil seis anos antes de abrir a escola para surdos?

Como vimos, temos o registro de sua chegada ao Brasil no dia 09 de maio de 1855. Seu nome consta na lista de passageiros do navio francês que desembarcou no porto de Rio de Janeiro. Um mês depois de sua chegada, Huet escreve um Relatório detalhado ao Imperador, propondo a criação do que hoje conhecemos como Instituto Nacional de Educação de Surdos. Pouco mais de um mês seria tempo necessário para escrever um Relatório de três laudas demonstrando conhecimento da realidade brasileira? O que encontramos são evidências de que ele já havia estado no Brasil antes dessa data. Mas quando? Em que condições?



7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Biografar Huet com fontes seguras é uma agenda que se impõe ao Brasil e a nós pesquisadores. Dados incompletos, incorretos ou mal pesquisados não contribuem para melhor compreensão desse personagem e da própria história da educação de surdos no Brasil e de suas conexões com a educação de surdos francesa. Na França, e em outros países, podemos encontrar uma vasta produção de biografias de lideranças surdas e ouvintes como as de Laurent Clérc (Estados Unidos), Ferdinand Berthier (França), Edward Gallaudet (Estados Unidos), Charles l'Épée (França). E Edouard Huet? Não encontramos pesquisa no Brasil sobre ele. O que temos são notas de rodapé, citações repetidas, dados desconstruídos, dentre outros.

Huet tornou-se, ao longo do tempo, a maior referência da comunidade surda brasileira. Ao ser reconhecido como *herói* (RANGEL, 2016), revela um sentimento de reconhecimento e de permanência de sua obra. Entretanto, seus dados biográficos e bibliográficos apresentam uma série de contradições que prejudicam a compreensão desse personagem e de suas realizações.

Apresentamos aqui dados inéditos de Huet, permitindo reescrever informações equivocadas sobre sua biografia em diversas publicações. Nossa intenção é a de contribuir com a pesquisa biográfica do grande idealizador da educação de surdos no Brasil. Seguimos com muitas perguntas com potencial expansor dessa pesquisa.

Quando Huet viajou pela primeira vez ao Brasil? Por que Edouard Huet escolheu vir ao Brasil? Como Huet ficou sabendo da Reforma Couto Ferraz? Como as notícias brasileiras chegaram à França? Por que as autoridades brasileiras escolheram Huet, dentre muitos professores surdos franceses? Foi uma escolha? Como foi sua infância? Como foi o seu processo educacional? Quando se formou professor? Como era a estrutura e organização da escola de surdos de Bourges na gestão de Huet? Como Huet e Catharina se conheceram? Há muitas questões a serem levantadas. A pesquisa continua. Aos documentos!



REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. G. **História de la educación de los sordos en Mexico y Lenguaje por Señas Mexicano**. Una esperanza para hispanos sordos: incluye la primer reseña historica de la educación de los sordos en Mexico. Edition in spanish. San Diego, California: Fundación de Sordos Hispanos, 2003.
- BARMAN, R. J. **Imperador Cidadão**. Tradução Sonia Midori Yamamoto. São Paulo: Editora UNESP, 2012.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- JULLIAN, C. **Génesis de la Comunidad Silente en México**. La Escuela Nacional de Sordomudos (1867-1886). Tesis de licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 2002.
- JULLIAN, C. **Un héroe francés en el silencio: Eduardo Huet y la conformación de la identidad sorda en México**. 2008. p. 385-410.
- KNAPIK, D. S. **História da educação de surdos no Brasil: registros de estudantes surdos (1856-1868)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2022. (no prelo)
- LAGUNA, M. C. V. **Moralidade, idoneidade e convivência: discursos sobre as práticas dos repetidores de classe do INES no período de 1855 a 1910 que incidem na atuação profissional dos tradutores-intérpretes de língua de sinais da atualidade**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editor, 2011.
- OVIDEO, A. **Eduard Huet (1822?-1882) Fundador de la educación pública para sordos en Brasil y México**. Cultura Sorda, 2007.
- PINTO, F. B. O silencioso despertar do mundo surdo brasileiro. **Fênix**: Revista de História e Estudos Culturais, Uberlândia: NEHAC-UFU, v. 3, n. 2, p. 1-14, abr./jun. 2006.
- RANGEL, G. M. M. **Heróis/heroínas surdos/as brasileiros/as: busca de significados na comunidade surda gaúcha**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.
- REIS, V. P. F. **A criança surda e seu mundo: o estado da arte, as políticas e as intervenções necessárias**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1992.



ROCHA, S. M. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROCHA, S. M. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos**: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ROCHA, S. M. **Instituto Nacional de Educação de Surdos**: uma iconografia dos seus 160 anos. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2018.

ROCHA, S. M. O processo de produção de memória coletiva para a construção de uma historiografia contemporânea no campo de educação de Surdos no Brasil. *In*: SOUZA, R. M. (org.). **História da emergência do campo das pesquisas em educação bilíngue de/para surdos e dos estudos linguísticos da Libras no Brasil**: contribuições do Grupo de Trabalho Língua(gem) e Surdez da Anpoll. Curitiba: CRV, 2019.

STROBEL, K. L. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. *In*: QUADROS, R. M de; PERLIN, G. (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS DO POVO SURDO: REIVINDICAÇÕES POR DIREITOS EDUCACIONAIS*



Cleide Emília Faye Pedrosa
Juliana Barbosa Alves
Ivy Beatriz Alves Santos

* A contextualização deste artigo, focado na comunidade surda, advém do projeto, desenvolvido com bolsa de iniciação científica do CNPq, "Papel da análise crítica do discurso nas práticas sociais: desigualdade social, aprendizagem cidadã e empoderamento" (PDV 6401-2018), que envolve outras frentes de pesquisa que trabalham com grupos vulneráveis, como por exemplo: idosos, crianças, mulheres.

O capítulo aqui apresentado é fruto de alterações do artigo publicado pelas duas primeiras autoras em 2022, qual seja: PEDROSA, Cleide Emília Faye; ALVES, Juliana Barbosa. "Luta por reconhecimento": análise crítica dos discursos do Povo Surdo sobre a temática do ENEM 2017. Revista Sinalizar, v. 7, p. 1-36, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5216/rs.v7.70195>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/70195>. Acesso em: 18 fev. 2022. Outras alterações advieram pela entrada da terceira autora.



1 INTRODUÇÃO

A educação dos surdos é uma temática que, na atualidade, tem seguido outro caminho diferente da carga histórica vivenciada por esses sujeitos. Na Antiguidade, entre vários povos, os surdos eram vistos como inferiores e condenados à morte. Além dessas atrocidades, um fato que muito marcou a história educacional dos surdos foi o Congresso de Milão, em 1880. Nele se instituiu a proibição do uso das línguas de sinais, estabelecendo o oralismo como filosofia educacional (KINSEY, 1880; ROCHELLE, 1880; GESSER, 2009; SOUZA, 2014). Tal fato se configurou como uma perda enorme em avanços nos estudos das línguas de sinais, a língua natural dos surdos, e sobretudo na educação deles.

Por estarmos trabalhando com esse grupo vulnerável, minoritário linguisticamente, na busca por lhe dar visibilidade, iremos dialogar com a Análise Crítica do Discurso (ACD), que tem seu objetivo centrado em desvelar práticas sociais hegemônicas (FAIRCLOUGH, 2008; RESENDE, 2017; PEDROSA, 2018) e denunciar as relações de poder e de opressão sofridas por grupos vulneráveis (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018). Farão parte ainda do aporte teórico os Estudos Surdos (QUADROS, 1997; GESSER, 2009; SOUZA, 2014).

Sabendo que as análises em ACD atendem não somente ao caráter social e discursivo, mas também ao caráter linguístico, por serem textualmente orientadas, utilizaremos a Gramática Sistêmico-Funcional, mais precisamente seu Sistema de Avaliatividade (ALMEIDA, 2010; SOUZA, 2010). Para isso, é mister ressaltar o foco dessa gramática que é baseada na língua em uso. A avaliatividade aqui, por sua vez, é evocada por apresentar de que forma os textos/discursos, através de sua estrutura lexical e gramatical, desvelam práticas avaliativas negativas e/ou positivas dos usuários da língua.

Partindo dos aportes teóricos expostos, nosso objetivo é analisar os discursos de reivindicação da comunidade surda contidos em comentários, no Facebook, sobre a temática do ENEM 2017, a saber “Desafios para a educação de surdos no Brasil”.

A fim de abordar a proposta da pesquisa, este artigo apresenta a seguinte configuração: exposição sobre o histórico da ACD e seu engajamen-



to com as minorias; Estudos Surdos (ES); metodologia; análises críticas dos discursos dos Surdos sobre a temática do ENEM 2017; e conclusões advindas dos achados analisados.

2. ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E SEU ENGAJAMENTO COM AS LUTAS E O EMPODERAMENTO DAS MINORIAS

A ACD, principal aporte teórico deste estudo, procura, em seus objetivos, a denúncia e divulgação de problemas sociais, e nós, analistas críticos do discurso, nos engajamos, através dos nossos trabalhos, com a conscientização e o empoderamento dos que são vítimas das relações de abuso de poder (PEDROSA, 2008; MELO, 2018).

Desde sua consolidação, na década de 1990, a ACD tem se mostrado um campo em constante crescimento, apresentando uma base teórica e metodológica para as análises sociais, consolidadas discursivamente. Dessa forma, apresentaremos a seguir, para uma melhor contextualização, um registro histórico da ACD; a prática da ACD do linguístico ao social; e as convergências políticas da ACD.

2.1 Um registro para não perder o histórico

A Análise Crítica do Discurso teve seu despertar como uma nova teoria linguística, discursiva e social no final da década de 1980 e início da década de 1990, com a publicação de Teun van Dijk, *Discourse and Society* (VAN DIJK, 1997). Contudo, em anos anteriores, outras obras já despontavam com o novo pensamento da linguagem: Norman Fairclough, com *Language and power*, em 1989; Ruth Wodak, com *Language, power and ideology*, em 1989; Teun van Dijk, com *Prejudice in Discourse*, em 1984, conforme informações contidas em Melo (2018).

Van Dijk (1997) propagou os estudos críticos do discurso na América Latina, principalmente na Argentina, no Brasil e no México. Para o autor, os estudos do discurso tiveram ascensão maior na América Latina do que em qualquer outro continente, fazendo parte como disciplina em Linguística, Estudos Literários e Estudos de Comunicação.



No Brasil, os estudos da Análise Crítica do Discurso deram um grande passo com a tradução do livro de Fairclough, *Discourse and social change* (1992), por Izabel Magalhães, em 2001, publicado e reimpresso pela editora UnB (FAIRCLOUGH, 2008). Dessa forma, a pesquisadora proporcionou o acesso a uma obra marco da ACD. Destacamos ainda algumas obras que se lançaram nesse cenário inicial: na UFMG, pontuamos o livro *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso* (2001), tendo Célia Magalhães como organizadora (MAGALHÃES, 2001); na UFS, citamos o livro de Cleide Pedrosa, em 2008, *Análise Crítica do Discurso: do linguístico ao social no gênero midiático*, com base em sua tese defendida em 2005 (PEDROSA, 2008), e, ainda, na UFSC, também em 2008, o livro *Desvendando discursos: conceitos básicos*, tendo como organizadores Caldas-Coulthard e Scliar-Cabral (CALDAS-COULTHARD; SCLiar-CABRAL, 2008). Além disso, há outras contribuições, como a grande produção de Viviane de Melo Resende, como exemplos: *Análise de Discurso Crítica* (2006) (RESENDE; RAMALHO, 2006) e *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa* (RESENDE; RAMALHO, 2011).

Citamos aqui, também, publicações recentes no Brasil em contribuição à ACD, como o livro de Viviane Resende e Jacqueline Fiuza Regis, *Outras perspectivas em análise de discurso crítica* (RESENDE; REGIS, 2017); o livro de Izabel Magalhães, André Martins e Viviane Resende, *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa* (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017); o livro organizado por José Ribamar Batista Jr., Denise Sato e Iran Melo, *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas* (BATISTA; SATO; MELO, 2018); ainda de Viviane Resende como organizadora o livro *Decolonizar os estudos críticos do discurso* (RESENDE, 2019); citamos, também, a obra de Lucineudo Machado Irineu et al. (Orgs.), *Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave* (IRINEU et al., 2020). Com isso, podemos aferir que, no Brasil, temos um bom aporte teórico sobre a ACD.

2.2 Estudos em Análise Crítica do Discurso: prática de linguagem e prática social

A ACD tem seu objetivo centrado em ancorar a denúncia de problemas sociais particulares quando levanta a bandeira de que a linguagem tem



uma relação especial com outros elementos sociais. Para esse tipo de análise do discurso, os textos que formulamos funcionam como parte essencial das maneiras como nos comportamos na sociedade, portanto podemos dizer que eles são efeitos das situações sociais e também influenciam essas mesmas situações sociais (RESENDE, 2017). Não obstante, as ciências críticas também devem fomentar a reflexão para que o sujeito consiga enxergar as entrelinhas das situações que, por vezes, são naturalizadas, principalmente aquelas em que ele se encontra em situação de opressão. Esse passo é decisivo para que ele, o sujeito, possa construir sua própria trajetória e, com isso, conquistar seu empoderamento (MELO, 2018).

Por essa razão, a ACD não se identifica apenas como uma proposta exclusivamente científica da linguagem, mas também como uma abordagem que procura compreender, combater e desvendar as desigualdades sociais de todos os tipos, suplantando o cerne das entidades de pesquisa. Com isso, a ACD assume uma posição de engajamento para construir ações que visem o empoderamento e a conscientização daqueles que se encontram em situações de opressão (MELO, 2018).

2.3 Os vários caminhos da Análise Crítica do Discurso e sua convergência política

Ao estudar a ACD, identificamos várias propostas de análise advindas de autores e grupos de estudo diferentes, porém o que os une é seu posicionamento político quanto às análises que realizam. Como pontuou Wodak (2003, p. 22), a consolidação desse grupo foi mais resultado de um agendamento e programa de investigação “que pela existência de alguma teoria ou metodologia em comum”¹.

Referendadas em Wodak (2003), Fairclough (2003), Wodak e Meyer (2009), Resende (2009) e Melo (2018), resumiremos as correntes tradicionais da ACD. Fairclough propõe uma articulação entre a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e a Sociologia, criando a abordagem dialéti-

1 Tradução nossa. Original: “que por la existencia de alguna teoría o metodología común” (WODAK, 2003, p. 22).



co-relacional. Van Dijk estabelece um diálogo entre Linguística Textual e Psicologia Social, surgindo a abordagem sociocognitiva, que se situa no discurso como canal para a reprodução ideológica, assim seu tripé é o discurso, a cognição e a sociedade. Por seu turno, Wodak direciona suas pesquisas para a Sociolinguística e a História, criando a abordagem histórico-discursiva, cujo objetivo principal é “pesquisar discursos institucionais racistas, antisemitas, entre outros, numa perspectiva sociolinguística e histórico-discursiva, cujo enfoque está no estudo da argumentação e na retórica” (MELO, 2018, p. 30).

As correntes mais atuais da ACD se pronunciam com alguns trabalhos na América Latina. Pardo (2017), na Argentina, criou a teoria e o método sincrônico-diacrônico, em que reúne categorias gramaticalizadas e categorias semântico-discursivas e trabalha com os textos de maneira indutivo-qualitativa. “Os termos ‘sincrônico’ e ‘diacrônico’ [...] referem-se à leitura das categorias. No caso da sincronia, a leitura é linear em cada emissão. A diacronia permite uma leitura longitudinal de cada categoria em sua realização textual” (PARDO, 2017, p. 187, destaque da autora). No Brasil, Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 98) expõem sua proposta de abordagem etnográfico-discursiva, a qual “associa métodos etnográficos ao discurso como dimensão da prática social” e busca “uma interpretação do problema específico da prática social que está em discussão numa pesquisa particular” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 117).

Ainda no Brasil, a ASCD, Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso², surgiu em 2011 e foi fruto das pesquisas da Profa. Dra. Cleide Emília Faye Pedrosa (PEDROSA, 2012) e seu grupo de pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Essa abordagem tem uma orientação transdisciplinar. Está ancorada em áreas como a Linguística Sistemico-Funcional, a Linguística Textual, a Sociologia para a Mudança Social, a Sociologia Aplicada à Mudança Social, a Comunicação para a Mudança Social e os Estudos Culturais, que se mostram fundamentais para os analistas críticos do discurso que desejam trabalhar com as mudanças

2 Disponível em: www.ascd.com.br. Acesso em: 29 jan. 2022.

sociais, os tipos de poder, a construção de identidades e os estudos dos sujeitos discursivos. Recentemente, está acrescentando a teoria da Luta por Reconhecimento (HONNETH, 2009) às suas pesquisas (ALVES; PEDROSA, 2020, 2021; PEDROSA; ALVES, 2022) e a proposta metodológica desenvolvida por Cunha (2021).

Considerando que a proposta da ACD é ser transdisciplinar, dialogaremos, para este capítulo, com os Estudos Surdos. Essa relação dialógica com outras teorias sociais vai muito além de uma relação interdisciplinar, na medida em que avança e ultrapassa as fronteiras das disciplinas, porque não aplica simplesmente as outras teorias a seu objeto de estudo, todavia as operacionaliza e as transforma a fim de atingir uma abordagem sociodiscursiva (transdisciplinaridade) (RESENDE; RAMALHO, 2006; MELO, 2018).

3 ESTUDOS SURDOS: ALTERAÇÕES HISTÓRICAS E FILOSÓFICAS

Na construção social da população surda, existe um grande histórico de lutas acerca dos seus direitos, incluindo o da educação. Desde a antiguidade, o preconceito e a falta de conhecimento sobre esse povo geram uma exclusão dos surdos na sociedade, podendo lhes dificultar a garantia de uma educação digna.

De acordo com Strobel (2009), a vida educacional dos surdos se divide em três grandes fases: a Revelação cultural, em que muitos surdos eram artistas, escritores mas, no entanto, é incerto afirmar que sua educação era adequada; o Isolamento cultural, época marcada pelas resoluções do Congresso de Milão de 1880, as quais proibiam o uso de sinais para o ensino, impondo a língua oral para a educação e gerando o isolamento do povo surdo pelas dificuldades e pelo sentimento de exclusão; e, por fim, o Despertar cultural, com início a partir dos anos 60, legitimando a língua de sinais como forma válida de ensino para os surdos, após muita luta da comunidade.

O Congresso de Milão de 1880 foi um evento conduzido por especialistas sobre a surdez, ouvintes em sua grande maioria, os quais acreditavam no oralismo puro como a melhor forma de ensino e classificavam a língua de sinais como “para preguiçosos”, excluindo o direito de professores e alunos surdos a votarem e opinarem (STROBEL, 2009).



A articulação dos ouvintes, que ocorreu antes do Congresso de Milão e se consolidou com as resoluções aceitas no evento, vai no caminho contrário à perspectiva já defendida por E. M. Gallaudet em sua obra de 1868. Nela, o autor aponta o fracasso do método articulatório e esclarece que “nas escolas europeias, onde a articulação tem sido aceita como um complemento, a confiança principal está sendo na língua de sinais, no alfabeto manual e na escrita” (GALLAUDET, 1868, p. 8)³.

Na Idade Moderna, houve a distinção entre surdez e mudez (CARVALHO, 2007), surgindo, com isso, três abordagens filosóficas na educação dos surdos que foram utilizadas por educadores para ensinar, inicialmente, aos filhos dos nobres. As abordagens filosóficas são: Treinamento da fala ou oralismo: o surdo aprenderia a língua oral e entenderia os ouvintes através da leitura de lábios, com o objetivo de se aproximar o máximo possível do modelo ouvinte e visando “curar” os surdos, como se possuíssem uma doença que deveria ser resolvida; Método combinado ou bimodal: o surdo aprenderia a língua oral e a língua de sinais, ficando conhecida como “Português sinalizado” e gerando dificuldade no aprendizado da comunidade surda por não conseguirem relacionar totalmente a gramática com a língua de sinais; e Linguagem gestual: o surdo aprenderia a língua de sinais, considerada um importante veículo de aquisição de conhecimento, comunicação e organização do pensamento (QUADROS, 1997; GESSER, 2009; OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2017).

Nesse contexto, a educação inclusiva surgiu após várias tentativas de ensino frustradas e lutas por inclusão pela comunidade surda, sendo feita de forma que os surdos participassem de escolas normais com um intérprete da língua de sinais ao lado do professor para que o assunto fosse compreendido, porém pesquisadores afirmam que esse método não é proveitoso e prejudica a quantidade e qualidade das informações recebidas, além da falta de espaço para manifestação de ideias e culturas próprias dos surdos (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2017). Atualmente, estudos apontam a proposta

3 Original: “In those European schools where articulation has been accepted as an adjunct, the main reliance being on the language of signs, the manual alphabet and writing”. Agradecemos a Iris da Silva Santos pela tradução de todo o artigo.



do bilinguismo como um caminho mais adequado para o ensino de surdos (QUADROS, 1997, p. 27). Reforçamos esse parecer com a citação abaixo de Oliveira e Figueiredo, tomada com base em Melo (2010):

A educação bilíngue para surdos parte da compreensão de uma educação de assimilação, não só de linguística, mas também cultural, pois entendemos que o ensino bilíngue não se atém unicamente a questões linguísticas (MELLO, 2010), mas contempla também questões de ordem política, social e cultural (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2017, p. 183).

Reforçando as questões sociais, trazemos o alerta do antropólogo Pablo Ortúzar (2016) quando diz que toda sociedade produz suas próprias vítimas de exclusão, resultantes das relações de poder que se estabelecem nela. E, se não buscar a justiça social, estará propensa ao fracasso. Assim, enfrentar essas questões deve ser uma resposta de prática de cidadania, especialmente para quem se engaja politicamente com as causas das minorias, como os analistas críticos do discurso (FAIRCLOUGH, 2008; MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017; PEDROSA, 2018).

Como resposta por justiça social é que foi originada, na década de 1970, a filosofia bilíngue, que é a utilização, pelos surdos, da língua de sinais como primeira língua e da língua do seu país como a segunda. Esse tipo de educação vive o auge das reivindicações dos surdos em vários países. Além de artigos, livros e outros materiais defendendo essa educação para as crianças surdas, ressaltamos aqui uma Carta reivindicatória (2012), escrita pelos 7 (sete) primeiros surdos doutores nas áreas de Educação e Linguística do Brasil, dirigida ao Ministro da Educação, Aloizio Mercadante. Nela, os autores Dra. Ana Regina e Souza Campello, professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Dra. Gladis Teresinha Taschetto Perlin, Dra. Karin Lilian Strobel, Dra. Marianne Rossi Stumpf, Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende, Dr. Rodrigo Rosso Marques, professores adjuntos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e Dr. Wilson de Oliveira Miranda, professor adjunto da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), amparados em dados de pesquisas e em Convenções (por exemplo: Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiên-



cia), rogaram ao ministro que “GARANTA AS ESCOLAS BILÍNGUES, COM INSTRUÇÃO EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS ESCRITO, NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO MEC” (CARTA, 2012, p. 7, destaque dos autores).

Não podemos deixar de acrescentar o que presenciamos nos dias de hoje, em que calham também os estudos realizados pelo linguista William Stokoe que levaram a língua de sinais a receber status linguístico, definindo os parâmetros que constituem os sinais (configuração de mão – CM; movimento – M; locação – L), como também a fundação de uma instituição de Ensino Superior para surdos, a Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos, fundada em 1864 pelo filho de Thomas Gallaudet, indicado como um dos opositores do oralismo, defensor das línguas de sinais e fundador da primeira escola para surdos dos EUA.

No Brasil, a língua de sinais, como a conhecemos hoje, teve início com a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos. Vindo da França, o professor Ernest Huet, a convite de Dom Pedro II, trouxe o método combinado e ficou responsável pela instituição, recebendo alunos brasileiros e de todos os países ao redor, utilizando a língua de sinais francesa, a qual colaborou na elaboração da Libras. Em 1862, o professor Huet deixou o Instituto, e assumiu em seu lugar o Dr. Manuel de Magalhães Couto, que, não tendo conhecimento da educação de surdos, não prosseguiu com o trabalho educacional iniciado por Huet. Com isso, o Instituto tornou-se um asilo de surdos (GESSER, 2012; SOUZA, 2014). Em 1868, o Dr. Tobias Leite, médico sergipano, assumiu a direção. Ele dirigiu o Instituto no período de 1868 até 1896 e adotou, inicialmente, durante sua gestão, o método sinalizado e depois passou a fazer uso do método oralizado na educação dos surdos, além do ensino de diversas áreas, como língua portuguesa escrita, geografia, história do Brasil, aritmética, visando a oportunidade de que os surdos pudessem ter empregos. Tobias Leite deixou marcas positivas na história, pois ele estimulou a busca pelo método adequado de alfabetização dos surdos (SOUZA, 2007; SOUZA, 2014). Na gestão da professora Ana Rímoli, em 1896, com influência do Congresso de Milão, foi adotado o método oralista puro e implantado o primeiro curso normal de formação de professores para surdos. E foi na década de 1970 que a professora Ivete Vasconcelos



trouxe para o Brasil, dos Estados Unidos, a filosofia da comunicação total. Ainda na década de 70, linguistas brasileiros se interessaram pela língua de sinais, chamando-a de Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB), mas em 1994 a abreviação Libras começou a ser utilizada para designar a Língua Brasileira de Sinais (SOUZA, 2007).

Devido a essas alterações quanto ao método e ao uso ou não de línguas de sinais, apenas em 2002 a Libras passou a ser legalmente reconhecida como língua própria da comunidade surda do Brasil, através da Lei nº 10.436/02, servindo como meio legal de comunicação e expressão.

Valendo-nos do aporte teórico da ACD, que “objetiva explicitar o que está encoberto no discurso; aquilo que está naturalizado e, por isso, não é imediatamente notado” (VIEIRA; MACEDO, 2018, p. 65-66), percebemos a importância das conquistas da comunidade ao longo dos anos, como o reconhecimento da língua de sinais, para a construção de suas identidades.

Atribui-se importância ao uso da língua de sinais na construção da(s) identidade(s) do surdo, pelo valor que a língua tem como instrumento de comunicação, de troca, de reflexão, de crítica, de posicionamento, pois, como se poderia imaginar uma significativa e natural interação entre surdos que utilizassem uma língua oral ou uma língua oral sinalizada? [...] Não há como negar que o uso da língua de sinais é um dos principais elementos aglutinantes das comunidades surdas, sendo, assim, um dos elementos importantíssimos nos processos de desenvolvimento da identidade surda/de surdo e nos de identificação dos surdos entre si (SÁ, 2002, p. 105-106).

O papel das ciências críticas é avaliar e descrever os processos de dissimulação que são naturalizados nas relações sociais em situações de opressão, bem como suas implicações. Tais implicações são nefastas para os grupos vulneráveis, como a comunidade surda. Essas manifestações ideológicas dos grupos no poder estão presentes em diversas práticas de nossas vidas, induzindo-nos a crer no *status quo* dessas situações (MELO, 2018).



4. A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A proposta da ACD é seguir critérios e categorias textuais para fazer uma análise discursiva e social. Para isso, entra em pauta a contribuição da gramática sistêmico-funcional, enfatizando os usos da língua no contexto social (FUZER; CABRAL, 2014). Trata-se de uma teoria sociosemiótica que prioriza a íntima relação léxico-gramática em interface com a semântica e o discurso (FUZER; CABRAL, 2014).

Entre os sistemas que fazem parte da gramática sistêmico-funcional, utilizaremos o Sistema de Avaliatividade, que categorizará os recursos léxico-gramaticais empregados nas avaliações (VIAN JR., 2010a). Esse Sistema é apresentado da seguinte forma (VIAN JR., 2010a): a) Atitude engloba o Afeto (o sujeito avalia com emoção, expressando sentimentos), o Julgamento (o sujeito julga o caráter, a atitude das pessoas) e a Apreciação (o sujeito atribui valores às coisas, de forma positiva ou negativa); b) Gradação envolve Força (avaliação com mais ou menos força) e Foco (avaliação com mais ou menos foco); e c) Engajamento deixa ver a Monoglossia (voz que não permite questionamento nem diálogo, voz única) e a Heteroglossia (indica referência a outras vozes ou pontos de vista na avaliação).

5. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Diante de uma pesquisa de cunho social, tendo como aporte teórico a ACD e algumas teorias das ciências sociais, esta pesquisa é classificada como qualitativa-interpretativista (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017). O objetivo da pesquisa qualitativa é expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, como exposto por Magalhães et al. (2017, p. 30): “o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa”. Já o caráter interpretativista tem como ponto central o significado das ações sociais dos sujeitos.

Em consonância com Marconi e Lakatos (2008), é através da investigação que o pesquisador entra em contato com a “realidade” do objeto. Para a coleta de dados e constituição do *corpus*, utilizamos a ferramenta de busca do Facebook. Definimos o mês e o ano correspondentes à data da prova, novembro



de 2017. As palavras-chave foram: “redação Enem 2017”, “Enem redação surdos” e “Enem surdos”. A identificação dos sujeitos discursivos se deu por meio da leitura do comentário, visto que não havia como identificar um surdo, por exemplo, apenas nas suas informações do perfil. No geral, a identificação veio marcada na sequência discursiva e também na identificação do “Português surdo”, ou seja, a escrita do português como segunda língua (L2) para os surdos, que, muitas vezes, deixam marcas características, como, por exemplo, a falta de preposição, de conjugação verbal etc., marcas que diferenciam as duas gramáticas (da Língua Portuguesa e da Libras). Assim explica Quadros: “a criança surda deverá adquirir uma L2 que se apresenta numa modalidade lingüística diferente da sua L1, isto é, ela deverá aprender uma língua GRÁFICO-VISUAL enquanto a sua L1 é VISUAL-ESPACIAL” (1997, p. 111), por isso verificamos que “na produção escrita do surdo, há uma forma peculiar de produzir sentido e expressar suas ideias, visto que indivíduos bilíngues, ao vivenciarem uma situação de interação na segunda língua, nunca desativam totalmente a primeira língua” (CORREIA; BARBOSA; OLIVEIRA, 2018, p. 174).

Como caminho, adotamos os passos metodológicos propostos por Pedrosa (2018, p. 159) para a ASCD:

Definir o objeto de estudo; Traçar objetivos de análise; Identificar as áreas de interfaces que atendem aos objetivos; Selecionar as categorias de cada área interfática que alcancem os objetivos propostos; Articular a discursividade à sua materialidade textual; Estabelecer o diálogo entre as categorias de cada área definida e sua materialidade como pressuposto para os resultados analíticos a serem demonstrados; Identificar os sentidos sociais representados e construídos no discurso; Relacionar os sentidos identificados às questões sociais situadas/contextualizadas.

Dessa forma, seguindo os dois primeiros passos, objeto e objetivo da análise, qual seja, analisar os discursos de reivindicação da comunidade surda contidos em comentários, no Facebook, sobre a temática do ENEM 2017, norteamos os passos seguintes. No terceiro e no quarto passos, com base nos objetivos, selecionamos as áreas que embasaram os estudos, a saber: Análise Crítica do Discurso e Estudos Surdos, e escolhemos as cate-



gorias para cada área selecionada. Nos passos cinco e seis, diante da articulação entre a discursividade e a materialidade, ocorre um diálogo entre as categorias de análise e sua materialidade. Por fim, nos passos sete e oito, as discussões e reflexões das análises são apresentadas imbricadas em questões sociais contextualizadas.

6. DISCURSOS DO POVO SURDO SOBRE A TEMÁTICA DO ENEM 2017

Viver num regime democrático garante, ou deveria garantir, aos atores sociais se organizarem em torno de causas comuns, terem livre ação e direito a manifestações na sociedade, seja manifestações presenciais ou virtuais, como ocorre através de discursos opinativos. Essa configuração política se conforma na base de três princípios: “o ‘reconhecimento dos *direitos fundamentais*’, a ‘*representatividade social* dos dirigentes e da sua política’ e a ‘consciência de *cidadania*’, ou seja, de que a pessoa pertence a uma coletividade fundada sobre o direito” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 172, grifo dos autores).

Considerando o direito a partir de discursos opinativos, as análises tomarão como *corpus* os posicionamentos dos Surdos sobre a temática do ENEM 2017 para atender ao objetivo proposto, qual seja, analisar os discursos de reivindicação da comunidade surda contidos em comentários, no Facebook, sobre a temática do ENEM 2017. Contextualizaremos com a aplicação das teorias destacadas, como a ACD, a ASCD, a Gramática Sistêmico-Funcional e os Estudos Surdos.

Exemplo 01⁴: “NOSSA estou CHOCADA! Deu vontade de chorar lendo esses comentários ridículos, muito triste de ver...“Tanto ódio do tema da redação enem que se eu ver um surdo na rua eu meto-le uma pesada” mas o que??? O que nós fizemos? O MEC apenas queria o reconhecimento dos surdos, temos que valorizar a Libras porque é a sua segunda língua oficial... Nossa eu estou sem palavras, muito triste mesmo! Essas pessoas, sem noção.

Comentário compartilhado: Acabei de sair da sala do Enem, que tema de redação bosta, MISERICÓRDIA.”

4 Todos os exemplos serão fiéis ao escrito no Facebook.

Nessa sequência discursiva, percebemos no início a escolha do uso de caixa alta, utilizando uma gradação para intensificar seu discurso, em uma escala com valores variando “entre um pólo constituído de termos que expressam avaliações socialmente consideradas como menos intensas e um outro pólo constituído de itens que indicam avaliações consideradas mais intensas” (SOUZA, 2010, p. 191), o que combina com a escolha lexical em que assentou sua opinião, verificada no trecho “CHOCADA”. Realmente, é chocante como, em pleno século XXI, os surdos são vítimas do ódio de pessoas escolarizadas, pois quem foi fazer a prova do ENEM são pessoas que, no mínimo, concluíram, ou estão concluindo, o Ensino Médio. Esse é um retrocesso às sociedades antigas, como Grécia e Roma, por exemplo, em que os Surdos eram torturados e mortos, considerados imperfeitos e, por isso, vistos como indignos de fazer parte da sociedade (CARVALHO, 2007).

Nos trechos “deu vontade de chorar” e “muito triste”, percebemos um discurso na categoria Afeto da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), considerando que esse é um recurso semântico para representar, linguisticamente, as emoções no discurso. A avaliação do escritor diz respeito a como se sente emocionalmente em relação aos acontecimentos, às pessoas e às coisas (ALMEIDA, 2010).

Na sequência “tanto ódio” e “essas pessoas sem noção”, o sujeito discursivo faz um Julgamento de estima social, no qual põe em questão o comportamento negativo das pessoas que falaram mal do tema da redação do Enem. Segundo Almeida (2010), esse tipo de julgamento está baseado em regras de comportamento formadas por uma cultura particular, e, dessa forma, o julgamento pode ser positivo ou negativo. Então o que se verifica é que, até mesmo na atualidade, o preconceito contra os Surdos permanece, não sendo fácil para esse povo conviver com tal desfeita da sociedade em que estão inseridos. Faltam-lhes a solidariedade e o cumprimento das Leis e dos Decretos que os beneficiam, resultando em formas de denegação.

O sujeito discursivo demonstra que é engajado com a cultura e a identidade surdas. Ela se identifica como surda e fala em nome de toda a sua comunidade no trecho “O que nós fizemos”. As mudanças sociais e culturais vivenciadas pelos surdos, após o discurso, naturalizado, de normalização,



levou o surdo a se enxergar como sujeito e assumir sua identidade, mudando, com isso, suas práticas discursivas.

A ASCD (PEDROSA, 2012) recontextualiza a proposta do sociólogo Bajoit (2008) para as análises do discurso sobre mudanças sociais e culturais. Para o estudioso, quando uma comunidade, como a surda, por exemplo, passa por mudanças na maneira como estabelece relações sociais, ela vivencia, ao mesmo tempo, a velha e a nova maneiras: a primeira, tentando sobreviver, e a segunda, se impondo, resistindo. São, pois, aspectos confirmados na postagem do Exemplo 1, quando os surdos pensam que já venceram o preconceito social ao verificarem que o MEC escolheu uma temática que os beneficia (a nova maneira) e que chama atenção para sua causa, ao passo que são identificadas, nas redes sociais, postagens que incitam o ódio, que causam exclusão (a velha maneira resistindo). Como explica Bajoit (2008, p. 48), “portanto, analisar a mudança significa, em primeiro lugar, descobrir a maneira antiga, em seguida, explicar porque e como ele está transformando e, finalmente, identificar as práticas que poderiam ser uma nova forma” de mudança social. Desse modo, o sociólogo afirma que essas mudanças socioculturais se definem pela coexistência dos modelos antigo e novo, levando os atores sociais a refletirem sobre suas práticas e vivenciarem períodos intermediários, períodos esses que os Surdos almejam que passem, de forma que possam viver o resultado de sua luta por reconhecimento.

Em sequência, ainda podemos indicar a categoria funcional da Apreciação, que diz respeito às avaliações sobre coisas, objetos e fenômenos, além de bens e serviços ao nosso redor (ALMEIDA, 2010). Identifica-se essa categoria no trecho em que o sujeito faz uma apreciação positiva quanto ao MEC: “O MEC apenas queria o reconhecimento dos surdos”. É possível dizer, também, que houve, nessa sequência, um sentimento de autorrespeito, pois se experienciou o respeito por seu direito enquanto parte de uma comunidade, visto que o reconhecimento jurídico oferece ao sujeito a condição de se colocar positivamente perante si mesmo (HONNETH, 2009).

Exemplo 02: “Sobre o ENEM 2017. Sobre o tema da redação do Enem 2017. Dom Pedro II que de onde estiver deve ter visto o trabalho dele não



foi em vão. Escolarizou as classes marginalizadas no Brasil Surdos, negros, Deficiente intelectual, escravos e cegos e hoje a comunidade surda teve a oportunidade de presenciar que a parcela da população brasileira tiveram de refletir sobre o tema do Enem. VITÓRIA PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS QUE ATÉ QUE ENFIM É VALORIZADA SAINDO DO CASULO DA CLASSE MINORIZANTE..... Graças a Deus”.

No início da sequência, o sujeito discursivo utiliza um recurso heteroglóssico do subsistema Engajamento (GSF) ao trazer uma voz para endossar seu comentário (VIAN JR., 2010b), uma vez que compartilha solidariedade com ela no trecho “Dom Pedro II que de onde estiver deve ter visto o trabalho dele não foi em vão”. Historicamente, isso nos remete à fundação do INES, referência, até hoje, na educação de surdos, independentemente de alguns altos e baixos, como, por exemplo, quando retrocedeu no uso de línguas de sinais por influência do resultado da imposição do oralismo no Congresso de Milão.

Por todo o engajamento na luta da causa surda, percebemos emoção no discurso, através do recurso semântico do Afeto (ALMEIDA, 2010), identificado em “a comunidade surda teve a oportunidade de presenciar”, expressando autoestima ao ver a comunidade surda tendo espaço e sendo reconhecida, com suas necessidades, ao ser tema de redação numa prova de amplo alcance como o ENEM. Mais de 7,6 milhões de candidatos tiveram de, a gosto ou contragosto, desenvolver um texto sobre a temática (“a população brasileira tiveram de refletir”). Nos estudos críticos do discurso, a posição de engajamento nos leva a construir ações que visam o empoderamento e a conscientização daqueles que se encontram em situações de opressão (MELO, 2018).

Para finalizar, destacamos que o sujeito discursivo reconhece que os surdos fazem parte de uma classe vulnerável e que, portanto, sua educação está em um “casulo”, e, devido ao tema da redação do ENEM, esse assunto ganhou visibilidade. Dessa forma, o sujeito discursivo faz uma apreciação da prova do ENEM, avaliando-a de maneira positiva, como observamos neste trecho: “A EDUCAÇÃO DE SURDOS QUE ATÉ QUE ENFIM É VALORIZADA”. Esse é, portanto, mais um passo da comunidade surda na luta por reconhecimento.



7. CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

A Análise Crítica do Discurso estabelece diálogos teóricos em prol dos grupos vulneráveis. Ao articular teorias e métodos, ela traz resultados favoráveis à luta política desses grupos. E, ao trabalhar com a ACD, nos engajamos nessa luta política em prol dos grupos que sofrem em relações desiguais de poder.

É histórico que o Povo Surdo foi excluído, que teve seus direitos denegados, e sua cultura, seus valores, sua língua foram menosprezados. Toda essa opressão levou muitos sujeitos surdos a assumirem uma identidade subalterna diante da cultura ouvinte. Acreditamos que, no entanto, os sujeitos surdos, que se manifestaram nos discursos analisados, demonstraram que o Povo Surdo está mais conscientizado e ciente de seus direitos e engajado na luta por reconhecimento em suas diversas formas. Observamos o empoderamento e protagonismo desses sujeitos quanto à sua cultura e à sua língua.

Através do recurso da gradação (GSF), no qual é possível demonstrar o comprometimento do produtor textual em suas avaliações, perceberemos a intensificação nos discursos de reivindicação (*NOSSA; CHOCADA; MISERICÓRDIA* – Exemplo 1; *VITÓRIA PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS QUE ATÉ QUE ENFIM É VALORIZADA SAINDO DO CASULO DA CLASSE MINORIZANTE* – Exemplo 2), mostrando uma tomada de consciência do Povo Surdo frente aos seus direitos, numa demonstração de protagonismo nesses espaços discursivos.

Em síntese, a luta social de um grupo vulnerável deve nos causar sentimentos morais de clamor por justiça; por isso, acreditamos que trabalhos como este podem trazer mais conscientização de sujeitos surdos e visibilidade para a sua causa, contribuindo, assim, para fomentar a equidade social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR., O.; SOUZA, A. de; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 99-112.



BAJOIT, G. **El cambio social**: análisis sociológico del cambio *social* y cultural en las sociedades contemporáneas. Siglo XXI de España Editores, 2008.

BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de. (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 6 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 6 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 6 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwOTZCzMb/content/id/57633286. Acesso em: 18 maio 2019.

CALDAS-COULTHARD, C. R.; SCLiar-CABRAL, L. **Desvendando discursos**: conceitos básicos. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

CARTA. **Carta aberta dos doutores surdos ao Ministro Mercadante**. 2012. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUATORESSURDOSAOINISTROMERCADANTE.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.

CARVALHO, P. V. de. **Breve história dos surdos no mundo e em Portugal**. Lisboa: Editora Surd'Universo, 2007. ISBN: 9789899525412.

CORREIA, C. M. de C.; BARBOSA, M. de G. S.; OLIVEIRA, A. A. de. Língua portuguesa como segunda língua para surdos: procedimentos da coerência na reescrita do texto. **Caderno Seminal Digital**, n. 31, v. 31, jul./dez., 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/cadsem.2018.34151>.

FAIRCLOUGH, N. El análisis del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Orgs.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2003. p. 179-204.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, [2001] 2008.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GALLAUDET, E. M. **American and european systems of deaf-mute instruction compared**. Washington, D. C.: New Englander, 1868.

CESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.



GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Discurso e prática social. *In*: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de. (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 78-103.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009.

IRINEU, L. M. et al. (Orgs.). **Análise de Discurso Crítica**: conceitos-chave. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

KINSEY, A. A. **Report of the proceedings of the International Congress of the Education of the Deaf held at Milan**. London: W. H. Allen & Co., 1880.

MAGALHÃES, C. **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora UnB, 2017.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostras e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELO, I. F. de. História da análise de discurso crítica. *In*: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de. (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 20-35.

OLIVEIRA, Q.; FIGUEIREDO, F. Educação dos surdos no Brasil: Um percurso histórico e novas perspectivas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 173-196, jul.-dez., 2017.

ORTÚZAR, P. **El poder del poder**: repensar la autoridad en tiempos de crisis. Santiago: Tajamar Editores, 2016.

PARDO, M. L. O método sincrônico-diacrônico para análise de textos e a teoria dos deslocamentos. *In*: RESENDE, V. de M.; REGIS, J. F. da S. (Orgs.). **Outras perspectivas em análise de discurso crítica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 173-197.

PEDROSA, C. E. F. **Análise crítica do discurso**: do linguístico ao social no gênero midiático (interface: letras e comunicação social). São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

PEDROSA, C. E. F. **Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD)**: uma corrente para fazer Análise Crítica do Discurso. PARTE 1: Herança teórica da Sociologia (Aplicada) para a Mudança Social. Natal: UFRN, 2012. Texto fundador. Disponível em: <http://ascd.com.br/v1/>. Acesso em: 29 jan. 2022.

PEDROSA, C. E. F. Análise Crítica do Discurso no PPGL: pesquisas e contribuições sociais. *In*: RAMALHO, C. B.; LIMA, G. de O. S. (Orgs.). **Estudos Linguísticos e Literários**:



Edição comemorativa 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS. Aracaju: Criação, 2018. p. 153-178.

PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Edição Especial, n. 2, p. 17-31, 2017. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**: implicações interdisciplinares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

RESENDE, V. de M. Análise de discurso crítica: reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. *In*: RESENDE, V. de M.; REGIS, J. F. da S. (Orgs.). **Outras perspectivas em análise de discurso crítica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 11-51.

RESENDE, V. de M. (Org.). **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

RESENDE, V. de M.; REGIS, J. F. da S. (Orgs.). **Outras perspectivas em análise de discurso crítica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

ROCHELLE, E. L. **Le Congrès de Milan pour l'amélioration du sort des sourds- muets**. Paris: M. Saint-Jorre, 1880.

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

SOUZA, A. A. de. Gradação: força e foco. *In*: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 191-203.

SOUZA, M. C. de. **A "Luta por reconhecimento" no Facebook**: a comunicação social nas redes sociais, uma interpretação sociológica. 103f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

SOUZA, V. dos R. M. **Tobias Leite**: educação dos surdos no século XIX. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

SOUZA, V. dos R. M. **Gênese da educação dos surdos em Aracaju**. Salvador: Editora UFBA, 2007.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. UFSC, 2009.

VAN DIJK, T. A. Critics: discourse analysis in Latin America. **Discourse & Society**, London, v. 8, n. 2, p. 163-164, 1997.



VIAN JR., O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. *In*: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a. p. 19-29.

VIAN JR., O. Engajamento: monoglossia e heteroglossia. *In*: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b. p. 33-40.

VIEIRA, J. A.; MACEDO, D. S. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. *In*: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de. (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 48-77.

WODAK, R. De que trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. *In*: WODAK, R.; MEYER, M. (Orgs.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2003. p. 17-34.

WODAK, R.; MEYER, M. **Métodos de análisis crítico del discurso**. 2. ed. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2009.

UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS: AVANÇOS E DESAFIOS



Adriana Alves Novais Souza
Rita de Cácia Santos Souza



1. INTRODUÇÃO

As legislações relativas aos direitos das pessoas com deficiência são fruto de um movimento mundial de globalização e interculturalidade que iniciou na década de 80 e que repercutiu diretamente na educação e na promoção de políticas de integração das minorias e, posteriormente, na inclusão dos alunos com deficiência em escolas regulares de ensino. Nessa proposta, compreende-se que a escola deve oferecer as condições de acesso, permanência com qualidade na aprendizagem a todos os estudantes, desde que atendidas as suas necessidades educacionais. Dessa década em diante, diversos documentos, diretrizes e portarias têm sido promulgados no intuito de promover e instituir uma legislação nacional que norteie as políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva de modo a assegurar os direitos das pessoas com deficiência.

Nos anos 1990, mediante repercussão da pesquisa de Willian Stokoe, que legitimou a até então linguagem de sinais ao *status* de língua, comprovando suas características comuns a qualquer outra língua natural, ampliaram-se os debates e reivindicações da comunidade surda e de pesquisadores da área no Brasil, culminando com a promulgação da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação “em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, s/p). Com tal conquista, algumas possibilidades surgiram no cenário da surdez no país: a Lei garante o direito de acesso à saúde, educação, lazer e à presença de intérprete para garantir a comunicação.

A Lei da Libras, como ficou conhecida, foi regulamentada pelo Decreto de nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que define como pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da língua de sinais. Todavia, muitos direitos não conseguiram se efetivar no cenário nacional e nos sistemas básicos de ensino: faltam profissionais capacitados, como os tradutores e os intérpretes de Libras,



professores bilíngues e de Libras, não se evidenciam mudanças curriculares e metodológicas de forma mais ampla nas escolas e as questões linguísticas, suas características e a importância de sua aprendizagem o mais cedo possível na vida da criança surda, não são consideradas.

Pensando na projeção da educação inclusiva para as próximas décadas, buscamos então analisar de que forma as determinações do Decreto 5.626/2005 são tratadas nos documentos legais que tratam das políticas de inclusão escolar dos direitos e do currículo educacional nacional, quais os avanços, mudanças e revisões têm sido feitos e qual a visibilidade dada às questões relacionadas às pessoas surdas, mais especificamente relacionadas ao ensino, aprendizagem e uso da Libras.

Empreender tal discussão justifica-se porque, embora quinze anos tenham se passado desde que a legislação que trata da legitimação da Libras e de sua difusão para a efetividade do acesso e participação da pessoa surda na sociedade, muito pouco se tem avançado no que se refere à garantia desses direitos. É fundamental tentar entender a causa dessa morosidade na superação dos desafios e do ainda persistente descaso com a educação desses sujeitos.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos propostos neste trabalho, foi realizada uma pesquisa qualitativa de análise documental, a qual permite coletar dados valiosos acerca do objeto e dos sujeitos pesquisados, embora indiretamente, em quantidade e qualidade suficiente para se proceder a uma investigação qualitativa a partir de registros escritos (GIL, 2008).

Para Gil (2008), os documentos são fontes que registram as metas, os princípios e objetivos de um determinado objeto e podem também revelar a complexidade e as instâncias subjacentes, os implícitos e as ausências. Todo documento é, também, fruto de uma determinada concepção política de um determinado grupo historicamente situado.

Constituíram-se como fontes de análise três documentos governamentais: a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNE-E-PEI), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Base Nacional Comum Curricular



(BNCC). Os três documentos foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: o primeiro representa a política de inclusão escolar dos alunos com deficiência em escolas regulares das redes de educação básica; o segundo por representar o estatuto legal dos direitos da pessoa com deficiência e, por fim, o terceiro, por ser o mais recente documento, de caráter norteador do currículo nacional da educação básica. Os três cobrem de forma completa o processo educacional em que se inserem as pessoas surdas, em três campos: da inclusão, da legalidade de direitos e no campo curricular.

O tratamento analítico dado às fontes partiu de alguns questionamentos: de que forma os documentos legais abordam as especificidades linguísticas e necessidades educacionais do aluno surdo? Que lugar a pessoa surda e suas necessidades linguísticas de acesso à educação ocupa nesses documentos legais? Que visibilidade recebem?

Os documentos foram encontrados em sites governamentais, indicados nas referências ao final do trabalho, a partir de mecanismos de busca em rede. Em seguida foram lidos na íntegra, verificando amiúde toda e qualquer indicação que se refira à pessoa surda e à Libras. As discussões e análises foram realizadas em confronto com o que está descrito na Lei 10.436/2002 e no Decreto 5.626/2005, que institui e regulamenta a língua de sinais brasileira-Libras, respectivamente.

3. UMA ANÁLISE DA POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEE-PEI)

A primeira versão de uma política voltada para educação especial surgiu em 1994, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), com orientações para um processo de integração dos alunos que possuíssem “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 2008). Segundo tal lógica, o aluno é que deveria demonstrar capacidade de se adaptar às condições escolares, atendendo ao padrão de aluno “normal”.

Em janeiro de 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), documento que



resultou da ação de um grupo formado por pessoas ligadas ao campo da educação especial, com o intuito de orientar as ações das políticas públicas nacionais, afinadas com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1996). A política considera a educação inclusiva um paradigma “fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008), valores a serem buscados por todos os envolvidos na questão inclusiva.

Desde que a PNEE-PEI (BRASIL, 2008) foi promulgada, instituições de ensino passaram a matricular alunos com deficiência, dentre eles os alunos surdos. Todavia, o direito à matrícula é apenas a porta de entrada na escola; é na sala de aula e nos diversos espaços de aprendizagem que a inclusão (ou seu oposto) acontece, mediada pela ação docente. Isso porque documentos legais, por si só, não garantem que as ações sejam efetivadas no âmbito escolar, uma vez que fatores de ordem política, econômica e social estão diretamente implicados na implementação de qualquer projeto de lei.

Para garantir que todas as crianças estejam na escola, sem discriminação, sem restrições e limitações em função de suas especificidades, das características que marcam suas identidades, é preciso que a política seja materializada nas escolas através de práticas que modifiquem o espaço escolar como um todo. Isso significa proposta pedagógica que pense em todos os alunos, público-alvo da educação especial ou não, metodologia e didáticas inclusivas, através do envolvimento da comunidade em práticas inclusivas, como orientação e mobilidade, aprendizagem da Libras, do código braille, do trabalho do intérprete e do cuidador, dentre outras. Pensando nisso, como os documentos abordam as necessidades educacionais dos alunos surdos?

A PNEE-PEI considera aluno com deficiência aquele que tem “impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou **sensorial**, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, grifo nosso). Sendo assim, a falta de um dos sentidos constitui-se como uma



limitação que a pessoa possui e que pode ocorrer a qualquer um, configurando-se um traço da diversidade comum à natureza humana. Nessa perspectiva, a deficiência é um atributo pessoal e não define quem se é. Seguindo essa política, a nomenclatura adotada, de pessoa com deficiência, foi considerada a mais adequada para referirmo-nos a alguém em tais condições. Para a pessoa surda, contemplada nessa política por sua limitação sensorial no campo auditivo, além dos direitos inclusivos que os demais, serão acrescidos aqueles relativos às especificidades linguísticas:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da 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. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua [...]. Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete [...] (BRASIL, 2008, p 17).

As diretrizes do documento seguem as normativas do Decreto 5.626/2005, no que se refere à inclusão de alunos surdos em escolas comuns da rede regular de ensino. Conforme o Decreto, as instituições federais são responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão dos alunos surdos através da organização de escolas e classes de educação bilíngue para as séries iniciais e escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular, para as séries seguintes, conforme quadro 1.

Quadro1: Diferenças entre escola bilíngue e escola inclusiva



Modelo de ensino	Alunos Público-alvo	Níveis de ensino	Especificidades docentes	Língua de instrução
escolas e classes de educação bilíngue	alunos surdos e ouvintes	educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	professores bilíngues	Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa, utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo
escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular	alunos surdos e ouvintes	anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional	docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos	Português como língua de instrução, traduzida para Libras por tradutores e intérpretes.

Fonte: Desenvolvido com base no Decreto 5.626/2005.

Em tese, a proposta descrita nos documentos atende às reivindicações da comunidade surda, de um ensino que atenda às suas especificidades linguísticas e culturais. Todavia, é importante questionar se esse modelo tem, de fato, sido implementado em todas as escolas da rede regular de ensino. Pesquisas de Souza (2017) e Santos (2017) apontam que escolas dos anos finais e ensino médio da rede pública de ensino do interior sergipano não contam sequer com a presença do tradutor e intérprete de Libras. Segundo a PNEE-PEI, o ensino da Libras para os demais alunos da escola faz parte do processo de inclusão dos alunos surdos, mas a proposta do ensino da Libras como disciplina curricular nas redes de ensino da educação básica não saiu do papel. Há, inclusive, um projeto de lei que defende sua obrigatoriedade tramitando no congresso nacional desde 2004, como emenda à LDBEN 9394/96, sofrendo alterações, arquivamentos e sendo reapresentada por novos proponentes.

Assim como em diversos setores da sociedade, na escola comum, o aluno surdo encontra poucos surdos com os quais possa interagir em sua língua; essa incompatibilidade de interação com os demais acaba transformando-o num “outro”, num “estranho”. Num espaço em que a cultura comum é a cultura do ouvinte, a cultura surda silencia. Por isso que Rangel



e Stumpf (2012, p. 119) afirmam que inclusão, para o aluno surdo, não passa de um “conceito bonito e desejável, na prática funciona como exclusão. Exclusão da comunicação, exclusão da real participação” (RANGEL; STUMPF, 2012, p. 119).

4. A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO E O DIREITO LINGUÍSTICO À LÍNGUA DE SINAIS NO CURRÍCULO NACIONAL

A PNEE-PEI, bem como todo e qualquer documento relativo à educação nacional que orienta e promove políticas públicas, foi amplamente debatida e avaliada por especialistas e educadores da área nos mais diversos espaços educacionais. Após sete anos de sua promulgação, muito se tem avançado na compreensão da educação especial na perspectiva da inclusão e, em 2015, o documento foi ampliado, atualizado e incorporado à Lei nº 13.146, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, cujo objetivo é “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 10).

A LBI, que tramitou no Senado Federal por cerca de quinze anos, estabelece os direitos fundamentais, de acessibilidade, à ciência e tecnologia e de acesso à justiça, baseada no direito constitucional à igualdade de oportunidades, preservando a pessoa com deficiência de qualquer discriminação. O documento também é o resultado do reordenamento promovido em atendimento à Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, lançada pela ONU, legislando sobre a inclusão nos mais diversos aspectos da sociedade.

Sendo assim, buscamos verificar de que forma a LBI aborda os direitos educacionais da pessoa surda porque, como documento que assegura seus direitos e confere base legal para os programas e políticas nessa perspectiva, acreditamos que suas determinações devem estar pautadas e, se possível, atualizadas, no que diz respeito à Lei 10.436/2002 e ao Decreto que a regulamenta.

Como tratamos de educação, vamos nos deter no Capítulo VI da LBI, especificamente. Em seu Artigo 28, ela atribui ao poder público a respon-



sabilidade de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico escolar para que se institucionalize o AEE e demais serviços e adaptações que atendam às características dos estudantes com deficiência, de modo a “garantir o seu pleno acesso ao **curricular** em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (BRASIL, 2015, p. 20, grifo nosso).

Chamamos a atenção para a questão curricular porque, ao especificar o currículo como um dos caminhos para a inclusão, a LBI abre espaço para que os sistemas de ensino reavaliem suas propostas curriculares. Isso é importante pois é comum, nesse processo, privilegiar determinado tipo de sujeito em detrimento de outro (SILVA, 2010) e, numa hegemonia ouvinte, normalmente não se considera o aluno surdo que possui uma língua e um modo de compreender e ler o mundo diferenciado. Urge pensar a educação dos surdos a partir de outras lentes, compreendendo um pouco mais sobre os tratamentos e relações estabelecidos entre ouvintes e surdos.

Considerar o aluno surdo, bem como as especificidades dos demais alunos público-alvo da inclusão, nas propostas pedagógicas da escola e no planejamento docente é uma determinação da LBI. Essa é uma condição *sine qua non* para o processo de inclusão escolar efetiva e deve perpassar as principais discussões de planejamento da educação que se deseja e do currículo repensado para alcançar esse fim. Um currículo que permita ampliar “nossa capacidade de olhar para os surdos colocando-os em nossas tramas, que não aquelas atreladas às pedagogias corretivas” (LOPES, 2011, p. 86), constrói-se na possibilidade cotidiana, é acontecimento em meio às relações estabelecidas no espaço escolar, que envolvem sujeitos, promovem e/ou fortalecem as relações surdo-ouvinte, dissolvendo os binarismos construídos historicamente.

Retomando a análise do documento, ainda no Artigo 28, encontramos referência à educação bilíngue, em Libras como L1 e na modalidade escrita da língua portuguesa como L2, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; reforça a formação e disponibilização de professores para o AEE, dos tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio. Assim como a PNEE-PEI/2004, a LBI também aponta para a necessidade de oferta de ensino da Libras, mas aponta que isso se dá com o



objetivo “ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação”, o que chama nossa atenção, pois fica implícito aí que essa oferta será feita ao estudante com deficiência, não abrange os demais estudantes da escola. Nesse sentido, percebemos um recuo da proposta de difusão da Libras, um retrocesso que certamente deve ter influenciado na tramitação do Projeto de Lei da obrigatoriedade da Libras nos currículos escolares.

O Artigo trata ainda da formação exigida aos tradutores e intérpretes de Libras-LP, em nível médio e certificado de proficiência em Libras para o atendimento a estudantes da educação básica e em nível superior com habilitação prioritariamente em Tradução e interpretação em Libras para a graduação e pós-graduação.

Já no Artigo 30, ele determina a adoção de critérios na avaliação das provas escritas da pessoa com deficiência, considerando-se sua singularidade linguística no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa, o que é muito importante para estudantes surdos, conforme discutimos anteriormente. Aponta também para a obrigatoriedade de que editais sejam traduzidos em Libras. Como resultado dessa política, em 2017, a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a apresentar uma versão em Libras para candidatos surdos.

Todos esses pontos tratados na LBI foram contemplados na promulgação do Decreto 5.626/2005, há quinze anos. Dessa data até a atualidade, foram muitas pesquisas, relatórios e experiências práticas que trataram dos percalços, dos avanços e possibilidades da implementação dessas diretrizes e de seus resultados na educação dos surdos. Num processo avaliativo, os resultados devem servir para a tomada de decisões e reordenamentos que promovam novos e melhores resultados. Todavia, é preocupante que um dos pontos fundamentais para a acessibilidade e inclusão das pessoas na sociedade, que trata da difusão da Libras, tenha sido minimizado, restringindo a aprendizagem da Libras aos surdos, como um problema que somente a eles diz respeito. Sobre isso, Skliar reflete:

As representações sobre a língua de sinais nas escolas levam a consequências dolorosas e problemáticas para os próprios sur-



dos. Trata-se, por um lado, de que essa língua não é a língua dos professores e profissionais ouvintes. Portanto, o problema não é a oposição entre língua oral e língua de sinais. Então, a questão deve ser revertida para a seguinte proposição: a língua dos ouvintes não é a língua dos surdos. Não é o fato de que os surdos utilizam uma outra língua que deve ser discutido, mas o poder linguístico dos professores e o processo consequente de deseducação (SKLIAR, 2016, p. 25).

A Libras, conforme discutido, é de extrema importância para a construção identitária, a autonomia, comunicação e desenvolvimento cognitivo da pessoa surda e, portanto, seu conhecimento não pode ficar a cargo de alguns professores, ou de membros da família em que haja surdos. Como é possível garantir seu direito à educação de maneira equitativa sem oportunizar que surdos e ouvintes possam dialogar, partilhar conhecimentos, expandir suas relações?

5. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A INVISIBILIDADE DO ALUNO SURDO

Como o ponto central da LBI no quesito inclusão escolar é a construção de um currículo promotor da igualdade e do pleno exercício da autonomia do sujeito, consideramos fundamental conhecer o que diz o mais recente documento norteador do currículo da educação nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de que forma ela trata dos direitos educacionais e linguísticos do aluno surdo.

A versão final da BNCC, homologada pelo Ministério da Educação e Cultura em dezembro de 2017, contém 600 páginas e teve duas versões precedentes, uma em outubro de 2015 e outra em maio de 2016, apresentadas à comunidade escolar e acadêmica para que fossem analisadas e alteradas conforme sugestões de especialistas e representantes de universidades, secretarias estaduais e conselhos educacionais.

Com a BNCC, visualizou-se uma oportunidade real de inclusão dos aspectos linguísticos das pessoas surdas nos currículos escolares, fortalecendo as propostas já existentes acerca da obrigatoriedade da Libras nas



escolas da educação básica. Atualmente, o ensino de Libras está limitado às disciplinas ofertadas em cursos de licenciatura e Fonoaudiologia das universidades e a cursos de extensão promovidos por setores públicos e privados.

Na educação básica, algumas iniciativas pontuais podem ser encontradas, mas em número bastante reduzido. Sem a oportunidade de difusão do ensino da Libras, outro ponto precisa ser levantado: o campo de atuação do professor de Libras e do tradutor e intérprete de Libras-Português fica restrita ao ensino superior, que não dá conta de absorver todos esses profissionais e isso incide sobre a procura por tais formações.

O texto introdutório da BNCC reafirma a necessidade dos sistemas e redes de ensino promoverem a igualdade de acesso à educação, a permanência com foco na equidade para todos os estudantes, considerando as singularidades e a diversidade cultural. Buscamos, então verificar no documento as menções ao estudante surdo, à Libras e aos processos que tratem de suas necessidades linguísticas.

Foram encontrados sete registros citando a Libras em todo o documento, e em sua maioria, limitam-se a referenciá-la como um exemplo de linguagem, salvo quando cita a Lei da Libras, o que se dá sem apontá-la como língua oficial da comunidade surda, como um direito de instrução escolar, mas como possibilidade de discussões acerca do respeito aos direitos linguísticos do povo surdo do país. O documento minimiza a Libras às discussões acerca das singularidades da pessoa surda e ao direito de ser por elas respeitado, em desacordo com as diretrizes do Decreto que regulamenta a Lei da Libras, que legisla sobre sua difusão para a efetiva comunicação e inclusão da pessoa surda.

Em um documento norteador do currículo nacional, estranhamos a ausência de propostas específicas para um grupo historicamente marginalizado e que ainda não alcançou plenamente todos os direitos assegurados na Lei 10.436/2002 e no Decreto 5.626/2005. Com efeito, é lamentável a perda de oportunidade de garantir maior efetivação das políticas públicas educacionais para as pessoas surdas a partir de uma perspectiva da Libras como língua de instrução comum, a ser ensinada nas escolas assim como inglês ou espanhol. Ao invés disso:



As 'vozes' dos surdos, suas resistências e conflitos frente à educação e ao tratamento social que lhes têm sido dispensado são frequentemente silenciados ou ignorados por discursos opressores, fato justificável pela necessidade de manter quem está e pretende permanecer no poder (THOMA, 2016, p. 134).

Concordamos com Skliar (2016) quando afirma que é devido aos mecanismos e das relações de poder que a educação dos surdos não avança e com Thoma (2016) quando esta afirma que muito do que se considera como fracasso escolar do aluno surdo está ligado a esses mecanismos, à posição de inferioridade e apagamento que ainda são impostas às pessoas surdas no país e que se evidenciam em leis que não saem do papel ou quando se propõem a reformar a educação, em sua essência inclusiva, com mecanismos excludentes.

O que é preciso para se pensar a educação dos surdos a partir de suas próprias construções e imaginários sobre a surdez? Como enxergar a realidade dos tratamentos e relações estabelecidas nos espaços escolares, as subjetividades envolvidas, especialmente em relação à imposição da língua oral e da cultura ouvinte? De que currículo estamos falando quando uma parcela significativa ainda é ignorada na educação nacional? De que forma isso se manifesta nas representações das pessoas surdas sobre si, e de seu lugar na política educacional? São questionamentos retóricos, por ora, que emergem de nossas reflexões sobre uma educação que se diz para todos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos para uma educação inclusiva que consiga dar conta das necessidades linguísticas e culturais do aluno surdo tiveram seu marco com a Lei da Libras e o Decreto, importantes conquistas da comunidade surda e de pesquisadores brasileiros, que asseguraram direitos como a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Português em espaços e eventos oficiais, educacionais e midiáticos, à educação bilíngue, à obrigatoriedade da inserção da disciplina Libras em cursos de formação docente, à acessibilidade na veiculação de informações, como legendas e adaptações de conteúdos literários em Libras.



Todavia, ainda há muito a avançar no país para que esses direitos, ainda pontuais e que, em muitos casos, precisam ser exigidos pela comunidade surda em muitas situações, façam-se presentes em todos os lugares e situações no território nacional. O que se tem visto no cenário escolar ainda é muito pouco diante do proposto. A ausência de tradutores e intérpretes nas escolas tem sido constantemente apontado como um dos inúmeros percalços na inclusão de alunos surdos nas escolas regulares.

O princípio da inclusão é o direito de acesso e permanência na escola com equidade, garantidas as condições de acessibilidade que, no caso dos estudantes surdos, estão diretamente relacionadas ao acesso aos recursos pedagógicos e midiáticos em sua língua. Garantir as condições para que todos possam se comunicar no espaço escolar e que haja participação de representantes surdos nas discussões que tratam do currículo e planejamento escolar é, de fato, garantir o princípio da inclusão e participação social.

Ao empreender a análise das fontes, a PNEE-PEI, a LBI e a BNCC, documentos que promovem e norteiam políticas educacionais na perspectiva inclusiva e para o currículo nacional, alguns pontos chamaram-nos a atenção. A PNEE-PEI/2008 faz referência à educação bilíngue, em Libras como L1 e na modalidade escrita da língua portuguesa como L2 e outros elementos fundamentais apontados no Decreto, apontando a necessidade de ensino da Libras para todos os estudantes, em alinhamento com o Decreto.

Todavia, a LBI trata o ensino da Libras como parte do processo de inclusão dos alunos surdos, para que desenvolvam autonomia e maior participação nas atividades escolares, sem abranger os demais estudantes da escola. Enquanto a Libras for considerada uma necessidade limitada aos surdos, não será possível falarmos em inclusão efetiva, pois acessibilidade comunicacional significa ausência de barreiras linguísticas e enquanto surdos e ouvintes não encontrarem um meio de interação, a comunicação do surdo ficará limitada a outros surdos e alguns poucos ouvintes que utilizam Libras.

Com a proposta da BNCC, visualizamos uma oportunidade de assegurar a inclusão dos aspectos linguísticos das pessoas surdas nos currículos escolares, fortalecendo propostas acerca da obrigatoriedade da Libras na educação básica, aumentando o campo de atuação de profissionais da área



de Libras. No entanto, há um silenciamento da Libras, reduzida a exemplo de linguagem e, no que se refere diretamente à pessoa surda, como importante para a promoção de “discussões” sobre o necessário respeito às especificidades da comunidade surda e ao seu uso nas escolas.

Os documentos aqui analisados são basilares para a educação no país e quando estes não asseguram direitos que ainda carecem de recursos para serem efetivados, colabora-se para a manutenção de um sistema que, historicamente, tem silenciado e inviabilizado a participação efetiva da pessoa surda na sociedade. Por que as políticas de inclusão para surdos não avançam no sentido de garantir os direitos desses sujeitos?

Enquanto o sistema político e social continuar ignorando a realidade da inclusão de pessoas surdas, e não apenas nas escolas, as mesmas dificuldades continuarão permeando as discussões relacionadas à educação de surdos e sendo reiteradas as mesmas perguntas, ainda sem respostas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em ago. 2020.

BRASIL. Casa Civil. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em abr. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. MEC/SECADI: Brasília, 07 de janeiro de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em abr. 2019.

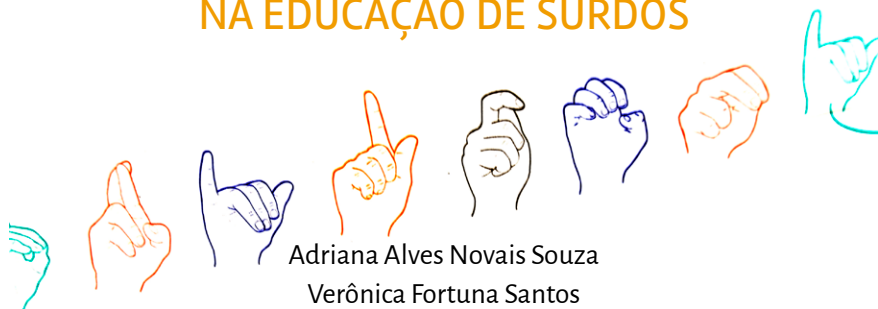
BRASIL, Ministério da Educação. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: mai. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em out. 2018.



- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LOPES, M. C. **Surdez e educação**. 2. Ed. Ver. Ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D.; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SKLIAR, C. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- SANTOS, A. N. **Relação de estudantes surdo com os conhecimentos escolares**: percursos e percalços no aprendizado da química. 2017, 100f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2017.
- SOUZA, A. A. N. Formação docente para a educação inclusiva: entre proposituras e desafios. In: SOEIRA, E. R.; BRASILEIRO, R. M. O. (Org.) **Formação de professores para a educação básica**: inovações, desafios e tensões – Rio de Janeiro: Dicio Brasil, 2019.
- THOMA, A. S. Surdos: esse 'outro' de que fala a mídia. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: set. 2018.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acessado em set. 2018.

PRIVAÇÃO DE LINGUAGEM NO PROCESSO
DE APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO:
PERCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS QUE ATUAM
NA EDUCAÇÃO DE SURDOS



Adriana Alves Novais Souza
Verônica Fortuna Santos



1. INTRODUÇÃO

A abordagem da surdez e das questões que envolvem a aquisição da linguagem e a situação de privação a que muitos surdos são expostos faz-se necessário e urgente na atualidade. Ainda são graves as situações de atraso no desenvolvimento de muitos surdos que chegam à idade adulta sem o domínio de uma língua. As consequências são desastrosas para sua vida acadêmica e pleno exercício da cidadania.

Conforme Quadros (2019), privação linguística é o processo pelo qual se nega ao sujeito o direito de acesso a uma língua. Ao pensarmos numa criança ouvinte e em como seu desenvolvimento cognitivo se dá a partir da interação com o meio e na quantidade de informações a que ela está exposta constantemente, favorecendo sua linguagem e promovendo uma ebulição em seu cérebro, na tão famosa fase dos “porquês”, é preciso fazer o contraponto com o que acontece com uma criança surda na mesma faixa etária. Como dar conta dessa ebulição sem os *inputs* externos?

É importante destacar que bebês surdos e bebês ouvintes são igualmente capazes de produzir sons em seus primeiros meses de vida, mas enquanto o bebê ouvinte começa a distinguir os sons, construindo significados, internalizando regras da língua e montando seu repertório linguístico, isso não ocorre com o bebê surdo, foneticamente falando. Todavia, embora não ouça, ele possui toda capacidade para desenvolver a linguagem, do mesmo modo que a criança ouvinte. O diferencial está no fato de que os *inputs* sonoros aos quais uma criança ouvinte está exposta precisa ocorrer de forma visual motora na criança surda. E se considerarmos que 95% das crianças surdas nascem em lares de pais ouvintes, esse é um grave problema, pois para que tenham os mesmos estímulos que recebem as ouvintes, em sua equivalência visual motora, é preciso que a família aprenda e domine a língua de sinais para promover as mesmas interações semânticas (ALBRES, 2012).

É com esse propósito que apresentamos este artigo, que objetiva discutir os reflexos da privação linguística no processo de aprendizagem de estudantes surdos, a partir dos olhares de profissionais que trabalham com eles.



Inicialmente, abordamos a importância da linguagem para o desenvolvimento cognitivo da criança surda, baseados principalmente em Vygotsky (2001; 2007), discutimos situações de silenciamento e privação de linguagem a que elas estão sujeitas e apresentamos as percepções, os olhares de profissionais que atuam como alunos surdos, os quais expõem, com base em suas experiências, as consequências desse processo no processo de aprendizagem desses alunos. Para isso, baseamo-nos em estudos de Quadros (2017; 2019; 2005), Rothmann (2019) e em outros autores que tratam da temática.

2. A IMPORTÂNCIA DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento psicológico da criança está diretamente ligado ao meio social em que está inserida, partindo do plano social para o psicológico através da mediação. Essas relações com o mundo se dão através da apropriação de instrumentos e dos signos, cujos significados vão sendo internalizados através da linguagem (VYGOTSKY, 2001).

“Através da linguagem, a criança internaliza um conceito que vai se modificando de modo ampliado e aplicável a situações diferenciadas daquelas apresentadas em um determinado contexto. Isso se dá pela experiência” (SOUZA; SANTOS, 2020, p. 119), pela apropriação dos instrumentos e signos construídos em contexto histórico e cultural e estas, por sua vez, são convertidas em funções psicológicas superiores, promovendo a interação do sujeito com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Os signos, externos à criança, vão sendo assimilados e internalizados, constituindo o pensamento e a linguagem, evoluindo para a fala. É a partir da fala do adulto que a criança desenvolve a sua própria, donde se compreende a importância dos estímulos e da interação para a comunicação e desenvolvimento intelectual da criança (VYGOTSKY, 2001; 2007).

Conforme Vygotsky (2001; 2007), a linguagem é considerada o mais importante instrumento de comunicação e de interação humana, com função organizacional, promovendo o pensamento verbal, um elemento muito poderoso que integra a estrutura psíquica do indivíduo. É a partir da



linguagem que acontece o distanciamento entre um conceito construído a partir do concreto daquele construído por meio das abstrações.

O significado das palavras não permanece estático, ele evolui. Essa transformação acompanha o desenvolvimento da criança e o funcionamento do pensamento. Vygotsky, em seu livro *Pensamento e Linguagem* (2001) revela essa grande descoberta e explica o processo da relação entre o pensamento e a palavras onde ambos sofrem alterações, promovendo um desenvolvimento no sentido funcional, quando todos os pensamentos tendem a estabelecer uma relação entre coisas e se movimentam para a solução de um problema.

Porém, vale ressaltar que um pensamento percorre diferentes planos e fases antes de se internalizar e ser verbalizado. Isso ocorrerá por meio dos planos do discurso, que são os aspectos interno (semântico) e externo (fonético) da linguagem, os quais apresentam movimentos independentes no desenvolvimento linguístico da criança. Por exemplo: quando a criança começa a dominar a fala exterior, isso se dá inicialmente com a elocução de uma palavra, posteriormente ela ligará dois ou três termos entre si e depois passará das frases simples para as complexas, chegando, finalmente, ao discurso coerente. Nesse movimento, o aspecto externo parte do particular para o geral, da palavra para a frase. No aspecto semântico da linguagem, a direção do movimento é diferente, partindo da frase para a palavra, ou seja, parte do todo para o particular.

Observando uma criança, é possível perceber como ela busca se expressar numa palavra isolada, mas à medida que seu pensamento vai se tornando mais diferenciado, a possibilidade de se exprimir por meio de palavras isoladas vai se perdendo e surge a necessidade de construir um todo composto; em contrapartida, o progresso da linguagem vai em direção ao todo diferenciado. Esse movimento inverso que ocorre com a linguagem estimula o pensamento a progredir de um campo homogêneo para partes bem definidas.

No entanto, é importante destacar, pensamento e palavra não possuem modelos semelhantes, aponta Vygotsky (2001). De certa forma que há mais diferenças que semelhanças entre ambos. Para se transformar em fala, o pensamento passa por diversas alterações, porém é na fala que se materializa, que encontra sua realidade.



No período de desenvolvimento posterior, surge um fato interessante, é quando a gramática precede a lógica, isso significa que, além das palavras, existe a gramática independente do pensamento, a sintaxe dos significados das palavras.

Isso ocorre quando a criança começa a utilizar o pensamento, as formas verbais e os significados sem ter consciência de que são coisas distintas. Nesse contexto, ela considera a palavra como parte integrante do objeto a que se refere, é difícil separá-los, especialmente na fase pré-escolar, quando explica o nome dos objetos de acordo com seus atributos.

A distinção entre o referente e o significado ocorre à medida que a criança cresce, isso porque a interligação dos dois planos da imagem, o semântico e o vocal, começa a diminuir e a noção da distância entre um e outro vai gradualmente se construindo. A construção dessas expressões verbais se dá por meio de um complexo processo gradual de transição do significado para o som e não de forma imediata e acabada. Portanto, é notória a regularidade estrutural dos estágios primitivos, intermediários e mais avançado do desenvolvimento. E é justamente quando o desenvolvimento se completa que a criança possui a capacidade de formular o seu pensamento e compreender o pensamento dos outros.

Portanto, a comunicação e o desenvolvimento cognitivo precisa ser estimulado pelo adulto. Essa interação é intersíquica, afirma Vygotsky (2001) e, portanto, faz-se necessária a relação entre o adulto e a criança.

3. SILENCIAMENTOS E PRIVAÇÕES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA SURDA

De acordo com Vygotsky (1997), em seus estudos de defectologia, a deserção de crianças com deficiência por parte das pessoas é a principal causa de seu fracasso educacional. A criança surda vê-se, muitas vezes, desconectada dos laços sociais por não partilhar uma língua comum com as pessoas em seu contexto. E, pela ausência dessa linguagem, ainda maior que em uma criança ouvinte é a sua vontade de falar. Foi por ignorar essa singularidade que muitos pais e educadores deixaram-nas sem quaisquer estímulos linguísticos, desconhecendo o poder que uma mãe possui em se



comunicar, introduzindo questões (como o porquê, o quê, faça isso, pegue aquilo), dando coerência e significado às coisas, incentivando sua mente e emoções (SACKS, 2010). Infelizmente, com o diagnóstico da surdez, o que ocorre é que muitas mães se afastam, temem, desistem de tentar se comunicar e transferem a profissionais a tarefa de estimular o próprio filho.

A grande maioria das crianças surdas nasce em lares de pais ouvintes e tem acesso tardio à língua de sinais, ao contato com outros surdos e até mesmo à compreensão de quem ele é e da própria especificidade e, por isso, sofrem privação linguística (QUADROS, 2019). Muitas vezes, a escola será o local do primeiro contato com a língua de sinais, situação que não é a ideal, tanto porque haverá um déficit no processo de desenvolvimento do pensamento e conseqüentemente da cognição, pela ausência de linguagem, conforme visto anteriormente, quanto porque o domínio da primeira língua é condição para a aquisição da segunda.

Em muitos casos, quando a família recebe o diagnóstico da surdez da criança, ela não possui nenhum conhecimento sobre o assunto, não houve um indício de que esse fato poderia ocorrer, o que produz choque emocional, insegurança e a compreensões equivocadas, a reproduzir estereótipos e a quebrar as expectativas dos pais sobre a criança, que passa a ser vista como incapaz de falar, de se comunicar, de aprender. Ela passa a ser uma estranha em sua própria família, afirma Sacks (2010).

Quadros (2017; 2019) destaca o fato de que pais ouvintes de crianças surdas geralmente são orientados por profissionais da saúde a não permitir que eles aprendam a língua de sinais enquanto são expostos à língua oral. Isso leva a um estado de privação pois a língua falada requer programas de intervenção, profissionais qualificados e um tempo maior para alcançar resultados, diferente do que acontece com a língua de sinais, que é natural para a criança. Assim, a aquisição da linguagem se dá tardiamente, que leva a atrasos linguísticos que podem ocasionar sequelas e comprometem sua linguagem e, em consequência, seu desenvolvimento cognitivo. Portanto, dar condições para o acesso à língua de sinais nos primeiros meses de vida da criança é fundamental para consolidar sua linguagem.

Goldfeld (2002) comprovou essa tese, ao estudar o comportamento de uma família com crianças gêmeas, em que um deles era surdo e o outro



não, e verificar diversas situações de silenciamentos nas interações entre a família e a escola e a criança surda. Na escola, chamou a atenção que em momentos de brincadeiras, quando há interação espontânea entre crianças, a criança surda, Gustavo, não participou de nenhuma daquelas em conjunto. Os poucos momentos de interação entre ele e outras crianças reduziam-se a gestos de apontar ou de mostrar objetos. Em nenhum momento as professoras ou outras crianças, incluindo o irmão gêmeo, tentaram lhe explicar as regras das brincadeiras. E quando interpelado por outras crianças, Gustavo não demonstrou compreensão, permanecendo isolado, inclusive na hora das refeições, sem que ninguém se incomodasse com sua atitude de isolamento.

Em casa, a pesquisadora destacou os momentos em família, diante da televisão ou durante as refeições, como um exemplo claro da assertiva de Vygotsky: as conversas à mesa, entre os pais e avós presentes eram acompanhadas naturalmente pelo gêmeo ouvinte, enquanto Gustavo permanecia alheio, alimentando-se em silêncio. Não havia esforço algum por parte dos pais, que conheciam um pouco da língua de sinais, para incluí-lo em suas conversas, ou para explicar algum contexto visto na televisão, como acontecia com o outro filho, que constantemente interpelava aos pais sobre o que via. A pouca estimulação da criança, tanto em casa quanto na escola, provocava muitas dificuldades cognitivas, passadas despercebidas pelos pais e profissionais da escola.

Sendo a Libras uma língua gestual e visual, isso requer uma interação ainda maior entre os usuários na comunicação com o surdo, principalmente na infância, de forma que ele consiga estabelecer a comunicação necessária não apenas com aqueles em seu meio social, mas consigo mesmo, organizando internamente suas ideias.

4. PRIVAÇÃO DE LINGUAGEM E PROCESSO DE APRENDIZAGEM: PERCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS OUVINTES QUE ATUAM COM ALUNOS SURDOS

O processo de privação a que muitos surdos são expostos na infância e até mesmo na idade adulta, produz marcas que se manifestam de diferentes formas.



Neste trabalho, buscamos compreender como isso se dá a partir das perspectivas de quatro profissionais que trabalham/trabalharam com pessoas surdas, a saber: uma tradutora/intérprete de Libras que cursa Letras Libras e uma professora do Atendimento Educacional Especializado.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, que utilizou como instrumento de abordagem a entrevista narrativa, cuja relevância, na pesquisa qualitativa, se dá pela contribuição que fornece para a compreensão dos processos nas trajetórias dos sujeitos pesquisados (WELLER; ZARDO, 2013), já que rememorar a experiência vivenciada permite acessar as perspectivas particulares de sujeitos de forma natural acerca do objeto pesquisado. No caso dos participantes dessa pesquisa, especificamente acerca de suas percepções acerca da privação linguística em surdos, é importante esse olhar de fora, de alguém que se depara com o fenômeno, analisando-o de uma posição exterior, mas nem por isso sem envolvimento. A produção narrativa, conforme Weller e Zardo (2013), evidenciam impressões fundamentais, já que é através da narração das experiências que nos aproximamos das situações que foram significativas para os informantes.

A entrevista com especialistas, afirmam Weller e Zardo (2013), é bastante utilizada nas pesquisas em Educação. Por especialistas, eles definem autoridades nos campos da economia, política, justiça, organizações diversas, educação, como presidentes de sindicatos, assistentes sociais, diretores ou professores.

Aos participantes solicitou-se que assistissem à palestra ministrada pela prof. Dra. Ronice de Quadros, intitulada *Língua de herança e privação da linguagem*, durante X Semana Pedagógica do INES, em 2019. Cada participante foi convidado a pensar e escrever um texto sobre experiências com surdos que evidenciassem situações de privação e suas consequências para o processo de aprendizagem desses estudantes.

Os relatos foram organizados por três eixos: a natureza do trabalho do profissional; a percepção da privação da linguagem no âmbito da atividade com o aluno; reflexão sobre as causas e suas consequências.

O primeiro eixo, pedimos que as participantes falassem de suas experiências com o trabalho de alunos surdos.



Eu sou professora de sala de recursos multifuncionais e trabalho com alunos surdos desde 2014. Já tive a experiência de trabalhar com cerca de 7 alunos surdos em nossa escola, que chegam até nós com níveis de fluência em Libras muito diferentes. De início, eu recebi alunos surdos com ótima fluência em Libras e cabia a mim desenvolver o trabalho de ensino de língua portuguesa como segunda língua, de articular outros conhecimentos, de outras áreas do saber, mas tive uma experiência que me deixou muito angustiada, com uma aluna surda que chegou à nossa escola para cursar a 1ª série do Ensino Médio.

Logo nas primeiras interações com ela, eu percebi que ela não dominava a Libras, que o conhecimento dela era muito distante daquele que eu estava acostumada com outros alunos. E como tinha essa dificuldade, por ter uma compreensão equivocada de sinais em Libras, a compreensão da língua portuguesa também era bastante deficitária (PROF. AEE).

Sou pedagoga com especialização em Libras e atuo como intérprete há 10 anos. Durante todo esse percurso me deparei com diversas situações com relação ao surdo e seu acesso a língua de sinais, fiz um recorte de algumas para relatar. Toda minha experiência iniciou na rede pública municipal com um menino de 7 anos com surdez profunda (TILSP).

As profissionais participantes possuem um tempo de trabalho considerável na relação com alunos surdos e isso é importante porque o contato contínuo promove a experiência. Foi um dos pré-requisitos para esta entrevista que a experiência com esses estudantes não fosse inferior a 5 anos.

A natureza do trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) envolve o ensino da Libras, o ensino de português como língua adicional, bem como o ensino em Libras, explicando conceitos por meio da língua de sinais.

Ao Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais (TILSP) compete atuar como canal de comunicação entre o aluno surdo, professor, colegas e equipe escolar. Ou seja, ser o mediador comunicativo entre pessoas que compartilham língua e culturas diferentes.



Assim, o olhar experiente conduz a uma percepção de situações que requerem maiores cuidados, que revelam problemas mais profundos que a compreensão de conceitos, como a dificuldade de aquisição da língua devido à privação nos anos iniciais. Foram essas situações que buscamos desvelar entre nossos sujeitos.

À medida que eu tentava trabalhar com ela, junto com outra aluna também surda e bastante fluente em Libras e também conversando com sua mãe, fui conhecendo sua história. Ela estudou o ensino fundamental nas mesmas escolas que outros alunos, onde havia professores de sala de recurso e foi com esses professores ouvintes que ela aprendeu Libras, seu contato com outros surdos foi muito pouco, apenas com colegas surdos da mesma escola. Essa foi a grande diferença entre essa aluna e os outros estudantes com quem tive contato, porque os outros aprenderam Libras com outros surdos, seus pais os levaram à APADA, eles tinham contato com outros surdos e assim aprimoravam sua compreensão da língua de sinais. Porque aprender com surdo é diferente de aprender com ouvinte, é um outro contexto aprender com quem é fluente na língua, que a utiliza como primeira língua, constantemente. Mesmo se tivesse aprendido com ouvinte, o fato dessa aluna não ter muito contato com outros surdos a impedia de exercitar a língua (PROF. AEE).

Observamos pela narrativa da professora que a situação dessa aluna destoou dos demais estudantes com os quais trabalhou. Destacamos o que ela coloca sobre a importância da criança surda aprender com outros surdos não apenas a língua de sinais, mas também sobre o que significa ser surdo, referência para a formação de sua própria identidade.

Os estudantes surdos em situação de privação de linguagem manifestam confusão e sofrimento quando em contato com espaços desconhecidos, conforme a TILSP nos fala:

E logo no primeiro contato foi possível perceber que o aluno passava por privação de linguagem, pois no seu primeiro dia do primeiro ano escolar essa criança só fazia chorar por não entender o que estava fazendo ali e nem tinha conhecimento de Libras para eu pudesse



me comunicar e explicar o que estava acontecendo. Com o tempo consegui me comunicar com ele por gestos e comecei a lhe apresentar alguns sinais, foi notória a transformação de semblante e comportamento desse menino, como se aos poucos tudo fosse fazendo sentido para ele. Essa ocorrência nos faz refletir sobre o papel do intérprete na sala de aula das séries iniciais do ensino fundamental menor com o aluno surdo que não é alfabetizado em língua de sinais e sobre a necessidade da disciplina Libras desde a educação infantil para que a inclusão de fato aconteça (TILSP).

O professor Christian Rathmann, em palestra para a FENEIS (2019), considera três elementos fundamentais na questão da privação linguística e, dentre eles, destaca a dificuldade da criança nessa situação de organizar todas as informações que são apresentadas para ela. Se essas informações não são cognitivamente processadas por mediação de uma língua, não será possível o domínio na recepção das informações nem tampouco distinguir o que se está apresentando, se transforma em uma mistura sem sentido. Isso é também assustador, pois novas informações, novos ambientes e pessoas diferentes também precisam ser processado por meio da linguagem.

[...] sua mãe disse que não tinha condições de acompanhá-la, que não confiava em deixá-la ir sozinha no ônibus que levava outras crianças surdas. Isso também me chamou a atenção: ela não tinha autonomia, não saía sozinha nem para a escola, dependia da mãe e do irmão para levá-la e apanhá-la, uma jovem de 19 anos de idade e isso me preocupou, porque percebi uma imaturidade muito grande (PROF. AEE).

É possível perceber que nos últimos casos apresentados houve a ausência da língua no período chamado de idade crítica para aquisição da linguagem, que varia da infância até a puberdade. São surdos filhos de pais ouvintes, como na maioria dos casos em nosso país, que foram privados da interação social usando a língua de sinais, a língua materna deles, resultando conseqüentemente em não só problemas linguísticos, mas também cognitivos e emocionais (TILSP).

Além do processamento de informações, Rathmann (2019) aponta para o controle emocional, que desenvolvemos na relação com o mundo, por



meio da interação linguística ele. Se não há língua, não interação, não há autonomia, como no caso da aluna citada pela prof. Do AEE. Ela se torna dependente da família, o que é uma situação conflituosa, pois nem sempre um membro poderá estar presente para auxiliá-la em toda a sua vida.

Ela sentia muita dificuldade em organizar o pensamento, justamente por falta de uma língua primária, porque sem ela não se consegue organizar o próprio pensamento e sem isso, como aprender uma língua adicional? Não sem muita persistência. Para piorar, ela faltava muito ao atendimento e isso tornava tudo ainda mais difícil, eu me sentia impotente. Por fim, acredito que a privação de um aprendizado da língua materna ou de herança foi a causa maior desse atraso cognitivo na vida da aluna (PROF. AEE).

As experiências mais recentes ocorreram no ambiente da Universidade Federal de Sergipe. Dois surdos em especial me chamaram a atenção, ambos alunos do curso Letras Libras e que tiveram acesso a Libras somente na juventude e atualmente apesar de possuírem fluência na língua de sinais apresentam muita dificuldade na compreensão de conceitos e explicações que por vezes são simples (TILSP).

Outro ponto a se considerar seria a memória de trabalho, que fala do lugar da cognição em que a pessoa absorve formas de funcionamento das coisas ao seu redor. Isso também ocorre por meio da língua e quando não se tem uma língua para mediar essas questões pode ser absorvido de forma não proveitosa.

E quais as consequências para o aprendizado? A professora afirma que não conseguia realizar uma intervenção eficaz por essa razão:

Com essa aluna eu não consegui desenvolver um trabalho eficaz, infelizmente. Eu trabalho com leitura, interpretação de textos e produção e começo sempre com produções de orações, sempre do contexto escolar, para trabalhar os aspectos linguísticos, mas senti que ela não conseguia organizar o pensamento, ela não compreendia o que eu solicitava, às vezes eu pedia ajuda de outro colega surdo e nem assim era possível (PROF. AEE).



Rathmann (2019) defende que o principal causador dos déficits cognitivos da criança surda não é, necessariamente, a privação da audição, mas a privação de meios comunicativos perceptíveis para ela, a privação linguística.

Ele comprova com pesquisas acadêmicas que crianças surdas que nascem em famílias surdas, com forte imersão em comunidade surda, que foram apresentadas à língua de sinais desde o primeiro momento, não viveram privação linguística no próprio lar. Naturalmente, elas foram sendo apresentadas ao universo linguístico e aos estímulos cognitivos. Quando compararam os dois grupos, muitos ficaram surpresos ao perceber a pouca distorção entre o desenvolvimento linguístico de crianças ouvintes nascidas em famílias ouvintes e o de crianças surdas nascidas em famílias surdas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da luta dos surdos revela conquistas, em especial, o reconhecimento da Línguas de sinais. No Brasil os avanços alcançados estão em leis e decretos, porém quanto a prática é possível perceber uma lacuna na concretização dos discursos legais. Pesquisas apresentam que na população brasileira cerca de 95% dos surdos têm pais ouvintes, de acordo com vários estudiosos, entre eles, Goldfeld (2002). Com isso, a criança deixa de receber os *inputs* necessários desde os primeiros meses de vida, tão necessários para seu desenvolvimento cognitivo no campo emocional, linguístico e psicológico. É por meio da língua que nos humanizamos, que temos acesso aos bem culturais.

Por isso, consideramos fundamental a discussão sobre os processos que envolvem a aquisição da língua para uma criança surda, enfatizando o quão danoso é para seu desenvolvimento cognitivo passar por processo de privação. Somente com o domínio de uma primeira língua, natural, é que crianças surdas podem adquirir uma língua adicional; é com o domínio da língua de sinais que os surdos poderão suprir todas as suas necessidades cognitivas, de comunicação e organização do pensamento.

Por meio deste trabalho, reafirmamos o que linguistas no campo da surdez como Quadros (2019) e Rathmann (2019), dentre outros, defendem: a privação auditiva não é a causa dos problemas cognitivos da pessoa



surda, mas sim a privação de um ambiente linguístico no qual possa estar imersa. Isso resulta em um atraso de linguagem significativa, o que é prejudicial para o seu sucesso educacional.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. SARUTA, Moryse Vanessa. **Programa Curricular de Língua Brasileira de Sinais para surdos**. São Paulo: IST, 2012.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7ª Ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. **Tenho um aluno surdo. E agora?: Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFScar, 2013. 254 p.

QUADROS, R. M. Língua de herança e privação de linguagem. **X Semana Pedagógica do INES**. Palestra proferida em 26 de set. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7ofP7sPKYzY&ab_channel=INESDDHCT. Acesso em jul. 2020.

QUADROS, R. M. **Língua de herança: língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

ROTHMANN, C. Riscos da privação da linguagem. **X Semana Pedagógica do INES**. Palestra proferida em 26 de set. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=38Q6c9koOce&ab_channel=INESDDHCT. Acesso em: 04 jul. 2021.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

SOUZA, A. A. N.; SANTOS, V. F. Contribuições do sociointeracionismo de Vygotsky para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno surdo. Em: **Surdez e Libras**. Organizadoras: SOUZA, R. C. S.; BARBOSA, J. S. L. -1. ed. - Aracaju, SE: Criação Editora, 2020. 115-138.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores: Michael Cole...[et al.]; Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Barreto, Solange Castro Afeche. - 7ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Edição Ridendo Castigat Mores, 2001. Versão para e-book: eBooksBrasil. Fonte digital: www.jahr.org. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo V: Fundamentos de defectología. Madri: VISOR DIS, S. A., 1997.

WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.

FORMAÇÃO DOCENTE COM VISTAS À INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: UM ESTUDO DE CASO DO AEE OFERTADO EM UMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS SITUADA EM ITABAIANA/SE



Gabriela Araújo Viana Melo
Mônica Andrade Modesto



1. INTRODUÇÃO

O presente escrito é um recorte de uma pesquisa monográfica, desenvolvida no ano de 2021, para a conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe/*Campus* Professor Alberto Carvalho desenvolvida pela primeira autora e orientada pela segunda. Neste estudo, refletimos e discutimos sobre como a formação docente influencia no atendimento de alunos com surdez no Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo delimitado como objetivo compreender as influências da formação docente no AEE.

Para tanto, foi delimitado como *locus* da pesquisa uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que funciona na Escola Estadual Vicente Machado Menezes, em Itabaiana-SE. O critério utilizado para a pesquisa ser realizada nesta instituição deu-se pelo fato de que, dentre as unidades de ensino que ofertava o AEE de alunos surdos no município, houve retorno e aceite único do pedido para o desenvolvimento do presente estudo por parte da referida escola. A constituição do *corpus* da pesquisa deu-se a partir da transcrição das falas de uma docente¹ que atende alunos surdos no local supracitado.

A abordagem qualitativa do estudo foi circunstanciada pelo estudo de caso, caracterizado por André (2013) como um esboço detalhado e profundo de uma unidade de análise ou realidade que pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação. A produção de dados instrumentalizada pela realização de uma entrevista semiestruturada, realizada em maio de 2021, por meio da plataforma *Google Meet*. A análise dos dados ocorreu à luz da Análise do Discurso tendo em vista a compreensão de que o discurso não se restringe apenas a uma transmissão de informações com emissor, receptor e mensagem em que a comunicação obedece a um percurso linear. Desse modo, o discurso é compreendido como parte de “[...] processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc.” (ORLANDI, 1999, p. 21).

¹ Neste estudo, a professora entrevistada foi nomeada como Dionísia, sendo esse nome fictício para manter o sigilo da identidade, conforme preconiza os critérios da ética em pesquisa.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE COM VISTAS A INCLUSÃO

Sabe-se que a formação docente, seja inicial ou continuada, ocupa uma importante função para que a inclusão seja, de fato, efetiva, dado que é por meio do processo formativo que os(as) docentes terão condições epistemológicas para subsidiar uma práxis pedagógica enfocada na potencialização da aprendizagem destes alunos. Por práxis entende-se, neste texto, o pensamento freiriano em que se afirma que “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38).

Nesse sentido, entendemos a necessidade de um formação docente que possibilite pensar a ação não apenas como prática, mas como ação intencionalmente planejada para a transformação da realidade por meio do despertar da sensibilização quanto ao enfrentamento à condição opressora presente em nossa sociedade, sobretudo, em relação aos surdos que sofrem a opressão decorrente da exclusão presente em uma tessitura social homogeneizante e homogeneizadora de linguagem e comportamentos considerados padrão que sobrelevam a comunicação oral em detrimento da comunicação sinalizada.

Contudo, a formação inicial deficitária no tocante à educação inclusiva e a falta de ações sistematizadas no âmbito da política pública no que diz respeito à formação continuada são ainda desafios a serem enfrentados e superados no que concerne ao atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas, como a surdez e as deficiências (CORREIA, 2008; MARTINS, 2012). Nas palavras de Bueno (1999, p. 15), existem quatro desafios que perpassam a formação docente no Brasil, a saber:

formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico; formação que possibilite analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos de escolarização das mais diversas diferenças, entre elas, as crianças deficientes que foram incorporadas no processo educativo regular; formação específica sobre características comuns das crianças com necessidades educativas especiais, como



expressões localizadas das relações contraditórias entre a sociedade em geral e a as minorias; formação sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educativas especiais.

Dentre os desafios, entendemos que a falta de conhecimentos acerca da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por parte dos(das) docentes, especialmente os licenciados em Pedagogia, pode limitar o aluno surdo em seu processo de aprendizagem, socialização e inclusão, visto que são esses os profissionais com os quais a criança tem seu primeiro contato ao ingressar na escola. Contudo, a falta de formação, preparo ou especialização, é ainda uma das maiores queixas dos professores quando se trata do atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas, como a surdez e as deficiências.

No tocante a obrigatoriedade da formação docente para a atuação na educação básica do Brasil, ainda pode-se considerar uma conquista recente, sendo instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu artigo 62, que exige a formação

[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, não paginado).

No âmbito da formação docente, com vistas a inclusão, as primeiras orientações são oriundas da Portaria Ministerial nº 1793, de dezembro de 1994. Esta portaria reconhece “a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1994, não paginado). A recomendação contribuiu para a inserção da disciplina específica sobre aspectos ético-político-educacionais relativos às pessoas com necessidades especiais², prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em

2 Termo empregado no documento supracitado.



outras licenciaturas, bem como, a inclusão de conteúdos relativos a esta temática nos cursos das Ciências da Saúde, no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores (BRASIL, 1994).

Com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, é ratificada no artigo 8º, inciso I, a necessidade de haver “professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001, não paginado). Um dos documentos mais recentes em relação à formação continuada, foi publicado em 29 de outubro de 2020, é a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A BNC-Formação Continuada também defende a educação inclusiva como uma das competências a serem adquiridas pelos docentes. O referido documento orienta que o docente desenvolva dentro das competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional, na área de ensino e aprendizagem para todos os alunos, “o conhecimento sobre os educandos, suas características e como elas afetam o aprendizado, valendo-se de evidências científicas” (BRASIL, 2020, não paginado), para assim “viabilizar estratégias de ensino que considerem as necessidades e as características do desenvolvimento e da idade dos alunos e assim, contribuam para uma aprendizagem eficaz” (IDEM, 2020, não paginado). Estas são algumas de muitas outras legislações e orientações legais brasileiras que preveem o desenvolvimento de competências para o atendimento inclusivo de todos os futuros docentes ou atuantes durante a formação inicial ou continuada.

No entanto, embora haja um considerável aporte legislativo sobre a formação docente na perspectiva de uma educação inclusiva, nem sempre, na prática isto é concretizado. Infelizmente, ainda existem professores que não têm domínio ou competências necessárias no atendimento dos alunos com necessidades educacionais específicas. A inserção das disciplinas e conteúdos sobre a inclusão, nos cursos de graduação, apesar de fundamentais, não conseguem dar conta da complexidade e desafios postos à prática docente. Dentro desse contexto,



A formação pedagógica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual (VITALIANO, 2007, p. 401).

Ademais,

A universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciados” e para isso os professores precisam de preparo que vai além do conhecimento científico, visto que no ambiente acadêmico, assim como em qualquer outro, temos singularidades e conflitos de valores (CASTANHO e FREITAS, 2005, p.1. apud VITALIANO, 2007, p. 401).

Desta feita, compreendemos como urgente a reformulação curricular de cursos de licenciatura com vistas à discussão da inclusão e da educação inclusiva para além de componentes curriculares, pois é necessário compreendê-la de modo aprofundado também no âmbito da pesquisa e da extensão, além de as próprias instituições de ensino superior tornarem-se espaços verdadeiramente inclusivos. Os desdobramentos de uma formação docente que conclama por investimento ecoam nas vozes docentes e podem ser vistos no discurso da professora entrevistada neste estudo.

3. ECOS DA DOCÊNCIA ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE: O DISCURSO VIVENCIADO NA PRÁTICA

Mediante a explanação anterior sobre formação docente, é oportuno analisar com base no discurso da entrevistada o início de sua trajetória no atendimento de alunos surdos e a ausência da especialização nesta área. Segundo Dionísia:

fui transferida para essa escola e fui pra uma turma de 3ª série que hoje é o 4º ano. E nessa turma eu encontrei 04 alunos surdos, foi bem na época de transição de tirar os alunos da classe especial e já ir começando a colocar no ensino regular (pausa). O único contato que eu tinha com surdos era duas vizinhas que moravam perto da



minha antiga casa, mas era assim poucas coisas que elas me ensinavam: oi, bom dia, boa tarde, pai, mãe. Mas, quando eu me deparei com esses 04 alunos surdos numa turma foi um choque!

Embora esse relato mencione uma vivência que aconteceu há muito tempo, essa realidade ainda é vivenciada nas escolas brasileiras. A falta de domínio da Libras por parte dos docentes, especialmente os licenciados em Pedagogia, pode prejudicar o aluno surdo em seu processo de aprendizagem, socialização e inclusão, visto que são esses os profissionais com os quais a criança tem seu primeiro contato ao ingressar na escola. Assim, “[...] é necessário o apoio ao docente para que esta inclusão aconteça garantindo-se a equidade no atendimento pedagógico” (PIMENTEL, 2012, p. 141). Ou seja, não basta apenas garantir a matrícula dos alunos surdos e a oferta da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas, mas garantir ao docente condições para que o processo educacional seja realmente inclusivo, principalmente quando não há a presença do intérprete de língua de sinais (ILS).

No tocante a formação continuada Dionísia afirma que,

eu vim ter um curso de Libras dois anos depois que eu já “tava” com eles, ofertado pelo Estado, entendeu? O que eu aprendi foi pesquisando, foi com a professora X, tirando dúvidas, foi com os meus alunos. Eu era professora e era aluna (risos).

O atraso na oferta da especialização em Libras, para Dionísia, denuncia como se faz necessário maior atenção e investimento na formação docente. Principalmente, em situações como essas em que o aluno utiliza outra língua para se comunicar. Porém, apesar do retardo para a oferta, é notório nesse excerto como a escola é um ambiente formador para o docente e para o aluno. O discurso desvela também, uma postura reflexiva por parte da docente sobre sua prática e o reconhecimento da escola como um campo de pesquisa e aprendizagem. Tal concepção confirma que, “a prática reflexiva é capaz de identificar problemas e resolvê-los, além de ser um momento em que o professor aprende, desco-



bre novos conhecimentos, aprimorando sua formação” (CANDAU, 1996, apud BARBOSA e FERNANDES, 2018, p.12).

Diante desta postura em reconhecer que não tinha conhecimentos e domínio suficientes para atuar com os alunos surdos e a partir disso, buscar meios para melhorar sua prática com outra colega de trabalho e seus educandos, a entrevistada enfatiza como a escola pode se apresentar,

[...]um lugar privilegiado de formação, como um espaço para discussão de questões que têm profunda correlação com a prática ali vivenciada e de busca de caminhos no tocante à tomada de decisões relativas às condições de trabalho, à aprendizagem vivenciada pelos alunos sob sua responsabilidade (MARTINS, 2012, p. 36).

Desse modo, entende-se que

Mesmo na escola se presentificando muitas tensões e desafios, ela pode se constituir em um espaço de conhecimento capaz de criar alternativas para a garantia de uma proposta de aprendizagem para todos os alunos. Para a ação docente no contexto da diversidade, necessário se faz trabalhar com redes de encontros. Encontros de saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos, perspectivas avaliativas, pois, dessa forma, estaremos nos constituindo sujeitos coletivos (JESUS e EFFGEN, 2012, p. 21).

Partindo deste contexto é importante destacar, ainda que a escola seja um espaço onde permuta o compartilhamento de experiências, saberes, práticas que favorecem a melhoria da atuação docente, isso, não substituí a função da especialização e/ou formação continuada. Assim, é importante que os órgãos de esfera municipal, estadual e federal cumpram o seu papel e em regime de colaboração, promovam a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério, conforme legitima a LDBEN, nº 9.394/96 em seu artigo 62, parágrafo 1º (BRASIL, 1996, não paginado).

Nesse tocante, é primordial que o docente, principalmente no que diz respeito aos aspectos inclusivos, tenha uma formação base e continue buscando conhecimentos teóricos para aprimorar sua prática e desenvolver

habilidades necessárias para favorecer a aprendizagem desses alunos. Necessidade que é apontada por Dionísia neste fragmento,

sobre especialização em AEE, não é bem uma especialização é um (gaguejo) é tipo um... como se fosse um treinamento para você trabalhar com educação especial. Porque antes nem todos os professores que trabalhavam em sala de recursos tinha pós em AEE (pausa), aí no caso às vezes o professor se identificava (pausa), aí ia trabalhar. Só que um tempo, com as novas mudanças, as novas deficiências, foi visto que necessitava dessa capacitação (pausa) para os professores de AEE.

Considerando os apontamentos trazidos pela professora Dionísia, é perceptível como a falta de formação ainda é uma barreira no quesito inclusão no AEE de Itabaiana. Colocar um docente no atendimento especializado educacional sem a devida especialização contraria todos os dispositivos e orientações legais sobre a educação inclusiva. Demonstra ainda, uma falha no processo da contratação e acompanhamento na alocação destes profissionais ocorrida outrora. O docente não pode atuar em uma SRM porque se identifica com determinada deficiência, mas, deve estar minimamente preparado para tal demanda. A concepção docente em relação a necessidade de uma capacitação para o AEE vai de encontro ao que defende Martins (2012), quando diz que há

[...] o reconhecimento de que o processo formativo não se esgota no momento inicial, sendo a formação continuada percebida como um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, com todos os alunos sob sua responsabilidade em classe regular e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente (MARTINS, 2012, p. 36).

Este reconhecimento é necessário no espírito docente, pois a sala de aula é organizada de forma heterogênea e atender a todos exige a aquisição de novos conhecimentos, o abandono de concepções ultrapassadas e a reflexão sobre a prática. No quesito da heterogeneidade



presente na escola, é importante destacar que os cursos de formação devem abranger toda esta complexidade, haja visto, as infinitas particularidades existentes nos sujeitos, sejam elas físicas, cognitivas, sensoriais e outras, como é o caso de João que além da surdez, possui a síndrome de Down. Dionísia, aborda esta necessidade de uma formação ampla e diversificada em seu discurso, posto a seguir:

[...] porque assim era ofertado separadamente: curso de braille, curso de Libras, curso de deficiência intelectual. Só que com a nova... eu vou dizer que uma nova equipe que entrou na DIES e a reclamação dos professores, eles pensaram num conjunto [e] começaram ofertar esse curso de AEE para todos os professores da sala de recursos [...].

Neste contexto, é importante que todas ofertas de formação continuada sejam disponibilizadas para todos os docentes da instituição, mesmo quando são específicas para uma determinada deficiência, porque

[...] as deficiências não podem ser tratadas genericamente, há que se levar em conta a condição que resulta da interação da pessoa com o seu ambiente. É importante que a escola se informe sobre as especificidades das deficiências atendidas e sobre os meios adequados para fazer com que o educando encontre no ambiente escolar um contexto que proporcione aprendizado e crescimento nos aspectos afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem discriminá-lo por possuir seu próprio tempo e ritmo de aprender (PIMENTEL, 2012, p. 142).

A percepção generalizada para as deficiências e necessidades específicas pode contribuir com práticas docentes que segregam e limitam o aluno. Isso acontece com alguns alunos surdos que são atendidos na referida SRM, pois no discurso analisado é notório como parte dos docentes da sala regular atrelam à falta de audição a uma limitação cognitiva. Segundo o discurso de Dionísia:

[...] às vezes eu chego e tem alunos que chegam na sala de recursos indignados com coisas que acontecem na sala de aula: — ‘a pessoa



chega na escola e dá bom dia e não me dá bom dia em Libras!’ Questionam muito isso! Eles observam se o professor só oraliza, sem questionar, sem dar atenção, eles acham muito isso... aí às vezes eles dizem: — ah aula chata! Mas, tudo depende do professor.

Ao ignorar o aluno surdo na sala é evidenciado como nossos cursos de formação precisam intensificar as ações para o desenvolvimento de habilidades e competências para a prática docente inclusiva. Reconhece-se que houve uma modernização e ampliação nos debates sobre as pautas inclusivas, principalmente nos cursos de graduação. No entanto, ao se deparar com tais relatos, percebe-se que as práticas pedagógicas dos professores em questão, podem ser o resultado da falta de conhecimento e/ou de uma formação sólida para a diversidade humana. Nesta vertente,

[...] é importante, contudo, que a formação inicial dos professores trate com solidez dos aspectos gerais que permeiam a educação especial permitindo que estes, percebam na sua prática de docência as necessidades especiais de seus alunos, assim como compreendam a educação inclusiva a partir de um olhar inclusivo. Contribuindo, com isso, para uma prática que considere as contingências e as possibilidades de melhora no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE, tendo em vista que este aspecto é a função principal da docência (PINHEIRO, 2010, p. 147, apud PIMENTEL, 2012, p. 152).

A formação docente pautada em um olhar inclusivo pode tornar o professor sensível para enxergar as particularidades de cada aluno e a partir delas mediar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, “investir nas peculiaridades de cada aluno, atender a todos na escola, incorporar a diversidade sem nenhum tipo de distinção e promover a aprendizagem de todos é a função primordial do professor na escola inclusiva” (PIMENTEL, 2012, p. 144).

Diante as concepções de Pimentel (2012) sobre a postura docente mediante as particularidades dos alunos em um olhar inclusivo, é relevante destacar a concepção da entrevista sobre pessoa surda:



Eu enxergo “ele” como uma pessoa normal (pausa), apenas com limitações que podem ser substituídas, que podem ser não, vamos dizer... substituídas! Porque ninguém pode substituir a audição, mas você pode ter, procurar meios “né”?! De facilitar e fazer com que ele seja parte atuante, seja incluso realmente nesse mundo que nós todos estamos. Você tem a audição, vai procurar outros meios de se comunicar, de ensinar a eles... “né”?

Essa percepção da docente em buscar outros meios para mediar a aprendizagem do aluno surdo e incluí-lo na sociedade diz muito sobre sua formação docente. Perceber que todos nós temos uma forma de aprender, interagir e ser, sendo essa um dos pontos chaves para a inclusão social. “Por isso, os atores escolares precisam ‘enxergar’ os alunos com deficiência para além do rótulo da limitação, tendo em vista que existe uma diversidade presente na sociedade que precisa ser compreendida e trabalhada” (PIMENTEL, 2012, p. 146). As limitações, nesse caso, a falta de audição, não é fator determinante ou condicionante para aprendizagem, tendo em vista que, a aquisição da(s) língua(s) de sinais cumpre a função social de uma língua e permite a inclusão do surdo na sociedade.

Além disso, a fala da docente desvela ainda sua compreensão do processo educacional à luz da Pedagogia da Diferença que, segundo Mantoan (2013), é construída no entendimento pleno da inclusão, na qual

[...] deverá acolher a diferença de todos os alunos como próprias da natureza multiplicativa da diferença, que se reproduzem, não se repetem, se ampliam e não se reduzem ao idêntico e existente. Esse acolhimento impede que o ensino e aprendizagem escolares de alguns alunos sejam restritas a currículos adaptados, objetivos educacionais reduzidos, critérios de avaliação abrandados, terminalidade específica para certificação escolar, facilitação de atividades, sempre levando em conta o que o nosso poder de decidir sobre o que nossos alunos têm ou não capacidade de aprender (MANTOAN, 2013, não paginado).

Diante do exposto, é compreensível como a formação docente pode contribuir para práticas e estratégias de ensino mais humanizadas e inclu-



sivas. Defende-se aqui, que os profissionais do magistério tenham acesso as possibilidades de formação inicial e/ou continuada de forma gratuita e que essas possam ser espaços coletivos para a construção de conhecimentos, apoio e o compartilhamento de saberes e experiências.

À vista disso, faz-se necessário pensar a formação docente trazendo à baila a Pedagogia da Diferença. Nesse interim, é desenvolvido um trabalho colaborativo, conforme o pensamento de Mantoan (2017), esta pedagogia é fundamentada no pleno entendimento da inclusão, na qual é o aluno que introduz a diferença ao processo de ensino aprendizagem, organizado em redes, e o saber circula horizontalmente, sem hierarquia. Dentro desse contexto, “[...] todos têm o que ensinar e aprender em um ambiente escolar caracterizado pela diferença de capacidades, as quais circulam e diluem a autoria do conhecimento conferida a um único aluno” (MANTOAN, 2017, p. 32).

A proposta de uma Pedagogia da Diferença pode contribuir para que haja a inclusão dos surdos na educação básica, pois nela é defendido e respeitado o direito a diferença e assim cumprir verdadeiramente as exigências de uma educação para todos. É fazer entender que o acesso a escola é apenas o primeiro passo a ser dado, mas que deve ser garantido e propiciado também a participação dos alunos no processo escolar geral, de acordo com as habilidades de cada um. Ao pensar na igualdade de direitos à educação, estamos falando de direitos iguais e não de alunos iguados e diminuídos a uma identidade que lhes é imposta de fora, estamos tratando da diferença entre os alunos, que, mesmo passíveis de serem agrupados por uma semelhança qualquer, continuam diferentes entre si (MANTOAN, 2017).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para mudar o cenário escolar com vistas a torná-lo um ambiente inclusivo se faz necessário rever e investir maciçamente na formação inicial e continuada ofertada aos docentes. Contudo, não se propõe aqui uma formação pautada na acumulação de cursos, de certificados ou de técnicas, mas na formação de um educador que compreende a escola da atualidade, tendo a inclusão como um princípio ético. Preza-se aqui que a escola seja



uma rede formadora, desenvolvendo ações e encontros para o compartilhamento das práticas, problemas e experiências entre os educadores, coordenadores pedagógicos, pais e/ou responsáveis, oportunizando uma leitura crítica da realidade e assim fundamentar projetos e ações que tenham à transformação do ambiente escolar.

Com a ressignificação da formação docente, espera-se uma mudança nas práticas pedagógicas empregadas no atendimento dos surdos. Defende-se que os docentes do AEE e do ensino regular se apropriem de práticas pedagógicas que estimulem as potencialidades de aprendizagem dos alunos, atendendo as suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e emocional. Para tanto, essas práticas pedagógicas devem estar munidas da experimentação, criticidade, pesquisa e protagonismo do aluno na construção da aprendizagem. Tais práticas, por seu turno, são capazes de reconhecer os alunos surdos como seres capazes de aprender, desenvolvendo assim, um ambiente rico e verdadeiramente estimulador para a autonomia e empoderamento. Nessa conjuntura, são abandonadas as metodologias e práticas que preconizam a exposição oral, a repetição, a memorização e a rejeição do erro.

Por fim, com a mudança nas práticas pedagógicas e da formação docente, vislumbra-se a oportunidade da flexibilização do currículo escolar através de mudanças atitudinais e adaptações que implicam na forma de planejar, ensinar e avaliar os alunos surdos. Nesse viés, o currículo não é compreendido como uma estruturação de conteúdos e sequência de disciplinas que define quando e o quê se aprende. Na perspectiva inclusiva, clama-se por um currículo plural que considera a individualidade do sujeito e que considera a escola da atualidade. Um currículo que celebre e respeite a diferença e desconstrua as relações excludentes e segregativas do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Sílvia Helena Pienta; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. A Teoria do professor reflexivo na formação continuada de professores: discurso vazio de conteúdo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 6-19, jan./abr. 2018. Disponível



em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1744>. Acesso em: 24, ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em 04, ago. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 08, fev. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEBo201.pdf>. Acesso em 21, ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em 04, ago. 2021.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? In: **Revisita brasileira de educação especial**. Marília, v. 03, n. 05, p. 07-25, set. 1999. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65381999000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 abr. 2022.

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO Teófilo Alves Galvão. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 17-24.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO Teófilo Alves Galvão. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. **DIVERSA: educação inclusiva na prática**, 2013. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-ou-para-excluir-por-uma-pedagogia-da-diferenca/>. Acesso em: 24, ago. 2021.



MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para Incluir ou para Excluir? Por uma Pedagogia da Diferença. In: LUTOSA, Francisca Geny; MARIANA, Fernando Bomfim. (Org.). **Diversidade, diferença e deficiência: análise histórica e narrativas cinematográficas**. Fortaleza: Edições UFC, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54727/1/2017_liv_fglustosa_fbmariana.pdf#page=25. Acesso em 18, abr. 2022.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, [1999], 2005.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO Teófilo Alves Galvão. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-155.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, p.399-414, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbee/a/tkJwbdCMFjQJqRTZ8S5qHnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24, ago. 2021.

O ENSINO DE LIBRAS NA UNIVERSIDADE: NARRATIVAS DISCENTES SOBRE AS INTERAÇÕES COM UM DOCENTE SURDO



Mariana Madalena da Silva
Lilian Kelly de Almeida Figueiredo Voss
Noélia Rodrigues dos Santos



1. INTRODUÇÃO

Em nosso país a inserção de estudantes surdos nas universidades é um fenômeno recente e revela-se como um grande desafio educacional. Mas, e se mudarmos a perspectiva e olharmos para o professor do ensino superior? É possível inferirmos sobre a estranheza que a presença de um docente surdo pode causar no ambiente universitário, o que nos motiva a refletir sobre como tem sido a inclusão de docentes surdos nessa etapa da educação, de forma que alguns questionamentos podem surgir, tais como: professores surdos conseguem ser incluídos no universo acadêmico? Como professores surdos têm desempenhado seu fazer pedagógico em turmas de estudantes ouvintes? Frente a tantas indagações, uma questão norteia nosso trabalho: no contexto universitário, como têm ocorrido as interações entre professores surdos e estudantes ouvintes?

De forma geral, o acesso e permanência de surdos no ensino superior têm relação direta com a inclusão dessa população na escola, tendo a oportunidade de continuar seus estudos e ingressar na universidade. Para Bisol *et al.* (2010), o reconhecimento da língua de sinais, o desenvolvimento de ambientes escolares bilíngues e as políticas públicas de inclusão foram determinantes para favorecer a maior presença de estudantes surdos nas universidades.

Em termos de legislação, a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular em todos os cursos de licenciaturas, determinada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, tem destaque para a educação de surdos no país. Para Faria (2011), esse decreto é a mais importante normativa implementada em relação ao sujeito surdo, pois deixa claros os mecanismos e ações públicas para a formação de profissionais para o ensino, interpretação e tradução de Libras, ações afirmativas para pessoas que usam Libras e também meios para sua difusão. Essa é uma conquista que provém de um contexto histórico-político e social de lutas da comunidade surda.

A referida lei orienta que pessoas surdas tenham prioridade nos cursos de formação de professores para o ensino de Libras na educação básica e superior, ou seja, mais um passo dado no caminho da inclusão de surdos



no espaço pedagógico, o que favorece para que tenhamos mais docentes surdos atuando em diferentes níveis e modalidades da educação.

Assim, é no campo do ensino de Libras por professores surdos que nosso estudo se situa. Neste artigo, apresentamos parte dos resultados de uma pesquisa realizada como trabalho de conclusão de curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), tendo como objetivo analisar as narrativas discentes diante das suas relações acadêmicas com um docente surdo no ensino superior. Para tanto, realizamos uma pesquisa junto a um professor surdo que ministra a disciplina Libras no *Campus Sertão* da UFAL e vinte estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do referido *campus*.

O estudo consiste em uma reflexão sobre a inclusão de professores surdos que lecionam no ensino superior e sobre os desafios que se apresentam em seu fazer pedagógico, ao ministrar aulas para estudantes ouvintes.

2. LEGISLAÇÃO NACIONAL E ACESSIBILIDADE À PESSOA SURDA

A presença de pessoas surdas no ensino superior representa uma discussão recente na história da educação nacional. Para que possamos problematizar a existência de estudantes surdos na universidade, é preciso compreender aspectos gerais que envolvem toda a história da educação dos surdos e avaliar os avanços em termos de legislação que promovam a inclusão escolar e social.

Bisol *et al.* (2010) explicam que a maior presença de estudantes surdos em ambiente universitário atualmente decorre da valorização do *status* de língua para a língua de sinais a partir de meados da década de 1990, da implementação de propostas de educação bilíngue de qualidade para estudantes surdos e da elaboração de políticas públicas inclusivas, que, de forma geral, têm promovido a maior participação de pessoas com necessidades especiais em contextos sociais diferentes.

Em termos de legislação educacional, destacamos a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que define a educação especial como modalidade de educação escolar, devendo ser ofertada a partir da educação infantil e estendendo-se ao longo da vida (BRASIL, 1996). Por sua



vez, o decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, reafirma que a educação especial deve perpassar todos os níveis e modalidades de ensino e prevê, entre outros aspectos, que essa modalidade de educação conte com uma equipe multiprofissional, com formação especializada que busque adotar orientações pedagógicas individualizadas. Especificamente quanto à educação superior, o artigo 27 orienta que as instituições de ensino superior ofereçam “adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.” (BRASIL, 1999).

Para além do contexto educacional, a homologação da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, foi/é importante para promover a efetiva inclusão, ao definir o que é acessibilidade e ao esclarecer quais são as barreiras que limitam ou impedem a participação social das pessoas com deficiência.

Essa lei, no que se refere à acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, prevê, em seu artigo 17, que o poder público promova a eliminação de barreiras na comunicação, devendo estabelecer mecanismos e alternativas técnicas que deem acesso aos sistemas de comunicação e sinalização às pessoas com deficiência. Prevê também, no artigo 18, que:

Art. 18 O poder Público implantará a formação de **profissionais intérpretes** de escrita em braile, **linguagem de sinais** e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.” (BRASIL, 2000, grifo nosso).

Com essa lei da acessibilidade, temos orientações que visam a atender a comunidade surda, ao prever intérpretes de língua de sinais. Essa é uma orientação importante para os estudantes e outras pessoas surdas que estão nas escolas regulares, pois a garantia de intérpretes favoreceria sua comunicação, podendo melhorar sua aprendizagem e interações sociais.

Após a lei que trata sobre o direito à acessibilidade, mudanças significativas ocorreram em favor da educação da população surda. Cabe destacar que, no decorrer da história da educação de surdos, a língua de sinais foi oprimida por anos. Assim, a homologação da Lei 10.436, de 24 de abril de



2002, ao reconhecer Libras como um meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2002), foi um marco importante para a comunidade surda e para a educação dessa população.

Sanches e Silva (2019) concordam que a referida lei foi uma conquista importante para a comunidade surda, uma vez que a Libras é a primeira língua dos surdos, e esses precisam se comunicar, assim como os ouvintes. As autoras ressaltam a importância do uso de Libras enquanto mecanismo de resistência frente às imposições de uma sociedade organizada e baseada numa cultura ouvinte.

Para Castro Júnior (2015), o reconhecimento de Libras como meio de comunicação e expressão tem relevância em razão de seu significado de coletividade, pois a língua de sinais representa a manifestação e produção da cultura surda, uma vez que se constitui como um artefato cultural que possui significação social. Assim, a utilização de Libras pelos surdos vai além de uma simples comunicação: ela representa o meio pelo qual as pessoas surdas expressam suas subjetividades e identidades.

Outro passo importante na inclusão dos surdos foi a homologação do decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei 10.436 e inclui Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores e cursos de Fonoaudiologia, podendo ser, também, disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior. Além disso, a lei dá orientação sobre a formação do professor, do instrutor e do tradutor e intérprete de Libras (BRASIL, 2005).

Nesse contexto, sobre a importância do ensino de Libras nos cursos de licenciaturas, é relevante salientar que esse fato representa uma possibilidade de empregar professores surdos na educação, com destaque para a participação no ensino superior. Dessa forma, o referido decreto orienta sobre a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, determinando:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na **educação superior** deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.



Parágrafo único. **As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação** previstos no caput (BRASIL, 2005, grifo nosso).

A implantação de Libras no currículo dos cursos de formação de professores amplia o campo de atuação para profissionais surdos. Porém, não podemos esquecer que é dever do poder público viabilizar as condições para que as pessoas surdas tenham uma educação de qualidade. Concordamos com Farias (2011, p. 99) que “o reconhecimento e valorização do sujeito surdo licenciado, Professor de Libras, é um primeiro passo para se conquistar essa educação inclusiva tão anunciada e requerida”.

Mesmo com os avanços na legislação nacional, é preciso compreender que a população surda enfrenta muitos desafios no acesso e permanência nas escolas e nas instituições de ensino superior. Segundo Marconcin *et al.* (2013), ainda são poucos os estudantes surdos que conseguem terminar sua trajetória escolar no ensino fundamental. E mesmo assim, em meio ao enfrentamento de dificuldades, outros poucos conseguem concluir a educação básica e ingressar no ensino superior.

E apesar de ser cada vez maior o número de estudantes surdos nas instituições de ensino superior brasileiras (BISOL *et al.*, 2010), esses ainda enfrentam barreiras que impedem a sua inclusão efetiva nessa etapa da educação. Marconcin *et al.* (2013) explicam que para que o estudante surdo seja incluído é necessário que sua especificidade linguística seja respeitada, o que favorece sua aprendizagem e desenvolvimento acadêmico. Para tanto, é necessário que as instituições de ensino superior estejam preparadas para receber e atender esses estudantes, com vista a formar bons profissionais para o mercado de trabalho.

Ainda no campo das políticas públicas que visam a promover a inclusão, o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre o atendimento especializado e prevê a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, almejando eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação, que impeçam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico. Em se tratando dos estudantes surdos e com deficiência auditiva, serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, que dispõe sobre Libras (BRASIL, 2011).



Observamos, portanto, que, apesar de o ingresso do estudante surdo no ensino superior representar um avanço na educação dessa população, ainda há muito trabalho a ser feito para que a inclusão seja plena, pois a permanência de surdos nas universidades brasileiras ainda encontra obstáculos. Se por um lado a legislação busca viabilizar a acessibilidade, por outro, falta estrutura nas instituições de ensino para se colocar em prática o discurso da inclusão.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Uma vez que nos deteremos na análise de narrativas dos participantes, consideramos que a pesquisa qualitativa é a abordagem que melhor se apresenta para atender aos objetivos propostos, pois esse tipo de estudo, segundo Minayo (1994), atua no nível de realidade que não pode ser quantificada, que corresponde ao universo dos significados, das crenças, valores, atitudes, motivações e anseios.

No campo educacional, segundo Glat e Antunes (2014), as metodologias qualitativas têm envolvido diferentes formas de compreender seus fenômenos. Especificamente na educação especial, os diferentes métodos têm oportunizado a análise do processo de inclusão e permitido o diálogo com diferentes sujeitos, com enfoque nas falas de estudantes, professores, familiares, gestores, entre outros atores.

Foram participantes desta pesquisa um professor surdo que atua na UFAL, *Campus Sertão*, ministrando a disciplina Libras nos cursos de licenciaturas, e 20 estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia que cursaram a disciplina com o professor.

Para coleta dos dados, realizamos uma entrevista semiestruturada com o professor, mediada por uma tradutora e intérprete de Libras. Devido à pandemia da COVID-19, a entrevista ocorreu mediante a plataforma digital do *Google Meet*. Quanto aos estudantes, esses responderam a um questionário elaborado por meio do *Google Forms* e disponibilizado via mensagens de *Whatsapp*. A coleta de dados ocorreu de setembro a dezembro de 2020.

Assim, obtivemos as narrativas dos participantes e essas serão apresentadas ao longo do texto. Para preservar a identidade dos integrantes, a fala



do docente será identificada com a palavra “professor” ao final do texto e as falas dos discentes serão identificadas com a palavra “estudante”, seguida de um número ordinal.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Mediante as informações coletadas juntos aos participantes, foi possível ter elementos para analisar as interações do docente surdo com os estudantes ouvintes nas aulas de Libras. Nossas análises estão organizadas em três categorias. Na primeira, apresentamos o professor surdo participante da pesquisa e tratamos da sua acessibilidade no *campus* universitário. Na segunda, abordamos a perspectiva dos estudantes sobre ter aulas ministradas por um professor surdo e na terceira, avaliamos as dificuldades encontradas nas interações entre os discentes ouvintes com o professor, além de analisarmos a importância da mediação da tradutora e intérprete de Libras.

4.1 O professor surdo e a acessibilidade no *campus* universitário

O professor participante desta pesquisa tem licenciatura em Letras/Libras e especialização em Libras. Na UFAL, *Campus* Sertão, ministra a disciplina Libras nos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, História e Geografia. Sobre sua condição, ele explica:

Eu me considero surdo. Porque uso a língua de sinais como um meio de comunicação. Participo da comunidade surda, né!? E a língua de sinais, ela que reforça, né!?, a minha identidade como sujeito surdo. Então eu me identifico como surdo. Deficiente Auditivo é outra coisa, né!? O Deficiente Auditivo, ele se considera ouvinte, utiliza a prática do ouvintismo, da oralização. Eu me considero surdo por vários fatores, inclusive da língua, já que a língua é um dos fatores que evidencia (Professor).

Concordamos com Castro Júnior (2015) que a surdez representa uma condição de estar no mundo e não uma doença. O fato de não poder ou-



vir não implica incapacidade para a pessoa surda. Nesse contexto, ressalta o autor, a língua de sinais tem significativa importância, uma vez que é a linguagem que se torna padrão para a comunicação dos surdos.

Em seu relato, o professor enfatiza a língua como fator importante para explicar sua condição, pois é ela que confere sua participação na comunidade surda. Como explica Sanches e Silva (2019, p. 155):

Considera-se pessoa surda aquela que tem a compreensão do mundo por meio de experiências visuais, tendo uma cultura e língua – a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no caso do Brasil. Os surdos, vistos na perspectiva cultural, fazem parte de uma comunidade (a comunidade surda), apresentando identidade e língua próprias.

Um aspecto que buscamos compreender foi a acessibilidade do professor surdo dentro do *campus* universitário, ou seja, no seu local de trabalho. O professor nos explicou:

A intérprete de Libras, é ela quem faz a minha acessibilidade na Universidade Federal. Sem ter intérprete de Libras, é impossível o meu trabalho acontecer, mas em tudo - reunião, colegiado, reunião com a direção - todo tempo eu estou com a intérprete de Libras, né!? Seria impossível estar sem ela e esta relação de trabalho seria muito complicado de lidar. Então, se as pessoas fossem fluentes, né !? , seria muito melhor, mas isso é um sonho e não é realidade. Então, se a direção fosse fluente, se os professores fossem fluentes, então seria bem mais leve para trabalhar com os professores, mas isso é um sonho, não é realidade (Professor).

Tanto para um docente quanto para um estudante surdo, a permanência no ambiente escolar pode configurar-se como uma situação complexa. Conforme enfatizado pelo professor participante, a presença de um tradutor e intérprete de Libras é essencial para facilitar a comunicação com as outras pessoas e o desenvolvimento do seu trabalho, sendo um importante mecanismo de inclusão.

O reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, representou um passo importan-



te também para o reconhecimento e formação dos profissionais intérpretes de Libras, uma vez que esses estão diretamente envolvidos na interação comunicativa e no processo de inclusão, de forma que a carência desses profissionais pode implicar prejuízos educacionais, sociais, culturais e políticos para os surdos (BRASIL, 2002).

No ambiente do ensino superior, explicam Gomes e Valadão (2020), os tradutores e intérpretes de Libras têm sido contratados como medida promotora de acessibilidade comunicativa, tendo a responsabilidade de intermediar as interações entre surdos e ouvintes não apenas nas aulas, mas em todas as situações do contexto acadêmico, a exemplo de eventos, assembleias e reuniões.

Um aspecto que merece ser ressaltado neste estudo é o desejo do professor participante de que ouvintes enxerguem Libras como uma língua e tenham o interesse em aprendê-la. Tal fato, com certeza, iria minimizar dificuldades na comunicação e promoveria mais qualidade em suas interações.

4.2. Sobre ter um professor surdo durante a graduação

Reconhecendo que Libras é uma língua que normalmente a comunidade surda usa - ou seja, é dominada por pessoas surdas ou com deficiência auditiva, seus familiares, tradutores e intérpretes de Libras e outras pessoas que socializem com os surdos -, podemos inferir que a presença de um professor surdo pode colocar os estudantes ouvintes e sem conhecimento de Libras diante de uma dinâmica diferente e questionamentos podem surgir sobre as formas de interações comunicativas com esse docente. A fala de um estudante pode ilustrar essa afirmação, pois quando soube que o professor era surdo afirmou:

[...] De início, realmente eu pensei: **como vou tirar minhas dúvidas com um professor surdo?** Mas foi mais fácil do que eu imaginava (Estudante 15).

Outro estudante nos relevou sua apreensão:



Minha experiência ao estudar Libras foi primeiramente de impacto, porque eu não sabia ao certo **nada sobre se comunicar com sinais**, mas na medida que fui estudando, gostei bastante (Estudante 04).

Temos também a narrativa de outro estudante sobre as dificuldades nas primeiras interações com o professor surdo, que nos contou:

Inicialmente é difícil, por **não saber me comunicar corretamente**, entretanto, no decorrer da disciplina, a metodologia utilizada pelo professor facilitou a aprendizagem e interação da turma (Estudante 14).

Observamos nas narrativas dos estudantes o receio e as dificuldades iniciais em ter que interagir com o professor surdo. Tal preocupação pode ser justificada em razão dos diferentes sistemas simbólicos usados por surdos e por ouvintes para estabelecer suas relações sociais, como explica Castro Júnior (2015), pois, enquanto os primeiros empregam um sistema visual-espacial, os segundos usam os canais oral e auditivo.

Porém, observamos que as preocupações e dificuldades nas interações com o docente surdo diminuíram ao longo do processo, à medida que as trocas entre professor e estudantes ocorriam nas aulas de Libras. Além disso, alguns discentes ressaltaram o fato de o professor ser surdo como um elemento decisivo da aprendizagem e no trabalho docente. Vejamos algumas narrativas:

Foi uma excelente experiência, pois sempre quis aprender Libras. **Ter um professor surdo na disciplina de Libras foi a melhor coisa que poderia ter acontecido**, uma vez que além de aprender a Libras com o próprio sujeito surdo, também foi possível aprender e conviver um pouco da cultura surda. Além do mais, ter um professor com suas particularidades em sala de aula, me fez enxergar que independente de sua perda auditiva o surdo pode ser um excelente profissional (Estudante 8).

Foi uma excelente experiência. **Nunca senti que o ensino fosse comprometido pelo fato de o professor ser surdo, pelo contrário.** Ver um surdo ocupando a vaga de professor universitário e reali-



zando suas atribuições com competência máxima só fez com que a ideia estudada em sala, de que o surdo pode e deve ocupar diferentes espaços, fosse percebida na prática (Estudante 17).

Pra mim foi ótima, a dinâmica **foi até melhor que o professor ouvinte** (Estudante 18).

Assim, os estudantes nos dão elementos que ilustram os benefícios da inclusão, de que nos falam Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), quando afirmam que no ensino inclusivo todos se beneficiam: os estudantes, que têm a oportunidade de se preparar para a vida em comunidade; os professores, que tendem a melhorar suas habilidades profissionais; e a sociedade, que passa a funcionar de forma a valorizar a igualdade.

Nessa perspectiva, especificamente em se tratando da interação entre surdos e ouvintes em contexto educacional, cabe a assertiva de Castro Júnior (2015), de que é preciso uma nova filosofia, que considere a cultura surda como algo a ser experimentado, em que seja expressa a gratidão em estarmos interagindo em um universo que valoriza as diferenças e que seja verdadeiramente humanizado.

Outros estudantes também avaliaram essa experiência de ter um docente surdo como positiva, como podemos observar nas narrativas que se seguem:

Minha experiência foi ótima, pois o professor foi muito prestativo com a turma; além de um bom profissional é também um grande ser humano (Estudante 19).

É uma experiência maravilhosa, pois além de estudar acabamos vivendo a prática todos os dias (Estudante 20).

Com base no que foi abordado, observamos que a relação estabelecida entre o professor surdo e os estudantes ouvintes representou uma experiência agradável e de muito aprendizado. Nesse contexto, cabe ressaltar a observação feita por Farias (2011), de que a presença de um professor surdo



implica muito mais do que ensinar a sua própria língua, a Libras: ele atua para a formação integral dos sujeitos, envolvendo aspectos afetivos, culturais e de construção do conhecimento.

A prática de lecionar está relacionada a ter formação adequada e compromisso com a comunidade escolar. Essas e outras características são o que definem um bom profissional docente e não sua condição biológica de escutar ou não. Todos os professores devem ter suas diferenças respeitadas, além de condições materiais e técnicas para desempenhar sua função e ter seu trabalho valorizado.

4.3 Dificuldades encontradas e a importância do intérprete

Apesar das afirmações indicarem que as interações entre professor surdo e estudantes ocorreram a contento, também existem adversidades que permeiam o fazer pedagógico quando temos pessoas diferentes. A presença do docente surdo revelou as dificuldades que podem ser enfrentadas pelos estudantes, uma vez que esses não dominam a linguagem de sinais. Dessa forma, a presença do profissional tradutor e intérprete de Libras foi determinante para a continuidade do trabalho do professor. Vejamos os relatos dos estudantes:

A presença de um docente surdo trouxe a necessidade de tentar compreender melhor as dificuldades enfrentadas pelo mesmo e pelos discentes que, na maioria das vezes, **não entendiam o que o professor estava falando**, pela ausência de conhecimento e domínio necessário das Libras, tendo muitas vezes que recorrer à **ajuda da intérprete** de sala. Nestes casos, os diálogos diretamente com o professor ficavam um pouco distante do ideal, visto que, sem a presença da intérprete a interação ficava praticamente ausente, sem comunicação de ambas as partes (Estudante 01).

O que mais **achei difícil é a comunicação**, devido eu não ter domínio da língua de sinais, mas de resto achei interessante, pois a metodologia utilizada ajudou na compreensão dos conteúdos e também a dinâmica das aulas, que muitas vezes envolvia a participação



dos alunos para aprimoramento do conteúdo, já que também **tinha a intérprete para dar todo o suporte** mediante as aulas, e foi uma nova experiência com um professor surdo (Estudante 02).

[As aulas] foram legais, embora em alguns momentos **antes de ter intérprete era um pouco difícil conversar com o professor** para tirar dúvidas, tendo em vista que não conhecia muito de Libras (Estudante 16).

Segundo o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, tradutor e intérprete de Libras é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada e realiza a tradução e interpretação da língua de sinais para a língua falada e vice-versa, seja na modalidade oral ou escrita (BRASIL, 2004). Assim, acrescenta Marcon (2012), o tradutor e intérprete de Libras, em sua atuação, viabiliza a comunicação entre duas culturas distintas, uma vez que tem a função de intermediar a interação comunicativa entre a pessoa surda e a pessoa que não utiliza Libras.

Dessa forma, a presença do tradutor e intérprete de Libras é um subsídio importante, tanto para o estudante surdo, pois a tradução e interpretação em Libras representam um dos mecanismos de acesso à educação das pessoas surdas (BRASIL, 2005). Neste estudo, a presença do tradutor e intérprete de Libras foi importante para mediar as interações entre o docente surdo com os estudantes ouvintes, facilitando a comunicação.

A presença de docentes surdos não está isenta de adversidades, uma vez que temos culturas diferentes em interação. Para Oliveira, Chiote e Xavier (2012, p. 114):

A inserção de profissionais surdos na área educacional coloca a ouvintes e surdos o desafio da interlocução e do estabelecimento de formas de compartilhamento de concepções de mundo e de conhecimentos sobre o movimento de inclusão escolar, sobre o surdo e a surdez, bem como a necessidade de analisar os processos de ensino e os percursos de aprendizado da Libras por sujeitos ouvintes.

Em se tratando do nosso estudo, percebemos que os estudantes preferem consultar o intérprete de Libras, já que esse também faz uso da língua



oral, em vez do próprio docente surdo. Porém, a interação comunicativa entre o professor surdo e os discentes ouvintes é de suma importância, visto que é por meio desse contato que, aos poucos, os estudantes passarão a compreender como a língua visual do surdo se manifesta e se organiza no espaço.

Sobre a atuação de docentes e tradutor e intérprete de Libras em sala de aula, Gomes e Valadão (2020) explicam que há um impasse histórico decorrente da falta de informação sobre a responsabilidade de atuação de tradutores e intérpretes de Libras e professores.

Por isso, não é aconselhável uma concepção dicotômica, na qual um profissional seja incumbido das línguas e o outro da informação, pois, no ambiente educacional, a tradução, a interpretação e a docência são indissociáveis, visto que o objetivo principal é suscitar o ensino e a aprendizagem dos estudantes surdos (GOMES; VALADÃO, 2020, p. 608).

Assim, em sala de aula, é imprescindível que seja estabelecida uma relação de colaboração entre tradutor e intérprete de Libras e o professor, de forma que suas atuações estejam orientadas para promover a aprendizagem. As interações entre professores e estudantes são um aspecto comum das instituições de ensino e acreditamos que a relação de um professor surdo com estudantes ouvintes, mesmo com diferenças na comunicação, pode ser de aprendizado mútuo e de respeito às diferenças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda temos um número pequeno de estudantes surdos no ensino superior. Esse número é ainda menor quando se trata de docentes surdos nesse nível da educação. Considerando essa especificidade, apresentamos as narrativas de discentes ouvintes sobre suas relações com um docente surdo no ensino superior.

A trajetória do professor surdo participante desta pesquisa é uma entre muitas outras histórias que deveriam ser contadas e apresentadas à sociedade, mostrando que o surdo é capaz de assumir seu espaço em qualquer



esfera social, desde que tenha o apoio necessário e seus direitos garantidos, conforme se encontra prescrito em leis.

Ao buscamos compreender acerca da inclusão de surdos no ensino superior, verificamos que o processo histórico da escolarização das pessoas surdas não foi fácil, sendo recentes as conquistas em termos de políticas públicas que colaboram para a inclusão dessa população, com destaque para a regulamentação que institui Libras oficialmente como meio de comunicação e expressão e a obrigatoriedade do ensino de Libras em cursos de formação de professores e Fonoaudiologia, que ajudaram a abrir mais espaço para profissionais surdos na educação.

Em nossos achados, verificamos que um docente surdo pode e consegue promover a sua própria inclusão no universo acadêmico. Por meio da sua condição, o professor surdo mostrou para os estudantes ouvintes que a surdez deve ser vista como diferença e não como uma limitação, evidenciando, portanto, que a surdez não impede que tenhamos profissionais em diferentes ambientes de trabalho, desde que lhe sejam dadas as condições para realizar suas atividades.

No contexto da formação de professores e o ensino de Libras, conforme as narrativas discentes, percebemos a importância do conhecimento acerca da docência de Libras e a valorização da atuação profissional do professor surdo. Observamos que foi importante para a aprendizagem e vivência acadêmica dos estudantes ter a oportunidade de estudar Libras com um professor surdo - o componente curricular parece mais instigante justamente por ser ministrado por um docente surdo.

Acreditamos que em uma sociedade inclusiva devem-se levar em consideração as especificidades e necessidades de cada um. Incluir é reconhecer que temos diferenças, inclusive na comunicação - como é o caso de surdos e ouvintes -, mas que todos somos capazes, com direitos e deveres. Nesse caso, observamos que o fazer pedagógico, especificamente o ensino de Libras, pode ser realizado tanto por um professor ouvinte quanto por um professor surdo, desde que demonstrem e estejam aptos para tal responsabilidade.

Com este trabalho verificamos que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pela comunidade surda durante o seu processo histórico, muitas



conquistas foram alcançadas ao longo dos anos e o professor surdo começou a ocupar seu lugar na sociedade, demonstrando que um surdo pode, deve e consegue atuar profissionalmente dentro de uma sociedade ouvinte.

REFERÊNCIAS

BISOL, C. A. *et al.* Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PWzSW9ZCtGWQFRztD85gQFN/?lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

_____. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>. Acesso em: 07 mai. 2021.

_____. 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. Brasília, DF, 2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 19 abr. 2021.

_____. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesso em: 21 de abr. 2022.

CASTRO JÚNIOR, G. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. In: ALMEIDA, W. G. (org.). **Educação de surdos**: forma-



ção, estratégias e prática docente. Ilhéus, BA: Editus, 2015, p. 11-26. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457-02.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

FARIA, J. G. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do decreto 5.626/2005. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, n.1, p.87-100, Jan.-Abr., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbee/a/7YtvQvgW5tL-MVQ9F5VVK8wz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.

GLAT, R.; ANTUNES, K. C. V. Metodologia de história de vida na pesquisa em educação especial: a escuta dos sujeitos. In: NUNES, L. R. D`O. P. (org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2014, p. 53-72.

GOMES, E. A.; VALADÃO, M. N. Tradução e interpretação educacional de Libras-Língua Portuguesa no ensino superior: desdobramentos de uma atuação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n.1, p. 601-622, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/PR6PwJ8r3dsgJX7xyMLbSpF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2022.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21-34.

MARCON, A. M. O papel do tradutor/intérprete de Libras na compreensão de conceitos pelo surdo. **ReVEL**, v. 10, n. 19, p. 233- 249, 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/644681b81f2cb7f9of93b613729ef637.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.

MARCONCIN, L. I. R. P. *et al.* O olhar do surdo: traduzindo as barreiras no ensino superior. **Ensaaios Pedagógicos** - Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, p. 1- 12, junho de 2013. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n5/ARTIGO-PRISCILA.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-30.

OLIVEIRA, I. M.; CHIOTE, F. A. B.; XAVIER, K. S. Apropriação de conhecimento sobre Libras em cursos de licenciatura: professor surdo e alunos ouvintes. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 18, n. 36, p. 105-131, jul./dez. 2012. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/5381/3977>. Acesso em: 24 abr. 2022.

SANCHES, I. R.; SILVA, P. B. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v. 32, n. 1, p. 155-172, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37460130011/html/>. Acesso em: 22 de abr. 2022.

DAS SALAS DE AULA AOS COMPUTADORES: O DESAFIAR E RESSIGNIFICAR DOCENTE PARA ALUNOS SURDOS NO ENSINO REMOTO



Anderson Francisco Vitorino
Marcos Vinícius Lúcio Fragoso
Raquel da Silva Vieira
Laura Cavalcante de Melo
Rita de Cácia Santos Souza



1. NOVO OLHAR NA SALA DE AULA

A pandemia do novo coronavírus, a Covid-19, trouxe várias implicações para todas as estratificações e âmbitos da sociedade, dentre elas a educação. Dessa maneira, as escolas, principalmente, professores e alunos, tiveram que transformar seus aparelhos midiáticos em salas de aulas virtuais, a fim de que o processo educacional não fosse prejudicado, assim como em outras áreas sociais, como por exemplo, empresas comerciais de grande e pequeno porte, que tiveram que interromper e readaptar seu funcionamento devido à nova realidade.

Nesse panorama, vale salientar muitos dos desafios com os quais vários docentes se depararam em seu cotidiano, desde o domínio de novas ferramentas digitais de ensino até a procura de recursos pedagógicos que fossem eficazes para solidificar uma boa prática educacional no contexto em questão, com a finalidade de que todos os alunos fossem alcançados no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, medidas foram necessárias, como a opção por mecanismos digitais na implementação das aulas remotas, aplicativos e atividades lúdicas para que os professores pudessem ressignificar suas metodologias, processo ainda em andamento, já que a cada dia o ensino remoto se desenvolve e com ele novas formas de ensinar.

Nesse viés, o presente artigo tem como objetivos descrever alguns dos desafios enfrentados por docentes na sala de aula comum com alunos surdos inclusos no ensino remoto e compreender como o processo inclusivo nesse contexto é promovido.

Levando em consideração que no ensino presencial há uma defasagem na completude da construção de conhecimento do estudante surdo, para atender aos objetivos, algumas questões norteadoras nos ajudaram a entender como está sendo feito o processo de ensino e aprendizagem na modalidade remota e quais recursos pedagógicos estão/foram sendo utilizados na prática. Tendo em vista que o contato entre o corpo docente e o estudante é a porta de entrada para o processo de acolhimento e construção crítica, uma das primeiras questões a serem levantadas foi voltada aos meios de comunicação que estavam sendo usados, quais eram eles e até

que ponto eram inclusivos para a comunidade surda não se sentir excluída e haver, efetivamente, ensino e aprendizagem para todos os alunos.

A pesquisa é de cunho descritivo, realizada por meio de entrevista para coleta de dados no que tange à acessibilidade promovida pelos docentes no ensino remoto voltada à comunidade surda, a qual norteou toda entrevista e o processo de construção deste texto.

O referencial teórico está voltado para acessibilidade dos alunos surdos como fator indispensável nessa formação de conhecimento (GÓES, 2012) e sobre a implementação de novas tecnologias nas metodologias ativas, com base em Scherer (2019). Para auxiliar a compreensão acerca da autoformação do sujeito, dialogamos como Morin (2003), Moraes (2003), entre outros.

Nesse sentido, o trabalho está estruturado nas seguintes seções: introdução, visão teórica, caminhos até a coleta de dados, apresentação e análise dos dados coletados e considerações finais.

2 - VISÃO TEÓRICA

O presente artigo baseia-se também em referenciais teóricos que serão abordados ao decorrer do estudo, contudo é importante destacar o fato da acolhida dos alunos surdos como fator indispensável nessa formação de conhecimento, como é ressaltado por Góes (2012) no trecho a seguir:

[...] os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (GÓES, 2012, p. 43).

Assim, tendo em vista que o meio social é fator definitivo no processo de comunicação da comunidade surda com ouvintes, não há dúvidas de que a absorção de conhecimento e a inclusão no processo de ensino e aprendizagem se darão efetivamente por meio da inteira e absoluta inclusão dos alunos surdos, principalmente em se tratando de momentos pecu-



liares como a pandemia, onde docentes e alunos tiveram que adaptar suas realidades a um novo processo.

Acerca do que foi coletado, conclui-se que, mesmo que a busca pela inclusão da comunidade surda aconteça, seja por meio de novos métodos de ensino ou até os tradicionais sendo aprimorados, a dificuldade existe, porém almeja-se que essa sirva de mola propulsora para o alcance do objetivo primordial do docente: a completa transferência de conhecimento.

Dentro desse panorama, o aluno surdo estará em completa harmonia com toda a escola, que se estende dos professores e colegas ouvintes e não ouvintes ao corpo escolar por inteiro, uma vez que a inclusão estará sendo o que os une, sendo essa o único empecilho que pode levar aos problemas que comumente estão a surgir entre eles.

Segundo Morin (2003), os estudos enfatizam o processo educacional como um importante instrumento para a formação da conscientização cidadã de todos e autoformação do indivíduo, para que por meio desses aparatos haja a inclusão em todos os âmbitos sociais, inclusive no âmbito educacional. O autor afirma que:

A Educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional (MORIN, 2003, p. 65).

Com isso, fica bem claro que um dos principais pilares do fortalecimento de uma democracia é o respeito mútuo e o abandono de práticas de exclusão social. Acreditando que a educação é um grande sustentáculo da sociedade, é nesse complexo social que se devem incentivar práticas de formação não somente quantitativas, mas qualitativas, para que as pessoas enxerguem as demais como seres humanos, independentemente das suas condições físicas, econômicas e afins.

Nesse viés, é entendendo que a sala de aula é o local onde a democracia mais se pluraliza que o professor deve estar apto nos contextos atuais para que o processo educacional seja efetivado e alcance a todos



e que, embora com possíveis dificuldades, ocorra uma reformulação de possíveis práticas pedagógicas para que, como Morin (2012) propõe, em sua filosofia, que a formação e a autoformação dos indivíduos enquanto cidadãos não seja craquelada e a democracia plena em todas as funções seja efetivada de uma forma regular: cidadão respeitando, independentemente de qualquer traço, cidadão.

Para Moraes (2003), a educação deve estar voltada para a biologia do amor, ou seja, educar voltado para o *sentipensar*, educar seres humanos para se relacionarem com seres humanos, enxergando a sensibilidade no outro, suas qualidades e limitações. É resguardado nisso que Moraes (2003) propõe que os professores devem fundamentar sua prática pedagógica desejando que os alunos surdos em sala de aula remota sintam o mesmo espírito de inteireza que os demais estudantes sentem e assim sejam eles também parte desse processo educacional.

É nessa proposta de fundamentar as práticas pedagógicas em metodologias includentes que se deve aproximar dos meios digitais dados pela tecnologia, para que todos os estudantes se sintam importantes e protagonistas da educação. No que se refere a inclusão de tecnologias digitais no exercício de ensino e aprendizagem, Scherer (2019) afirma:

Embora, o uso de tecnologias digitais necessite da sistematização contínua para o uso na educação ou para fins educativos, pois seu uso precisa vir organizado para propiciar a integração adequada, com a finalidade de atingir os fins desejados na educação – construção do conhecimento. Então, só funciona se aliada à prática docente de planejamento, monitoramento, avaliação e (re)planejamento. Significa dizer que como prática docente as tecnologias digitais não fogem da metódica organização do trabalho docente (SCHERER, 2019, p. 45/46).

É sabido, então, que como todo o planeta e suas estratificações sociais estão englobados em uma vasta aldeia mundial por conta da influência de tecnologias ocasionada pela rede mundial de computadores, a educação, como um importante complexo social, também deve acompanhar em sua prática o uso dessas ferramentas digitais a fim de facilitar e tornar acessível a educação.



Com isso, pode-se inferir que a difusão da tecnologia e aparatos digitais nas práticas docentes deve ser inserida de forma ordenada e adequada para se promover a contextualização necessária e o fim último do processo de ensino-aprendizagem ser alcançado: a fomentação de um conhecimento que seja acessível e igualitário a todos.

Portanto, percebe-se a urgência em unir as práticas tecnológicas à educação, visto como esses aparatos auxiliam na construção da aula quando bem planejando, monitorado, avaliado e (re)planejado, especialmente, no contexto das aulas remotas com os alunos surdos, para que de forma contextualizada, através dos aplicativos disponíveis da rede, alcance-se a plenitude da educação centralizada no conhecimento e aprendizagem.

3. CAMINHOS ATÉ A COLETA DE DADOS

Como já apontado, a pandemia do coronavírus exigiu a implementação do ensino remoto e nesse contexto estão inseridos também alunos surdos. A fim de verificar como ocorre esse processo de ensino-aprendizagem através da perspectiva docente, desenvolvemos este estudo.

O presente artigo é de caráter exploratório visando desenvolver familiaridade com o tema da pesquisa, de forma a entender como se dá esse processo de ressignificação e aprimoramento das técnicas utilizadas pelo corpo docente nos tempos atuais, principalmente na comunidade surda.

O estudo conta com uma abordagem de cunho qualitativo pois, segundo Ludwing (2014, p. 205), “[...] leva em conta a junção do sujeito com o objeto e busca fazer uma exposição e elucidação dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos”. Dessa forma, o presente trabalho apresenta abordagem metodológica qualitativa, pois ele se detém na qualidade da interpretação e descrição do objeto de estudo da pesquisa em questão, por isso todos resultados aqui obtidos foram traduzidos em conceitos/ideias para a concretização dos argumentos apresentados nesse estudo.

Sobre as fontes de pesquisa, este trabalho é definido com de fonte primária, visto que essas, são de conteúdo original, cujos conceitos e informações colhidas, foram produzidas e analisadas pelos autores da fonte, com embasamento em outros artigos e/ou dissertações.



Para a realização dessa pesquisa foi aplicado um questionário junto a uma professora do ensino regular, inserida em uma escola da rede municipal de ensino fundamental. A educadora participante de nossa pesquisa atua na cidade de Taquarana, localizada no agreste alagoano, e se dispôs a responder às questões baseando-se na vivência dela na escola em que atua.

A escolha da participante se deu através de critérios definidos previamente nas aulas da disciplina de Projeto Integrador 7, ministradas pelo Professor Mestre Anderson Francisco Vitorino. A professora se encaixava neles, pois tinha ao menos um aluno surdo na sala de aula comum em que atuava através do ensino remoto. Salientamos que todos os registros obtidos foram tratados eticamente, no intuito de preservar as identidades dos participantes, bem como da instituição de ensino em que a profissional atua.

O contato primitivo com a professora aconteceu através de *e-mails*, quando em um primeiro momento os pesquisadores explicaram à educadora os objetivos da pesquisa, assim como o procedimento para coleta de dados, bem como foram esclarecidas dúvidas referentes aos procedimentos. Já em um segundo momento, em um encontro presencial, um pesquisador, usando o questionário, entrevistou a professora por cerca de 20 minutos.

O questionário foi composto por 16 questões, sendo dez abertas e seis de múltipla escolha e buscou constatar como acontece a inclusão do aluno surdo no ensino remoto e as dificuldades identificadas pela educadora nesse processo. É válido ressaltar que a coleta de dados foi realizada de forma totalmente imparcial, ou seja, não houve interferência dos pesquisadores, visando a completa visão da docente sobre o tema abordado.

Em um terceiro momento, após a coleta da entrevista com a professora, as dezesseis perguntas foram observadas, interpretadas e analisadas separadamente. Para Serafini (2012, p. 71), “[...] a educação a distância chega nesse cenário atual da educação com parâmetros tecnicistas de massificação, criando, dessa forma, uma contradição com a realidade da educação atual, gerando “conflitos pedagógicos”. Logo, além de todos os obstáculos técnicos e práticos travados pela docente, também há necessidade de se pensar na qualidade das aulas ministradas para a fomentação de conhecimento dos alunos, evitando, dessa forma, uma educação técnica e tradicional.



4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

No Brasil, o direito à educação é assegurado a todos os cidadãos mas, apesar disso, desde a antiguidade os surdos enfrentam inúmeros desafios na busca por uma educação pública de qualidade. Nesse sentido, é válido ressaltar o que apontam Honora e Frizanco (2009, p. 19):

Na Antiguidade, a educação dos Surdos variava de acordo com a concepção que se tinha deles. Para os gregos e romanos, em linhas gerais, o Surdo não era considerado humano, pois a fala era resultado do pensamento. Logo, quem não pensava, não era humano. Não tinham direito a testamentos, à escolarização e a frequentar os mesmos lugares que os ouvintes. Até o século XII, os Surdos eram privados até mesmo de se casarem. Certa vez, Aristóteles afirmou que considerava o ouvido como o órgão mais importante para a educação, o que contribuiu para que o Surdo fosse visto como incapacitado para receber qualquer instrução naquela época.

Na contramão das ideias apontadas pelos gregos e romanos destaca-se o abade L'Épée, grande nome da educação, que criou a primeira escola para Surdos no ano de 1760 na cidade de Paris. Esta uma das principais conquistas que fizeram com que, ao longo dos anos, a educação se tornasse mais inclusiva.

A sociedade, como um todo, é responsável por melhorar as condições de inclusão do surdo, melhorando assim também a sua qualidade de vida, mas essa inclusão torna-se difícil sem os métodos adequados de comunicação. Isso acontece pela falta e a quase não compreensão que a maior parte da sociedade tem por outras estruturas comunicacionais que são usadas por outras parcelas sociais como, por exemplo, os surdos. Podemos observar isso no pensamento de Morin (1921):

Existe freqüentemente a impossibilidade, no âmago da visão do mundo, de compreender as idéias ou os argumentos de outra visão do mundo, como de resto no âmago da filosofia, de compreender outra filosofia. Existe, enfim e sobretudo, a impossibilidade de compreensão de uma estrutura mental em relação a outra (MORIN, 1921, p. 96).

Sendo assim, a falta de empatia e da devida importância ao olhar cuidadoso com as pessoas que utilizam outras entidades comunicativas, como os surdos, por exemplo, geram a impossibilidade de compreensão defendida por Morin e, conseqüentemente, dificuldades e estranhamento no momento da sociointeração.

Isso pode ser observado quando se pensa na Libras, que é uma disciplina obrigatória em pouquíssimos cursos, como os de licenciatura e que, portanto, é bem provável que pessoas que não cursem essas áreas nem sequer tenham contato com a língua.

Nesse sentido, é válido inferir que o ensino remoto se torna um instrumento de ensino que ressalta a desigualdade enfrentada por crianças e jovens surdos, bem como as ferramentas necessárias para a construção de um espaço sólido de aprendizagem, como salienta Góes (2012, p.43):

[...] os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem.

Levando em consideração as ideias apontadas por Góes (2012), as análises feitas e aqui apresentadas são de caráter qualitativo, oriundas de um estudo efetivo e aprofundado das respostas da professora de sala de aula comum entrevistada, tendo como principal objetivo a total manutenção da ideia central que nos foi cedida pela docente, a fim de compreender os desdobramentos relacionados à educação de surdos no cenário remoto.

Nesse viés, a docente foi questionada sobre a forma como acontece a comunicação com a comunidade surda na escola em que atua, esta inferiu “[...] apesar de a Língua brasileira de sinais (Libras) ser reconhecida desde 2002 como a segunda língua oficial do país, ela é pouco difundida, de modo que ainda existe uma espécie de comparação dela com a mímica” (Dados da entrevista, 2021). Para isso, Kalataí (2010) expõe o bilinguismo como uma ferramenta que pode auxiliar as metodologias dos professores no processo de educação e comunicação com os alunos surdos do Brasil.



Tendo por base o questionamento da metodologia usada atualmente na sua escola, se permanece o mesmo ou foi preciso atualizar, a professora relata que há uma urgência do professor de sala de aula comum aperfeiçoar seus conhecimentos para melhor atender seu alunado.

É sabido que os recursos metodológicos são parte fundamental da formação de qualquer aluno, a docente relata que apesar da constante busca pela mudança, há ainda a carência de ferramentas que tornem a formação da comunidade surda realmente efetiva diante do cenário atual.

Completa ainda que a comunicação é pautada no uso da Libras dentro daquilo que é possível para ela, mas usa outros recursos como sinais, mímicas, às vezes o *chat* como meio de comunicação e imagens compartilhadas para efetivar essa comunicação.

Pensando na perspectiva de que uma comunidade escolar precisa estar firme para desenvolver no alunado a capacidade de pensamento crítico e absorção de conhecimento, a professora encontra-se confiante, mas reconhece que dificuldades existem.

Relata que “acima de tudo é um período muito desafiador, principalmente para nós professores que fomos praticamente ‘jogados’ nesse mundo de ensino remoto, tivemos que aprender na marra a manusear essas ferramentas da *internet*, a fim de prosseguir com as aulas para nossos alunos” (Dados da entrevista, 2021). Particularmente, ela busca diariamente fazer o melhor e manter sempre a tranquilidade mesmo diante do atual cenário, pois a professora, embasando-se em Moraes (2003), acredita que educar é um ato de amor que apesar dos desafios, resulta na transformação de seres, em especial, alunos e professores, que juntos transformam a sociedade.

Quanto ao procedimento avaliativo para com os alunos, ela explica que não costuma utilizar uma única ferramenta para avaliação, pelo contrário, “prefere observar o desenvolvimento e o empenho dos alunos ao decorrer do ano letivo” (Dados da entrevista, 2021). Escolhas por avaliações mais formativas que quantitativas tornam o professor sensível aos seus alunos e às necessidades que eles apresentam. Dessa forma, faz com que, segundo Freire (2005), o docente não seja alienado pela própria ignorância e não fique afastado da realidade dos seus alunos.



Outrossim, a docente leva em consideração a participação nas aulas e nas atividades que são feitas em casa. A partir da noção de que a formação do professor, principalmente de Libras, é essencial para essa troca de conhecimento, a entrevistada acredita que se tivesse “uma formação específica nessa área poderia auxiliar muito mais o aluno, apesar disso, vem observando um desenvolvimento significativo do aluno desde o início do ano letivo” (Dados da entrevista, 2021). Assim, a professora entende que é necessário traçar estratégias para solucionar os desafios apresentados na sua jornada e na de seus alunos. Como afirma Morin (2000), ao pensar em como enfrentar as incertezas da ação é preciso decidir enfrentá-las amparados em uma estratégia organizada para se alcançar tal feito.

Dessa forma, a busca pelo mais próximo possível da completude é feita, e ela acredita que quando reinventa a maneira de ensinar, o professor se aproxima do alvo da educação que é o aprendizado, seja com o aluno surdo ou o aluno ouvinte. Assim, ela demonstra que houve essa necessidade de se reinventar e ressignificar sua metodologia na pandemia.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante das considerações expostas, foi possível inferir que a educação parte do princípio de que a escola é um direito de todos. Nela, as pessoas devem se desenvolver, aprender juntas e ser igualmente assistidas, tendo suas necessidades específicas atendidas para que o conhecimento seja formado a partir de um processo de inteireza.

Nesse viés, o presente estudo, que se concentra nas análises aprofundadas nos pressupostos da educação, conclui que há muitos desafios presentes na sala de aula dos professores, especificamente no cenário a partir de 2020, em que muitos estudantes e docentes tiveram que transformar suas casas em seus locais de trabalho e estudo.

O processo de comunicação e ensino do aluno surdo teve que ser ainda mais especial, visto que novas formas de ensinar tiveram que ser aprimoradas e criadas para atingir os objetivos traçados pelo docente. Dessa forma, todo o processo metodológico da aula, ao longo de todo ano, teve que ser



pensando especificamente para o aluno surdo, uma vez que eles não ouviam o que se passava pelo outro lado da tela.

O manuseio da *internet*, aparelhos midiáticos e aplicativos foram alguns desafios externos à prática educacional que tiveram que ser dominados. Enquanto a busca por novas formas virtuais, aplicativos, dinâmicas digitais foram desafios mais intrínsecos ao processo que tiveram que ser aprimorados, uma vez que, em um contexto não pandêmico, esses instrumentos não eram tão utilizados.

Foi possível notar, por meio do presente estudo, a urgência que os docentes de salas de aulas comuns, em ensino remoto, tinham por capacitações e formações sobre o novo momento em que a educação passava e ainda passa com o ensino híbrido. Esses momentos são julgados importantes e necessários, justamente por se tratarem como encontros de troca de experiências e reflexões que norteiam a ressignificação dos desafios encontrados no ensino remoto para o aluno surdo.

Destarte, mesmo com todas as dificuldades que as atividades remotas trouxeram, a professora através do bom uso das tecnologias digitais, como o uso de jogos virtuais mantendo relação com o conteúdo ministrado, por exemplo, não cessava em sempre tentar buscar novas metodologias ativas que sempre alocassem o aluno surdo como centro do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, é válido ressaltar a importância da busca ativa por novos métodos tecnológicos em quaisquer momentos, mas, especialmente, naqueles que os alunos se sintam vulneráveis, para que a fomentação do processo de aprendizagem seja sempre preservada para todos os discentes, independente, de suas condições físicas ou psicológica.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- HONORA, Márcia. FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.



KALATAI, P. **As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil.** Disponível em: <<https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

LUDWIG, A. C. W. **Métodos de pesquisa em educação.** Revista Temas em educação, João Pessoa, v. 23, n. 2, p. 204-233, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/18881/12572>. Acesso em: 09 de julho de 2021.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento / tradução Eloá Jacobina.** - 8ª ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2000.

SCHEFER, Suely **Tecnologias Digitais no Currículo dos Anos Iniciais: relatos de práticas em uma escola /** Suely Scherer, organizadora – Campo Grande, MS: Life Editora, 2019.

SERAFINI, A. M. S. **A autonomia do aluno no contexto da Educação a Distância.** Educação em foco, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 61-82, jul./out. 2012.

VITORINO, Anderson Francisco; SOUZA, Rita de Cácia Santos **Educação bilíngue: o desdobramento das práticas pedagógicas com alunos surdos.** Aracaju: Criação, 2020.

ATIVIDADES INVESTIGATIVAS E INCLUSÃO DE SURDOS: É POSSÍVEL INCLUIR?



Cristiane Ribeiro Batista Matos



1. INTRODUÇÃO

As atividades investigativas são importante estratégia para desenvolver nos alunos a participação ativa nas aulas de Ciências, para desenvolver o pensamento elaborado e crítico durante a realização das aulas, mas sobretudo durante a elaboração dos problemas, que prioritariamente serão mais proveitosos se originarem das experiências de cada um.

Segundo Carvalho (2013), a definição de ensino por investigação diz respeito ao ensino dos conteúdos programáticos em que o professor cria condições em sua sala de aula para que os alunos possam: pensar, levando em conta a estrutura do conhecimento; falar, evidenciando seus argumentos e conhecimentos construídos; ler, entendendo criticamente o conteúdo lido; escrever, mostrando autoria e clareza nas ideias expostas. Portanto, observamos que, seguindo esses passos, teremos um processo de complexidade no que tange ao ensino por investigação.

Tentaremos ir além com as observações nesse texto, esperamos que cada peça bem colocada seja um direcionador de onde pretendemos chegar e almejamos que o resultado final seja definitivamente os novos aprendizados. Consideremos a escola um ambiente repleto de bolhas que nos separam uns dos outros; frente à realidade, faz-se necessário estourar essas bolhas, trazendo ao cotidiano escolar o cotidiano do aluno, transformando as atividades em algo com concretude, algo do qual o aluno poderá apropriar-se e desejar participar ativamente de cada momento realizado.

Segundo Silveira (1989), o ensino pode ser mais eficiente uma vez que o professor conheça as teorias que seus alunos possuem e utilizá-las, com uma formulação clara e precisa, como ponto de partida. Ao educador caberá em um primeiro momento criticar as ideias trazidas (p. 158). Nas atividades investigativas, uma vez que cada ser traz suas próprias ideias, seus conhecimentos individuais deverão ser trabalhados com os conhecimentos de outros seres, somando-se após passarem pela crítica.

Com relação à inclusão, observamos que no cotidiano das salas de aulas emerge um vazio, que corresponde aos alunos que não são alcançados durante a realização das atividades corriqueiras em sala. Havemos de nos inquietar com o vazio da pessoa com deficiência, pois é uma falta que faz um



barulho alto. Não pretendemos silenciar o “barulho”; antes disso, pretendemos fazer com que o “som dessa ausência” se torne ainda mais alto até que encontre eco em outros sons e a melodia que surja desta sinfonia seja a da inclusão de todos em todas as atividades realizadas em sala de aula.

O objetivo deste artigo é discorrer sobre alguns aspectos e características das atividades investigativas discutindo possibilidades para incluir alunos surdos durante a realização das atividades investigativas e discutir possibilidades para inclusão de alunos surdos nas aulas de atividades investigativas, bem como em todas as atividades realizadas em sala.

2. AS ATIVIDADES INVESTIGATIVAS SÃO ACESSÍVEIS A TODOS?

Segundo Pizzi (2013), o ensino por investigação (*inquiry*), surgiu a partir das ideias e estudos do filósofo e pedagogo Americano John Dewey, ainda no século XIX (1902-1990). O termo *Inquiry* significa ensino por descoberta, aprendizagem por projetos e questionamentos, resolução de problemas (p. 9).

Segundo Silva et al. (2018),

Oliveira (2010) afirma que o método investigativo tem, então, se revelado eficaz no desenvolvimento de aspectos fundamentais para a educação científica, tais como a possibilidade de fornecer aos alunos oportunidades para o desenvolvimento de habilidades de observação, formulação, teste, discussão. Vale salientar que existem várias denominações para esta perspectiva de ensino, como *inquiry*, aprendizagem por descoberta, resolução de problemas, projetos de aprendizagem, ensino por investigação. Além das diferentes conceituações, existem também várias abordagens para o ensino com atividades de investigação (*inquiry*) (p. 5).

Ainda segundo Pizzi (2013), as aulas e nas atividades de caráter investigativo propõem buscar a superação de mera ilustração e constatação de teorias que não favorecem a obtenção de conhecimento pelo aluno, e dedicam-se à problematização, que é a base do trabalho, podendo ser resolvida



em experiências de laboratório, pesquisas das mais variadas formas e/ou de forma convencional (FREITAS; ZANON, 2007, p.10).

O interesse principal no ensino por investigação na educação científica não tem sido o de formar cientistas, tampouco reproduzir a ciência na escola, na verdade, temos que propiciar aos alunos um ambiente de aprendizagem onde possam questionar, agir e refletir sobre os fenômenos, construindo conhecimentos e habilidades e desenvolvendo autonomia de pensamento. Portanto, podemos ter acesso às atividades investigativas, desde que mantenhamos sempre em nossos horizontes o espírito inquiridor e de busca de problematização.

2.1 Quem é o professor na prática investigativa?

O perfil de professor é o do mediador, pelo qual o aluno será conduzido a lançar suas ideias, suas questões-problemas e por quem será estimulado sempre a participar ativamente.

Segundo Carvalho (2007), precisamos, enquanto professores, ensinar os alunos a argumentarem cientificamente, pois pela exposição argumentativa de suas ideias eles constroem as explicações dos fenômenos e desenvolvem o pensamento racional. A construção do argumento científico passa por algumas variáveis, pois argumentar não se trata de apenas reproduzir conteúdo conceito. Precisamos ir além. Ainda segundo Carvalho (2004), as atividades investigativas não podem se reduzir a uma simples observação e manipulação de dados. Elas devem instigar o aluno a ponderar, a discutir e a descrever seu trabalho ao grupo.

As atividades investigativas propostas pelo professor e realizadas pelos alunos têm o objetivo de ir além daquilo que é claro, devem oferecer meios para que os mesmos possam avaliar suas ideias sobre os fenômenos científicos a que são postos em contato (FREITAS; ZANON, 2007).

3. QUEM É O ALUNO SURDO? COMO INCLUÍ-LO?

Para contextualizarmos e refletirmos sobre a indagação realizada, vamos nos apoiar em conceitos delineadores da questão colocada, pois



quando refletimos na possibilidade de inclusão durante o processo de escolarização, diversos aspectos devem ser cuidadosamente considerados.

A escola, historicamente, serviu como uma “fonte de exclusão para muitos alunos que, quase sempre confundidos com falta de motivação, indisciplina ou falta de inteligência, a incompatibilidade entre os seus valores, ritmos e interesses com os que eram veiculados pela escola” (RODRIGUES, 2005, p. 48).

A inclusão é um processo ao mesmo tempo complexo e simples de ser colocado em prática. A complexidade, ao nosso ver, reside no fato de a quantidade de atores envolvidos ser maior do que em outros processos educacionais. Essa singularidade faz com que não seja tão somente, “jogar” alunos em sala de aula, mas deparar-se com as especificidades que trazem em si.

[...] como se a educação inclusiva significasse colocar os cegos e mutilados dentro da classe e nós continuarmos normais. Não é isso, isto é, mentira, ilusão, perversidade, arrogância. Incluir significa abrir-se para o que o outro é e para o que eu sou ou não em relação ao outro. [...] Temos que rever a grade curricular, os critérios de promoção ou de avaliação. Temos que rever nossa posição ou lugar frente a esses outros, outrora excluídos, que agora fazem parte do todo ao qual pertencemos. Incluir significa aprender, reorganizar grupos, classes; significa promover a interação entre crianças de um outro modo (MACEDO, 2007, p. 5).

Nessa perspectiva, a educação dos surdos no Brasil passou por mudanças significativas, discussões sobre quais os meios de incluir o surdo em sala de aula respeitando suas especificidades e sua particularidade linguística acerca da escolha de qual língua utilizar, não apenas pela facilidade de compreensão, mas por ser o caminho mais acessível para apropriar-se do mundo a sua volta.

Com a aprovação da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), bem como do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), tivemos marcos importantes para a concretização de Libras como a Língua mãe dos surdos. Teve sua trajetória valorizada a ponto de tornar-se a L1 dessa comunidade, não devendo ser desmerecida no



intuito de ser ensinada (aos surdos) após o ensino do português (como ocorria no passado), quando os surdos aprendiam primeiramente o português (o qual deverá ser ministrado como L2), e depois sua língua mãe que é a Libras.

Respeitando suas especificidades, serão incluídos nos ambientes escolares tendo o direito de se comunicarem em sua própria língua e os ambientes escolares, por sua vez, precisam estar preparados para recebê-los, minimizando as barreiras atitudinais, bem como as físicas.

O aluno surdo é aquele que não ouve, mas em todo o restante é igual ao aluno ouvinte. Simples assim. Então qual seria a atitude mais adequada para incluir o aluno surdo em atividades investigativas?

Caldeira (2014) pondera que compete aos professores esquadrihar meios para conhecer e adquirir a língua de sinais, a fim de garantir uma relação de comunicação eficiente com seus alunos surdos. Ademais, devem conhecer também a comunidade surda para que possam relacionar as argumentações com as experiências visuais deles, proporcionando o entendimento dos conteúdos.

Sales (2013) defende uma escola em que os conteúdos possam ser abordados na língua de sinais, com docentes que interajam em Libras com eles. Essas premissas robustecem os resultados de uma Educação Bilíngue para a formação dos alunos surdos (COUTINHO, 2015; PEREIRA, 2014; SALES; PENTEADO; MOURA, 2015) permeada de experiências e trocas em relação à linguagem.

Portanto, o professor não precisa se apavorar quando houver a possibilidade de inclusão de aluno surdo em suas aulas, cabendo um exercício de empatia e tranquilidade e de adaptação de materiais e recursos pedagógicos, por meio da utilização de cartazes, impressões e/ou outros tipos de materiais sinalizados em Libras.

Como exemplo citamos o interessante material do professor Figueiredo (2021), que foi trazido ao nosso conhecimento por meio de um tutorial apresentado no *I Simpósio do Núpita/UFS sobre Educação de Surdos: representações e diálogos contemporâneos*. Neste material, o professor apresenta formas e explicações concretas de como podemos realizar construções de materiais acessíveis ao surdo, constando de um material inclusivo e detalhado que nos dá a amplitude exata da questão.



Com a aplicação das estratégias apresentadas durante o tutorial podemos contar com maneiras de produzir materiais acessíveis ao surdo, pois mesmo em não sendo “falantes” em Libras os recursos à disposição são variados e gratuitos na internet. Cabe aqui o exercício da empatia, colocando-nos no lugar do outro. Além disso, quando necessário, é importante solicitar a presença de um intérprete de Libras, a fim de manter efetivamente a comunicação e garantir a presença do educando em sala.

4. FECHAMENTO

Pretendemos com esse artigo trazer à tona uma questão inquietante e fazer com que pensemos se de fato as atividades investigativas são acessíveis para todos os alunos? Seria possível aos alunos surdos conseguirem participar também?

Segundo Silva et. al (2010), a escola, de uma forma geral, deveria substituir os métodos tradicionais (teórico, livresco, memorizador, estimulando a passividade) por uma metodologia ativa, incluindo atividades experimentais (p. 232).

Tentamos no desenvolver desse artigo transmitir uma impressão de inclusão de todos os alunos em todas as atividades de sala de aula. Não havemos de nos conformar com determinados ambientes em que não encontramos determinadas pessoas, as pessoas fazem falta quando não estão presentes em nossas salas. E essa falta continua reverberando pelos corredores da escola.

Que sejamos aqueles que não permitiremos a falta de nenhum estudante por quaisquer que sejam os motivos. Há situações em que por falta de apoio técnico os surdos deixam de frequentar as aulas e não vão mais, engrossando as estatísticas de evasão. Precisamos lutar contra isto, contra a cultura do “deixa por isso mesmo”. Cada ser faz falta e os que faltam devemos buscá-los, provendo meios para que continuem sua caminhada juntos aos demais.

Acreditamos que as atividades investigativas sejam acessíveis aos alunos surdos desde que apresentadas de maneira inclusiva e respeitando as diferenças.



A atividade investigativa, portanto, não é nada mais do que a busca pela solução de um problema dito de “ensino” ou de “aprendizagem”, com a intenção de levar os sujeitos envolvidos à aprendizagem por meio da construção de conhecimentos. O problema, a necessidade e o motivo são os elementos essenciais que identificam a atividade investigativa e que garante a instauração do processo investigativo (AZEVEDO, 2013, p. 31)

Ao iniciarmos o processo investigativo almejamos não perder de vista que se houver alunos que necessitem de inclusão, os mesmos serão incluídos, pois cada vez que incluímos o outro também somos incluídos. No que se trata do aluno surdo, o único senão está centrado na dificuldade/facilidade de ter à disposição dele as ferramentas adequadas ao seu desenvolvimento, tornando-o sujeito ativo de sua aprendizagem.

A humanidade, ao se deparar com grandes crises, tende a se transformar para se adaptar ao novo momento que passa a vivenciar. Estamos frente a um novo momento com a pandemia do novo coronavírus. Os debates em vários setores da sociedade não esgotam as inúmeras possibilidades que sempre surgem paulatinamente enquanto passam os dias de isolamento social. A educação não está a parte do debate e nem das transformações. Em todos os níveis e modalidades será em maior ou em menor escala afetada e sairá, como sempre, refletindo um aspecto (ou mais) do momento ímpar que vivemos enquanto habitantes da grande aldeia global.

Por fim, em que pese tudo estar interligado, muito mais em eras de pandemia, cujo *behind* tem sido nossos lares, nossas intimidades e cotidiano, citamos Morin (2002), destacando que:

“O conhecimento dos problemas-chave, das informações relativas ao mundo, por mais aleatório e difícil que seja, deve ser tentado sob pena de imperfeição cognitiva, mais ainda quando o contexto atual de qualquer conhecimento político, econômico, antropológico, ecológico... é o próprio mundo. A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital.” (p. 35).



A era planetária nos permeia durante a pandemia, estamos longe e perto em uma contradição que não cabe e nem termina em si mesma. Que possamos estar cada vez mais integrados e incluídos ao todo e a todos!

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. N. **Ensinar ciências e pesquisa-ação**: saberes docentes em elaboração. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. Ferreira, M. C.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 13 out. 2020.

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, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 08 out. 2020.

CALDEIRA, V. L. A. **Ensino de geometria para alunos surdos**: um estudo com apoio digital ao analógico e o ciclo da experiência kellyana. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 6 (2), jul - dez, 2013, 179-191. Brasília, DF.

CARVALHO, A.M.P. et al. Critérios Estruturantes para o ensino de ciências. In: (Org) **Ensino de Ciências**: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2004.

FIGUEIREDO, E. **Tutorial para oficina de português como L2**. Disponível em: <https://youtu.be/hW93F9950fk>, 06 de novembro de 2021.

MACEDO, L. de. **Fundamentos para uma Educação Inclusiva**. Disponível em: www.educacaonline.pro.br. Acesso em: 18 de Maio de 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. 6ª ed. São Paulo: Cortez; 2002.

PIZZI, Jislaine. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde produções didático-pedagógicas**. Versão On-line ISBN 978-85-8015-075-9 CADERNOS PDE, 2013.



RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. (orgs.). **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria-RS: Ed. UFSM, 2005.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica desde as primeiras séries do ensino fundamental – em busca de indicadores para a viabilidade da proposta, **Atas Eletrônica do XVII SNEF**. Simpósio Nacional de Ensino de Física, São Luiz, p.1-10, 2007.

SCARPA, D.L.; CAMPOS, N.F. **Potencialidades do Ensino de Biologia por Investigação**. Estudos Avançados, 32(94). 2018.

SILVA, M. das D., PEREIRA, M. G., SILVA, A. A. de S.; et al. Atividade Investigativa: Um Caminho Para Construção Do Conhecimento. **V Congresso Internacional das Licenciaturas**. <https://doi.org/10.31692/2358-9728.VCOINTERPDVL.2018.00037>.

SILVA, R. R.; MACHADO, P. F. L.; TUNES, E.; SANTOS, W. L. P. Experimentar Sem Medo de Errar. **Ensino de Química em foco**. Capítulo 9, p. 231-261. 4. ed. Ijuí: UNIJUI, 2010.

REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO TEATRAL PARA SURDOS



Lucas Wendel Silva Santos



1. INTRODUÇÃO

As discussões acerca da inclusão de pessoas surdas nas artes vêm sendo discutidas largamente. Assim, faz-se necessário pensar um fazer teatral que esteja alinhado com as questões relativas à surdez e a (LIBRAS) Língua Brasileira de Sinais. Isto é, um teatro inclusivo e que possa traduzir as demandas linguísticas e estéticas não atreladas à oralidade.

Desta forma, este artigo tem por objetivo discutir a relação entre teatro, surdez e educação, enfatizando a problemática das relações comunicativas não verbais no teatro e propondo novos paradigmas para a teatralidade realizada para/com surdos. O debate aqui exposto justifica-se à medida que possibilita compor novas formas de ver e fazer teatro dentro de perspectivas centradas na inclusão equânime de pessoas não ouvintes. Além disso, vale ressaltar que são poucas as pesquisas desenvolvidas neste campo do conhecimento, fazendo desta investigação uma proposta inovadora e capaz de romper com paradigmas ultrapassados com relação à educação teatral de surdos.

A pesquisa em questão configura-se como descritiva, propondo uma abordagem qualitativa da educação teatral da pessoa surda, concebendo-a enquanto agente comunicante no universo das artes. Os tópicos são distribuídos de forma a compor um panorama de como é apresentada a figura da pessoa surda no teatro.

Entendemos que para que se possa ocorrer uma educação teatral do surdo é preciso que o professor de teatro conheça a Libras e suas idiossincrasias linguísticas. É importante notar que esta língua apresenta-se não só como um mecanismo de comunicação, mas como todo um complexo sistema que carrega questões culturais e indenitárias que precisam ser descortinadas pelo instrutor de teatro. Desta forma, trataremos brevemente a respeito do modo como o surdo se comunica.

O presente capítulo está dividido em cinco seções. A primeira é a introdução onde se apresenta o objetivo, justificativa e metodologia da pesquisa. Na segunda problematizamos a maneira como o teatro vem sendo trabalhado no contexto da inclusão de pessoas surdas. Na terceira, tratamos da relevância da corporeidade do surdo na cena teatral, trazendo eviden-



cias de processos em que pessoas com surdez provocaram mudanças estéticas profundas no fazer teatral de grandes nomes do teatro. Na quarta discutimos os paradigmas presente em torno da autonomia de comunicação da pessoa surda na cena teatral. Na quinta concluímos como a pertinência em pensar uma teatralidade surda que possa priorizar a linguagem não verbal e a LIBRAS.

2. COMO SE DÁ O ENSINO DE TEATRO PARA SURDO

O ensino de teatro para surdos, através dos jogos teatrais, em geral está ligado ao desenvolvimento das habilidades de fala (oral) e à aprendizagem do português, como segunda língua, tendo como pano de fundo uma proposta que pretende “corrigir” os *déficits* linguísticos destes sujeitos (sejam estes relativos à língua falada ou língua de sinais). Isto é, tem como objetivos centrais usar o teatro para promover a comunicação oral dos surdos, desenvolver o vocabulário, compreensão da língua de sinais e/ou ensino do português (escrita, leitura), dando a devida atenção ao corpo, como elemento central que caracteriza a comunicação dos surdos.

Segundo Lídia Becker (2013, p.161), nos ambulatórios de fonoaudiologia, as vozes dos surdos não são vistas como alongamento do corpo, o que conseqüentemente prevê diagnósticos para solucionar a questão da oralidade do surdo. Podemos observar, por parte da autora, o debruce sobre a necessidade do surdo adquirir voz própria, trazendo assim, uma reflexão da dimensão global do sujeito que se coloca o mais completamente possível diante do mundo. A pesquisadora critica o olhar de diagnóstico que pretende uma “cura”; dá ênfase à importância de perceber o sujeito enquanto ser e coloca o teatro como o lugar de encontro, que fomenta uma dimensão outra da comunicação.

Vale ressaltar que a autora realiza uma relevante pesquisa ao identificar no teatro, caminhos metodológicos que aperfeiçoam os processos de comunicação e colaboram na constituição social dos sujeitos surdos. Assim sua pesquisa terapêutica traz como pilares “[...] cuidado alargado, linguagem, interação, encontro e mediação” (p.160). Desta maneira, a mesma entende “[...] o teatro como elemento mediador do fortalecimento pessoal



e da possibilidade social” (p.176). Mesmo assim, a autora ainda se refere à língua falada, mas não especificamente à língua brasileira de sinais e a linguagem corporal.

Observa-se aqui, o teatro sendo usado como ferramenta que proporciona ao surdo aprender a língua falada a partir da corporeidade, do gesto, do contato com outros surdos. A pesquisadora realiza um grande avanço ao propor que o surdo seja entendido por completo e não em uma perspectiva fragmentada, que dissocia o aparelho fonador do resto do corpo.

Entretanto, cabe dizer que o teatro pode também se constituir como uma ação emancipadora do sujeito, ultrapassando a funcionalidade, ou as técnicas que objetivam apenas fins médicos. Pensar em uma proposta teatral que esteja convergente com as características intrínsecas aos surdos, sem utilizar o teatro como pano de fundo, para uma suposta superação da deficiência é uma tarefa complexa:

Unir teatro e surdez é uma proposta desafiadora, pois o teatro não está para o surdo como uma função terapêutica ou um mero entretenimento. Poderia até estar, mas não porque é surdo, mas porque sendo humano talvez necessitasse de “terapia teatral”, como muitos o fazem na tentativa de curar moléstias. Há uma satisfação própria no fazer teatral, para o ser humano, não importando ser este surdo ou ouvinte. Tampouco o teatro é visto, pelo surdo, como um espaço de que pessoas com qualquer tipo de incapacidade dispõem para encontrar uma forma de reabilitação. Acima de tudo, veem o teatro como um espaço para manifestar a sua cultura, mostrando como acontece a discriminação para com seu grupo social. (NASCI-MENTO et al, 2011, p. 526)

Em São Paulo o Instituto Derdic (PUC/SP) é uma unidade que atua na educação de surdos e no atendimento clínico de pessoas com alterações de audição, voz e linguagem. Nesse, além do tratamento clínico a pessoas com alterações de audição, voz e linguagem são desenvolvidos trabalhos que promovem o crescimento educacional de crianças surdas, através do teatro. O projeto com a linguagem teatral desenvolveu as capacidades de expressão corporal, cognição, comunicação em LIBRAS dos estudantes da



instituição. Em depoimento, Roberto Sozzi, coordenador do projeto diz “[...] a criança às vezes não tem língua de sinais direito, como que eu vou ensinar um teatro para ela se expressar? Então a gente fez um trabalho voltado para a expressão corporal inicialmente” (DERDIC, 2016).

Isto é, os trabalhos de consciência corporal promovidos pelos professores do Derdic, foram realizados através de dinâmicas individuais, em cada turma, com objetivo de desenvolver a percepção corporal, quebra da inibição e na percepção da iluminação cênica. Ademais, são observados os trabalhos com texto em português que é posteriormente traduzido para a LIBRAS e em seguida levado à linguagem teatral. Em entrevista a coordenadora Cláudia Alcântara diz que:

Apesar de usarem a LIBRAS e ser uma língua gestual, eles têm uma dificuldade muito grande da consciência do corpo. Onde fica cada coisa, para onde eu estou virado, como a pessoa está me vendo, então eles tem bastante dificuldade nisso (DERDIC, 2016).

Através destas aulas, o Projeto Teatro na Educação do Surdo, apresentou uma adaptação para o teatro, do filme Procurando Nemo. Segundo o instituto Derdic, muitos dos participantes nunca tiveram contado com a linguagem teatral. Além disso, houve apresentação da peça em LIBRAS que teve narração sonora em português, para que os ouvintes compreendessem o espetáculo.

Com isso, podemos identificar que o ensino de teatro para surdos está muito associado com o desenvolvimento de outros saberes referentes à sua língua e ao português (modalidade escrita ou falada). Deste modo, é relevante questionar quais as abordagens teatrais que não só proporcionem estes aprendizados, mas também ultrapassem esta perspectiva? Além disso, como conduzir uma abordagem teatral para surdos? Como desenvolver a autonomia de comunicação de pessoas surdas por meio da sensibilização do corpo através da linguagem teatral? Contudo, estas questões devem também estar articuladas minimamente com a realidade da comunidade surda, suas maneiras de pensar o mundo, a sociedade, o teatro, e, sobretudo, seus corpos.



3. CORPORIEDADE DO ATOR SURDO NA CENA TEATRAL

Entendemos aqui comunicação como uma interação de trocas simbólicas e sensíveis entre indivíduos. Neste sentido ao se colocar no mundo com seu corpo e de modo a evidenciar as particularidades desse corpo, qualquer indivíduo já está em intrínseca relação comunicativa com o mundo e com o meio social. Tal qual afirma DJAVAN (2014):

[...] a comunicação corporal como capacidade de o sujeito comunicar-se pelo próprio ato de movimentar-se (linguagem não verbal). Nisso, encontramos subsídios em Rector e Trinta, assimilando a comunicação verbal ou não verbal como um fenômeno humano, portanto social, que “[...] comunicar é manifestar uma presença na esfera da vida social. É estar-no-mundo-junto-com-outros” (1985, p. 8). Comunicar, neste caso, envolve uma perspectiva de partilha e de transferência de informação entre dois ou mais sujeitos/corpos. (DJAVAN, 2014, p. 379).

Não falamos aqui apenas da comunicação racional ou objetiva, mas também de enunciações afetivas, emocionais, psicológicas que emergem através de um simples movimento ou gesto. No entanto, também não nos centramos apenas na abstração, no intuitivo, ou no subjetivo sem intenções concretas, mas compreendemos que os movimentos e gestos transmitidos pelo corpo ou por corpos fomentam comunicações significativas.

A partir do exposto, pode-se dizer que “[...] movimento é gesto dotado de significação” (DJAVAN, 2014, p. 384). Ou seja, nas ações corporais estão presentes informações e mensagens que são possíveis de ser compreendidas, assimiladas e/ou apreendidas.

Doravante as postulações aqui evidenciadas, identificamos que a comunicação gesto-visual é extremamente importante para o processo de encenação e desenvolvimento da autonomia artística do surdo. Por assim dizer, defendemos a ampliação das capacidades comunicativas do corpo do indivíduo surdo, na cena teatral (e fora dela), de modo a otimizar, maximizar, potencializar a ação corporal na representação e na relação entre surdo e seu público. Deste modo, discutimos a compreensão da ação pela



ação, de modo a evidenciar uma linguagem teatral não-verbal, em que o corpo incorpore aspectos emocionais, afetivos, lúdicos, transcendentais, políticos e significativos. Pensando assim, um corpo que mostre suas diferenças e que se exponha em cena e na cena através da visualidade e gestualidade.

Partindo destes exemplos, podemos supor que o surdo quando se utiliza da sua gestualidade, dos seus movimentos cênicos, das suas enunciações vibrantes com o corpo, no seu olhar, respirar, andar em cena, em suma, ao se mostrar como sujeito comunicante, engendra uma maneira particular de ação dramática. Deste modo, cabe apresentar a estes sujeitos modos de preparar seus corpos de forma a não precisar de interpretações verbais (interpretação oralizada da LIBRAS para o português), para se fazer entendidos. Ou seja, vemos que além de já deter uma singularidade em sua corporeidade, uma autobiografia corporal proporcionada pela própria surdez, o surdo pode aprimorar e apropriar-se destas capacidades, para assim transmitir sua arte de maneira mais clara e autossuficiente.

Em uma tentativa de trazer reflexões ainda mais fundamentadas em pesquisas de âmbito científico e reflexivo, no que tange a importância do surdo em cena, trazemos algumas postulações sobre o teatro de Robert Wilson e sua poesia imagética. Entretanto, antes de discorrer sobre as aproximações das propostas de encenação do diretor e as argumentações que expomos nesta pesquisa, cabe esclarecer brevemente sobre as vivências do referido encenador com sujeitos surdos e com o teatro não-verbal.

Quando jovem, Robert Wilson era gago e realizava em sua garagem pequenas encenações não-verbais; entre os anos de 1960 e 1970 atuou como pintor, designer e arquiteto, além de ter experiências com jovens como Raymond Andrews e Christopher Knowles, o primeiro totalmente surdo e o segundo tinha uma diferença de ordem intelectual.

Segundo José Tonezzi (2011), em 1967, Wilson concebeu espetáculos de caráter não verbal e que se baseava em conceitos como os *happenings*, que propõe uma maior presença em cena, ou seja, uma proposta mais fenomenológica do teatro. O encenador acreditava em um teatro que fizesse emergir trocas entre pessoas diferentes, com capacidades diversas, com corpos singulares e que a partir desses convívios se enfatizasse o provei-



tamento dessas diferenças, sem visar o autoritarismo na cena.

Em “A Cena Contaminada”, Tonezzi (2011) cita produções em que por meio de atividades silenciosas, um elenco gigantesco criava figuras e imagens que mais tarde se tornariam a marca do trabalho de Wilson, trabalhos estes que têm a colaboração de Raymond Andrews: *Deafman Glance* (O Olhar do Surdo) e *Ouverture* (Abertura).

A colaboração de Andrews, um menino afro-americano, surdo, pintor e adotado por Wilson lhe permitiu conduzir-se por caminhos únicos em seu fazer teatral. Em seu livro, Tonezzi apresenta um relato de Robert Wilson, sobre a criança surda que influenciou seu trabalho, em que ele afirma que Andrews percebia gestos, movimentos de olhos, uma linguagem que o mestre do Teatro Imagem, ainda não tinha consciência.

Ao observar este tipo de teatro, vale evidenciar ainda que tratá-lo como uma forma de dar sentidos prontos, através da interpretação do ator, de textos, de enredos tradicionais, ou da interpretação do tradutor/intérprete de LIBRAS é limitar as possibilidades da arte, na simples emissão de palavras ou “informações”. No caso da influência de Andrews, o encenador assimilou uma linguagem teatral mais visual, baseada nas cores, formas, em imagens e atividades onde se mostra elementos não verbalizados que ofereciam uma múltipla variedade de significações. Assim, além de enfatizar as alteridades como potências expressivas, Wilson busca um teatro que transcenda a lógica da racionalidade e permita ao público a possibilidade de liberdade interpretativa.

Ainda em provocações mais elucidativas, expomos o teatro anômalo de Pippo Delbono, que foi influenciado por pesquisadores do teatro como Eugenio Barba e Jerzy Grotowski, Oscar Wilde e Pina Bausch. Em sua trajetória, descobre ser soropositivo e inicia um processo de percepção diferenciada do corpo, o que influenciou em sua arte. O diretor teatral não concebia ser denominado como um artista que trabalha com teatro para deficientes, afirma que ao contrário disso, busca outro modo de fazer falar o teatro.

De maneira “acidental”, Delbono conhece o senhor Vincenzo Cannavaciolo, o Bobó, um homem com microcefalia e surdo, internado na Ospedale Psichiatrico Santa Maria del Maddalena, em Aversa, no sul da Itália. O dramaturgo e diretor viu no corpo de Bobó força e beleza que lhe chama-



ram a atenção e mudaram ainda mais suas concepções sobre teatro. Segundo Tonezzi, o fato de não ouvir fez com que Bobó desenvolvesse uma forma autêntica de se expressar e de se comunicar:

[...] o corpo e a maneira de ser de Bobò se traduzem como resultado de uma adaptação necessária e, em si, extremamente singular, cuja expressão se dá por grunhidos e gestos precisos, em que o sentido deve ser captado no menor tempo possível. Ele teve que aprender [...] o seu corpo encontrou o caminho [...] a precisão dos gestos, suas justeza e força expressiva, qualidades que o diretor havia buscado antes em um âmbito de treinamento e plenitude corporal, ele acabou por encontrar onde menos esperava. (TONEZZI, 2011, p.134).

A partir dos exemplos aqui evidenciados, podemos observar que as ideias defendidas nesta pesquisa são articuladas, partindo de postulações teóricas já defendidas. Nossa busca é por trazer à tona discussões mais profundas acerca da presença dos surdos na arte do teatro. Vimos que tanto Wilson quanto Delbono encontraram ricas possibilidades estéticas na alteridade das pessoas com surdez e com outros tipos de diferenças que fogem ao padrão normativo. Não seria um exagero dizer que estas experimentações cênicas puderam propiciar outro olhar do público, olhar este originado pelo que chamam equivocadamente de “faltas” e “deformidades”.

Partindo desse pensamento, reafirmamos a necessidade de se enfatizar a presença do surdo que se comunica com seu corpo e enriquece a cena com suas diferenças corporais e auditivas. Partilhamos da ideia de evidenciar o corpo do surdo sem a tentativa de formatar essas singularidades aos padrões ditos “normais”. Ou seja, acreditamos que o que chamam de “deficiência” pode ser entendido como matéria prima de uma fazer teatral único e particular.

Ressaltamos, antes de qualquer coisa, os perigos de cair em discursos caritativos, de benevolência, de ajuda ao próximo, discursos meramente “inclusivos”. Ao contrário disso, buscamos a compreensão de um fazer artístico que o surdo se faça antes de tudo um ator, provocador de experiências qualitativas singulares, ímpares e plurais nos processos relativos à cena teatral.



Em conclusão, é a partir de um caráter singular que o corpo do sujeito surdo transforma o modo como ele mesmo é visto e percebido na cena. Ou seja, elementos que por vezes são renegados, reprimidos, sujeitos a virtualidades “oralizantes” e a opressões direcionadas por valores normativos são aqui chamados enquanto provocadores; são evocados a se expor, fomentando no imaginário do público outros valores que fujam ao tradicionalismo da língua oralizada.

O corpo diferenciado em cena quando valorado pelo que é, e não pelos padrões instaurados pelo ideal platônico ou pela misericórdia da pseudoalteridade exacerbada, ganha um *status* de reconhecimento positivo que se instala através da sua própria diferenciação. Ou seja, este ente que recebe olhares de estranheza é exaltado como material constituinte do fazer artístico de dada proposta teatral. Inserem-se aí, não mais um olhar penoso, ou caridoso, mas sim um olhar sensível que reconhece os “corpos diferenciados” (OLIVEIRA, 2012) como força que oferece energia potencial para a ação teatral e para autonomia da comunicação corporal.

4. O CORPO SURDO QUE SE COMUNICA COM AUTONOMIA

[...] uma quantidade exata de gestos específicos, duma mímica experimentada que surge no momento adequado, e, acima de tudo, na tonalidade espiritual prevalecente, no estudo profundo e sutil que presidiu à elaboração desses jogos de expressão, desses signos poderosos que nos dão a impressão de que seu poder não se debilitou, ao longo de milhares de anos (ARTAUD).

Pensar uma noção de comunicação autônoma do corpo do sujeito surdo é, sem dúvidas adentrar em um campo de resistências, de concepções sociais, políticas, culturais e de identidade. Por este motivo, é importante ressaltar que esta pesquisa pretende somente articular discursos que possam ser colocados em prática, objetivando a emancipação social do sujeito surdo. Desta maneira, damos a devida importância e o devido valor a Língua Brasileira de Sinais e ao Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais, pois reconhecemos estes como grandes mecanismos de inserção dos surdos na sociedade e garantia de seus direitos fundamentais.



Em analogias, pensar a comunicação autônoma do corpo é como estar na beira da praia diante das ondas do mar, que vão e vêm em movimentos contínuos, aparentemente repetitivos. E depois de algumas horas, perceber que ao irem e voltarem, estas ondas tomam outras formas, outra força, ganham mais substância.

Retomando a comunicação não-verbal no teatro, poderíamos dizer que por meio “[...] de suas repetições, a sequência desses objetivos torna-se um hábito, cria a segunda natureza, que é uma segunda realidade” (AZEVEDO, 2009, p. 14). Poderíamos dizer que esta outra realidade criada por meio da técnica é a autonomia da comunicação corporal, ou seja, é exercer a capacidade que o corpo tem de se comunicar por si e em si, um corpo capaz de se comunicar com o mundo, de adaptar-se e de ecoar como um radar de frequências múltiplas de comunicação. Ou como propunha o teatro de Meierhold, ser capaz de responder “[...] aos reflexos significa reproduzir, com auxílio do movimento, do sentimento e da palavra, uma situação proposta do exterior” (AZEVEDO, 2009, p. 16). Assim, sabendo articular o movimento, objetivo, prático e exato exigido para dada situação de comunicação corporal (cotidiano ou teatro) é possível fazer “[...] ecoar automaticamente o sentimento correspondente a ele; sentimento este que surge também claramente manifesta” (AZEVEDO, 2009, p. 16). Assim, a comunicação autônoma do corpo acontece no momento em que o corpo adquire um nível de preparo para se adaptar às várias situações comunicativas. O corpo “[...] afinado para agir e reagir ininterruptamente aos mais variados estímulos, ocupa o espaço do palco e age sobre o espectador contando com uma arte desenvolvida por meio do treino intenso e rigoroso” (AZEVEDO, 2009, p. 18).

Isto é, ao passo que o sujeito já desenvolveu seu corpo para comunicação não-verbal, objetivando ser compreendido em si mesmo, será capaz também de se relacionar com cada corpo/outro de maneira diferenciada. Deste modo, a cada contato comunicacional, este corpo autônomo articula maneiras particulares de se comunicar desempenhando assim, uma comunicação individualizada a depender de cada proximidade experimentada.

Observa-se um elemento importante neste nível de comunicação: um estado de presença que se dinamiza na presença do corpo/outro. Assim,



ao atingir esta dimensão o sujeito está constantemente preparado a agir e a reagir às situações comunicativas que lhes são impostas socialmente. Alcançando sua autonomia, este corpo comunicativo ecoa “[...] gestos purificados, gestos essenciais que busquem sua linguagem autônoma, significando por si mesmos. Para que seja possível [...] estar presente [...] em permanente transformação” (AZEVEDO, 2009, p. 22). Ou como já foi dito: perceber que ao irem e voltarem, estas ondas tomam outras formas, outra força, ganham mais substância.

Ao atingir este corpo o sujeito não precisa, em seu cotidiano e/ou no extra cotidiano:

[...] estar justificado em cena: sua presença é completamente autônoma e fala por si mesma. O ator, assim como os outros elementos do espetáculo, está inserido na mesma categoria, a de objeto feito, seu corpo, em contato com a matéria dos objetos, ou na relação com espaços exigidos, atravancados, aprende a reagir a esses estímulos tão concretos (AZEVEDO, 2009, p. 43).

É esta capacidade de significar em si mesmo, ao estar em contato comunicacional com outros corpos que caracteriza a autonomia de comunicação corporal. Portanto, atingir este corpo é o mesmo que libertar o não-ator surdo “[...] de suas limitações pessoais, a fim de que possa ser, efetivamente, um criador” (AZEVEDO, 2009, p. 47). Neste sentido, o sujeito poderá ser capaz de criar constantemente, pois estará também em condição de presença com os elementos da situação comunicacional, com o espaço, com o corpo/outro e consigo mesmo. Tais experiências comunicacionais possibilitam que o sujeito articule memórias gestuais, memórias de movimento, signos e códigos que o auxilia a estar em contato com outros indivíduos.

Consequentemente, a partir da comunicação autônoma do corpo criam-se memórias corporais que o corpo preparado poderá articular-se objetivando sua contínua emancipação. Isto significa, fazer surgir “[...] novas sensações que devem ser percebidas e armazenadas para o futuro” (AZEVEDO, 2009, p. 11). Quer dizer como Artaud pensava seu teatro, a comunicação autônoma do corpo “[...] se dirige diretamente de um organis-



mo (o ator) a outro (o espectador) coloca a necessidade de uma linguagem física ampliada, criada e executada com rigor e precisão” (AZEVEDO, 2009, p. 22). Logo, através de uma linguagem gestual que signifique em si mesmo o sujeito deve realizá-la de maneira “[...] clara e estabelecida de modo tal que o público possa nela se deter, apreendendo-a, refletindo, aceitando e concordando com os fatos mostrados, negando-os etc” (AZEVEDO, 2009, p. 24).

Trazendo para o cotidiano de sujeitos que são tolhidos de se comunicar corporalmente, a comunicação autônoma do corpo possibilita ao surdo que este possa ser livre para se comunicar gestualmente. Por conseguinte, para além da emancipação concernente a comunicação libertadora, o surdo poderá reunir e manipular “[...] uma energia no corpo liberto de suas inibições e seus condicionamentos nefastos, enfim, o domínio harmonioso do pensamento” (AZEVEDO, 2009, p. 26). Com isso, exercer a comunicação autônoma do corpo pode ser considerado o mesmo que estar “[...] atento aos menores impulsos e permanentemente em relação consigo mesmo e com o espaço de trabalho ao redor, e conseguem superar-se a si mesmo na criação” (AZEVEDO, 2009, p. 27).

5. PRIORIZANDO A COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL NO TEATRO PARA/COM SURDOS

Historicamente foram formuladas diversas técnicas teatrais para o aperfeiçoamento do trabalho do ator e não-ator. Buscamos aqui expor conceitos-chave de algumas destas, para assim nos fundamentar, tendo como base, abordagens utilizadas com eficácia por pesquisadores do teatro ocidental. Além disso, neste estudo evidenciam-se metodologias que tratam do corpo do ator e que foram organizadas aqui, para serem aplicadas com não-atores surdos, no desenvolvimento da comunicação autônoma do corpo.

O teatro trabalha tanto com o ficcional, como também com o cotidiano que se podem viver experiências. Assim, acreditamos aprimorar habilidades a serem usadas por sujeitos que enfrentam dificuldades comunicativas por terem línguas diferentes. Como pudemos perceber, os surdos



vivem em uma sociedade majoritariamente ouvinte, que ainda não está sensibilizada sobre a importância de aprender a língua de sinais. É importante frisar que as pessoas surdas no Brasil têm o direito garantido pela lei 10.436/2002 e pelo decreto 5626/2005 de usarem e aprenderem suas línguas naturais.

Entretanto, estas pessoas enfrentam o dilema de, na grande maioria das vezes, precisarem de um intérprete da língua de sinais para auxiliá-los na comunicação com sujeitos que não falam a LIBRAS. Em lugares públicos e privados ainda existe um *déficit* em relação a presença de tradutores/intérpretes da língua brasileira de sinais. Por este motivo, os surdos são prejudicados, quando não há a devida manutenção de seus direitos legalmente instituídos.

Os estudos em várias áreas (linguística, sociologia, educação, etc.), vem mostrando os transtornos que causam a ausência de uma linguagem natural na constituição humana e a importância da interação dos sujeitos com o meio. Desse modo, fizeram emergir outras visões de educação que, embora mantivessem ainda uma tradição muito voltada para o desenvolvimento psicológico humano universal, deram sua parcela de contribuição para que se repensasse a educação de surdos (DORZIT, 2015).

Assim, buscamos no teatro estratégias comunicativas que sirvam a estes sujeitos no enfrentamento de situações cotidianas, quando não houver a presença de um profissional intérprete da língua brasileira de sinais na comunicação com ouvintes, que não sabem LIBRAS. Neste sentido, vale questionar: o que há no teatro que preenche essa lacuna? Para Alain Virmaux, no teatro de Antonin Artaud (1896-1948), existe uma potência que possibilita uma reforma na condição humana:

[...] o teatro não é uma evasão, asilo ou torre de marfim; é instrumento e meio de ação; permite agir sobre o mundo e sobre o homem. Sua ação não se limita ao autor, ao ator; ela ultrapassa até mesmo o público das salas tradicionais. Não visa nada menos do que a reestruturação integral da condição humana. (VIRMAUX, apud AZEVEDO, 2009, p. 21).

É importante salientar que as postulações aqui formuladas são para apresentar uma metodologia de comunicação alternativa, não substi-



tuindo a Língua Brasileira de Sinais. Sendo assim, esta pesquisa pretende apontar estratégias para que os surdos possam superar situações adversas presentes em seus cotidianos. Deste modo, entendemos que no teatro existem mecanismos que podem servir para desenvolver um corpo capaz de comunicar através da linguagem não verbal. Além disso, entendemos a necessidade de o surdo adquirir “voz” própria, no que diz respeito ao seu fazer artístico. Buscamos assim, fazer com que estes corpos possam realizar experiências teatrais que independam de outros sujeitos para serem interpretadas. Isto é, percebemos que o surdo (ou ator surdo) é capaz de comunicar (no teatro ou fora dele) para qualquer público. Concluímos que é preciso problematizar a necessidade de disseminação de um teatro feito por surdo e que possa ser apreciado por toda a sociedade, uma teatralidade que esteja alinhada às características das pessoas com surdez.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sônia Machado de. **O Papel do Corpo no Corpo do Ator**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BECKER, Lídia. **Surdez e Teatro**: a encenação está em jogo. Ver. Moringa: artes do espetáculo. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, João Pessoa, V. 4 N. 1 jan-jun/2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**: dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS e dá outras providências. Brasília: 2002.

BECKER, Lídia. **Teatro e surdez**: a encenação está em jogo. VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes-Cênicas. Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2010.

NASCIMENTO, A. C.; BRITO, J. L.; FARIAS, R. da M. **Artes Cênicas na Escola Bilíngue**: a importância do teatro nos processos educacionais de estudantes surdos. VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, Londrina, p. 521-538, 2011.

DERDIC, “Canal da Derdic PUC-SP”. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ABa_MI8uvPU> Acesso em 08 de dezembro de 2016.

DERDIC. **“TEATRO PROCURANDO NEMO”**. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/derdic/teatro-procurando-nemo-html.html>> Acesso em 08 de dezembro de 2016.

DORZIAT, Ana. **Educação de surdos em tempos de inclusão**. Revista Educação Especial, João Pessoa, Paraíba, v. 28, n. 52, p. 351-364, maio/ago. 2015 Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso em 02 de março de 2017.

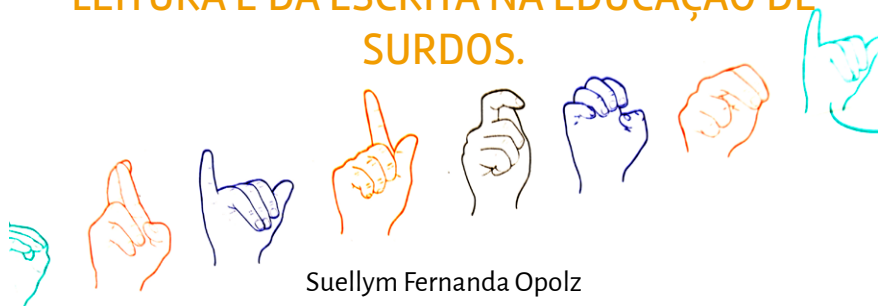


DJAVAN, Antério. **Ações Comunicativas e seus significados no contexto educacional.** Ver. Bras. Estud. Presença. Porto Alegre, v, n.2, p. 377-392, maio/ago. 2014.

OLIVEIRA, Felipe Henrique Monteiro. **Corpos diferenciados na cena:** do freak show ao teatro contemporâneo. Revista: Cena em Movimento 3, 2012.

TONEZZI, José. **A Cena Contaminada:** um teatro das disfunções. São Paulo: Perspectiva, 2011.

REFLEXÕES SOBRE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.



Suellym Fernanda Opolz

* Este presente capítulo é uma versão ampliada e atualizada do trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Alfabetização-CONBAIf - que ocorreu em 20 de agosto de 2021.



1. A CRIANÇA SURDA E A PALAVRA ESCRITA

A criança surda, como qualquer outra criança, nasce em um mundo repleto de palavras e letras. A própria identidade assume um nome e um sobrenome escritos. E conforme vai se desenvolvendo, a criança vai visualizando e percebendo que essas mesmas palavras escritas apresentam uma função na sociedade, como registrar, informar, descrever, opinar

Por isso, quando inicia-se o processo de aprendizagem no ensino fundamental, é grande a expectativa de que a criança surda aprenda a ler e a escrever já nos primeiros anos dessa etapa inicial de ensino. Isso, porque uma das principais intencionalidades desse período escolar é alfabetizar.

Entretanto, como o aluno surdo aprende a ler e a escrever, se não possui o processamento auditivo necessário para se apropriar do sistema de escrita alfabética? Essa reflexão é necessária, pois a metodologia referencial para o ensino da leitura e da escrita é o modelo áudio-oral – via fonética, que é utilizado para o ensino de alunos ouvintes. Contudo, os alunos ouvintes possuem a Língua Portuguesa como referência de língua materna, sendo a L1¹. Já os alunos surdos não possuem esta referência áudio-oral de Língua Portuguesa, sendo a Língua de Sinais sua L1. Então, quando o ensino da leitura e da escrita para o aluno surdo é abordado por uma prática áudio-oral, o aprendizado desse aluno torna-se defasado e sem significado.

Isso acontece porque uma metodologia fonológica não é natural para o aluno surdo e não considera o canal de aprendizagem desse educando, que é naturalmente visual/espacial. Assim, no cenário sistemático áudio-oral, a aprendizagem do educando surdo fica descontextualizada, prejudicada pela falta de vivências e de significados. O objetivo central desse método é desenvolver a leitura e a escrita partindo da fala, normalizando o processo de expressão do educando surdo ao modelo ouvinte. Mediante essa perspectiva, não se ensina contextos e conteúdos necessários para construção de conhecimento de mundo, tão importante para a configuração da identidade do aluno surdo, estabelecendo seu espaço na sociedade.

1 L1 é sigla para primeira língua.



Além disso, precisamos considerar que o aluno surdo precisa aprender a Língua de Sinais e desenvolver sua identidade linguística, pois raramente as crianças surdas nascem em contexto familiar *sinalizante*, no qual a língua de sinais poderia ser adquirida naturalmente. A maioria das crianças surdas irá aprender a Língua de Sinais em contexto escolar bilíngue, desenvolvendo uma identidade linguística e cultural, bem como um canal de recepção e expressão de ideias, fatos e informações. E para desenvolver a leitura e a escrita, em perspectiva de L2² é necessário tal canal de expressão e recepção em L1, que no caso da pessoa surda é a Libras.

Portanto, não se pode caracterizar a surdez pelo aspecto clínico de perda auditiva, configurando a ausência de audição como doença. É necessário compreender a surdez pelo seu caráter linguístico e cultural, possibilitando ao surdo valorização e respeito à sua identidade. Conforme recomenda Lopes,

(...) proponho olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural. Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si, quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez. (LOPES, 2007, p. 09)

Também, é importante compreender que a cultura surda vai muito além da experiência visual e espacial. A cultura surda representa o processo de pensamento, uma forma estrutural, relativa à vivência de pensar e agir no mundo, que se transforma num processo de identidade.

Então, torna-se fundamental considerar na aprendizagem de Língua Portuguesa do aluno surdo as diferenças culturais, e delimitar as reais especificidades e diversidades relativas à surdez – sendo que “a comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada.” (QUADROS, 1997 p.28).

Por isso, é importante desenvolver uma prática pedagógica efetiva para estimular nos alunos surdos a leitura e a escrita. A linguagem escrita é um

2 L 2 é sigla para segunda língua.



fator cultural que, observamos, é visivelmente discriminado e precisa ser contextualizado e significado. Além disso, aprender a ler e a escrever está relacionado também com a interação da criança ao uso social da linguagem escrita, que denominamos letramento.

Nesse contexto, considera-se que a aprendizagem da leitura e da escrita em português brasileiro, para o aluno surdo, ocorrerá na perspectiva de uma segunda língua, numa modalidade bilíngue (Libras/Português). Tal aprendizado precisa ser desenvolvido desde os primeiros anos do ensino fundamental, que correspondem ao ciclo de alfabetização, apresentando inclusive a necessidade de uma educação integral e interdisciplinar, condicionando uma educação bilíngue de qualidade que ambiente, signifique e possibilite ao aluno surdo o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Torna-se, então, importante refletir sobre as especificidades no processo de aprendizagem, construindo uma prática significativa para estimular os alunos a ler e a escrever, compreendendo a função social dos textos e a intencionalidade que há na modalidade escrita. Ou seja: a criança surda brasileira possui as mesmas capacidades de aprender o Português na modalidade escrita em perspectiva de segunda língua, como a criança ouvinte nascida no Brasil possui capacidades de aprender a ler e a escrever em inglês e francês.

Destaca-se que a educação de surdos apresenta ainda o diferencial da constante luta para reafirmação da identidade do sujeito surdo em resistência à normalização ouvinte, que é constantemente imposta e mascarada de benevolência. Ou seja, a educação de surdos precisa garantir o direito do aluno em ser respeitado por sua identidade e especificidade, indo contra a imposição de uma aprendizagem centrada na perspectiva clínica, que utiliza recursos metodológicos referenciados em fonoaudiologia.

Este texto tem o objetivo de promover uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita pelo aluno surdo nos anos iniciais do ensino fundamental, em contraponto às perspectivas e expectativas explícitas e implícitas pela Política Nacional de Alfabetização, que evidenciou uma proposta do método fônico tonal na educação de surdos. Tal método se apresenta como um retrocesso diante das pesquisas já realizadas na



área de linguística e educação, referente a importância e significação da prática de letramento no contexto de educação bilíngue para surdos.

Assim, este trabalho abordará uma revisão³ de literatura sobre letramento e alfabetização, realizando uma articulação desses conceitos com a educação de surdos. E mediante tal contextualização, evidenciará uma análise crítica sobre a proposta do Método Fônico Visual, apresentada no dia 26 de setembro de 2019, no Fórum de Políticas Públicas para Pessoas Surdas e com Deficiência Auditiva realizado pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, e organizado pela Secretaria Nacional dos Direitos da pessoa com Deficiência.

2. OS DESAFIOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.

O processo de aprendizado da leitura e da escrita pela criança surda é um processo complexo. Antes de aprender a ler e a escrever (o que corresponderá a uma segunda língua) a criança surda precisa ter sua identidade linguística afirmada (o que corresponderá à primeira língua, que é a Língua de Sinais). Ou seja: a criança surda precisa de um canal de expressão fluente e fluida para que desenvolva a estruturação de seu pensamento, e ao longo do processo de aprendizado perceba que o pensamento e a expressão também podem ser transcritos através da palavra escrita.

Entretanto, é preciso considerar que muitas vezes é negado para o aluno surdo o desenvolvimento de uma identidade linguística e cultural, bem como uma mediação do processo de aprendizagem por um canal visual e espacial, como a Língua de Sinais. Então, surgem defasagens tanto cognitivas quanto psicossociais – principalmente no que corresponde à aprendizagem da leitura e da escrita. Assim,

3 Revisão de literatura que é parte integrante da dissertação: OPOLZ, Suellym Fernanda. **Viver o ler: um inventário das práticas de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental na educação bilíngue para surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGE, UFPR. Curitiba, 198, 2020.



(...) quanto mais uma criança parece estar com dificuldade, mais o pedagogo deve se mostrar atento ao caráter verdadeiramente funcional das situações de aprendizagem, reduzindo sensivelmente as intervenções de ensino que não se justificam. (FOUCAMBERT, 2008, p.128).

Por isso, destaca-se que o aprendizado da leitura e da escrita pelo aluno surdo, precisa ser mediado e significado pela Língua de Sinais. Também precisa ser sistematizado, organizado em acordo com o desenvolvimento neurolinguístico do aluno, mediante uma prática pedagógica que envolva o conhecimento de mundo do educando surdo e aborde a funcionalidade social da palavra escrita. Conforme destaca Fernandes:

Conscientizemo-nos que a constituição dos sentidos na escrita pelos estudantes surdos decorrerá de processos simbólicos visuais e não auditivos. Aprender o português, nesse sentido, demanda um processo de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor) que difere totalmente dos princípios que a literatura na área do ensino de português como língua materna tem sistematizado. (FERNANDES, 2008, p.12)

Além disso, aprender a ler e a escrever está relacionado também com a interação da criança ao uso social da linguagem escrita – o que denominamos letramento. Porque

Letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao se tornar letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 17).

Contudo, despertar o interesse dos educandos surdos para uma segunda língua – no caso o Português Brasileiro na modalidade escrita –, é um desafio, tanto de ensino quanto de aprendizagem, porque é necessário que o professor, sendo mediador, demonstre a importância e a necessidade de aprender a ler e a escrever.



Nessa perspectiva, o letramento se apresenta como uma prática que contextualiza e, abordando o conhecimento prévio do aluno, oportuniza significações, envolvendo a dimensão social e afetiva do aprendiz, pois demonstra a intencionalidade do que se lê, e a destinação do que se propõe escrever. Porém, conforme salienta Soares (2018), parte das defasagens correspondentes à aprendizagem da leitura e da escrita reflete a falta de distinção do que é propriamente letramento e do que é propriamente alfabetização. É necessário compreender que:

(...) propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito (SOARES, 2018, p.46).

A alfabetização corresponderia à “consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução e da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita”. (SOARES, 2018, p.46)

Podemos considerar que na educação de surdos, o caminho ideal para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita é o letramento, pois não envolve a questão de correspondência entre sons e grafemas e nem aborda a questão de processamento auditivo na aprendizagem.

O letramento oportuniza à criança surda se apropriar da língua escrita de modo contextual, abordando uma dimensão social e afetiva da leitura, permitindo explorar e ampliar as interações do aluno com o mundo escrito e contemplar o conhecimento de mundo no processo de ensino. Mas então pergunta-se: como a criança surda se apropriará do alfabeto escrito? A criança surda fará reconhecimento das letras do alfabeto no processo de aprendizagem, mas esta não será mediada por sons e nem pela fala, e sim pela Libras, através do alfabeto datilológico. A prática dominante será a rota lexical, não a fonética.

Assim, tendo a Libras como ferramenta de mediação, o aluno surdo é inserido no mundo da leitura e da escrita em português brasileiro – sua se-

gunda Língua (L2) na modalidade escrita – através da prática de letramento, que objetiva estimular o aluno surdo ao uso social e funcional da leitura e da escrita. A Libras permite ao aprendiz surdo expressar, de maneira efetiva, seu conhecimento de mundo, sendo uma língua visual espacial e de interação. Dessa forma, o aluno surdo conquista significações que são o suporte principal para a leitura, passando a perceber a funcionalidade da mensagem escrita, considerando os contextos e significados de palavras, frases e textos.

Entretanto, em 26 setembro de 2019, durante o Fórum de Políticas Públicas para Pessoas Surdas e com Deficiência Auditiva – realizado pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, e organizado pela Secretaria Nacional dos Direitos da pessoa com Deficiência – foi proposto⁴ o ensino de leitura e a escrita através do método fônico visual para alunos surdos.

Através dos parâmetros definidos pela Política Nacional de Alfabetização⁵, seria proposto na educação de surdos um método fônico visual, configurando uma metodologia verbotonal⁶. Por tal metodologia, há a expectativa de que a pessoa surda se beneficie do método fônico como uma pessoa ouvinte. Segundo justificativa – apresentada no referido Fórum de Políticas Públicas para pessoas Surdas e com deficiência auditiva – o método fônico seria importante, porque para aprender a ler e a escrever o indivíduo necessita entender a relação estabelecida entre fala e escrita, e conhecer o Sistema de Regras da escrita alfabética. A Língua Portuguesa apresenta um sistema de escrita alfabética, por isso o método fônico seria o mais eficiente para desenvolver a leitura e a escrita.

Através desses pressupostos, foi apresentada a perspectiva de um método fônico visual aos estudantes surdos, com fonemas visuais, em que

4 Apresentação registrada aos 56 no vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=F7LKjali_9Y&feature=youtu.be&app=desktop

5 Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

6 É um método fonoaudiológico desenvolvido pelo linguista e foneticista iugoslavo Peter Guberina, em 1954. O método tem como objetivo a reabilitação auditiva de crianças surdas, explorando todos os canais sensoriais e criando condições para o desenvolvimento da fala. Um dos canais sensoriais explorados é o rítmico-corporal, em que se relaciona movimento e expressão corporal a fonemas.



cada fonema corresponderia uma configuração de mão/movimento. Na apresentação da proposta, justifica-se que o objetivo dessa metodologia não está vinculado ao aprendizado da fala e não pode ser relacionado ao oralismo. Contudo, o método fônico-visual pode ser mais eficiente que o Método Global, já que muitos surdos apresentam habilidades insuficientes de leitura e escrita.

Tais justificativas são contraditórias e, por isso, cogitar um método fônico para o ensino de Português aos educandos surdos gerou reivindicações por parte de Associações de Surdos, escolas bilíngues, Universidades Federais que dispõem de cursos de Letras Libras, Instituto Nacional de Surdos, e sobretudo a Federação Nacional de Surdos (FENEIS). Ou seja, reivindicações por parte da comunidade surda, de profissionais e pesquisadores envolvidos em Estudos Surdos e Educação Bilíngue, que conhecem as especificidades da identidade linguística e cultural dos surdos.

Quem atua na área da educação de surdos sabe e reconhece que o método fônico não oferece a esse educando recursos visuais necessários para compreensão de contextos relativos ao uso funcional da leitura e da escrita, destacando somente a parte relativa à análise linguística – e tal análise é extremamente fonética, não considerando e não respeitando as especificidades cultural e linguística do aluno surdo.

Ressalta-se que a aprendizagem significativa de uma segunda Língua sempre é contextual, através de letramento, através de abordagens culturais e utilizando o processo funcional da Língua. Por exemplo, uma criança ouvinte que está aprendendo inglês, aprende a pronúncia através de vivências, como diálogos e músicas (utilizando-se do canal áudio-oral de aprendizagem), e aprende a leitura e a escrita pela via lexical – percebendo no texto os significados e o uso das palavras em contexto funcional, e não separando as palavras em sílabas ou em fonemas.

Por isso é necessário que familiares, e a sociedade em geral, compreendam com urgência, que a Língua Portuguesa para o educando surdo é uma segunda língua, e a aprendizagem deve ser configurada através de uma abordagem funcional, contextual, e não por uma abordagem fonética. A criança surda não pode vivenciar a aula de português da mesma maneira que vivencia uma sessão de fonoaudiologia.



Considera-se que existem pessoas que apresentam laudo de surdez bilateral profunda, mas mediante extensa reabilitação auditiva, realizam leitura labial, e inclusive oralizam – sendo também (ou não) usuários de Língua de Sinais. Entretanto, tais casos julgados como sucesso fonoaudiológico não podem ser utilizados como referenciais dentro da sala de aula. A prática pedagógica possui grande diversidade e dinamismo, e o objetivo principal é a aprendizagem e construção de conhecimento de mundo pelo aluno. Nessa perspectiva, o tempo pedagógico não pode ser determinado pelo objetivo de reabilitar o escutar e condicionar o aprender a falar. Isto é: o aluno surdo, em sala de aula, não pode ter seu tempo de aprendizagem, direcionado para consciência fonológica. Entretanto, se uma criança surda é inserida em contexto regular de ensino, ela estará o tempo todo com sua atenção voltada a leitura de lábios, na tentativa de decodificar e processar o que está sendo oralizado. Os objetos de aprendizagem ficam em segundo plano, e o aprendizado real dos conteúdos propostos em aula fica defasado.

Diante desse cenário, a prof.^a Dr.^a Sueli Fernandes comenta⁷ o retrocesso que a proposta do método fônico representa para a educação bilíngue. O método fônico é uma forma de normalização do sujeito surdo mediante a norma ouvinte. Os surdos não possuem processamento auditivo para corresponder a uma consciência fonológica, por isso tal proposta é inconveniente. Uma criança surda não pode ser alfabetizada pela via fonética porque é necessário significar, contextualizar; o que ocorre somente através da prática de letramento e mediante linguística da Língua de Sinais, que é a L1.

Outro ponto destacado pela prof.^a Dr.^a Sueli Fernandes é o fato de tal proposta do método fônico ter como referências estudos e pesquisas da área de saúde, especificamente da área de fonoaudiologia, não considerando as pesquisas há muito tempo realizadas na área de linguística, e que seriam mais significativas ao apontar caminhos para o aprendizado de leitura e da escrita pelo aluno surdo.

7 Entrevista documentada em: <https://www.youtube.com/watch?v=w50NMcjaVZs>



Considerando essas reflexões, podemos compreender o quanto é necessário (e urgente) olhar para a educação de surdos através de uma perspectiva bilíngue, multicultural, principalmente quando pensamos sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita considerando a especificidade do aprendiz e reconhecendo que este mesmo aprendiz utiliza um canal visual espacial para aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Além disso, cada palavra e texto precisam estar significados e contextualizados de maneira efetiva, através da Língua de Sinais, porque a Língua de Sinais promove uma significação direta, tanto do que a criança lê quanto do que ela escreve. Suas hipóteses de leitura e de escrita são expressadas e mediadas pela Libras, que oferece um contexto visual, e a criança vai atribuindo sentidos ao texto escrito.

Por exemplo: a professora (ou professor) apresenta uma história em quadrinhos, e explora com os alunos o contexto visual da história, os fatos, ideias e sequência lógica em que está inserida. Essa narrativa inicial é mediada em Libras, e num primeiro momento, os alunos são instigados a realizar uma leitura ideovisual da história em quadrinhos, e expressar (pela Língua de Sinais) o que perceberam e interpretaram. Após essa etapa narrativa o docente vai inserindo o vocabulário em Língua Portuguesa, como substantivos e verbos, que estão presentes na história em quadrinhos. Então, quando é demonstrado para o aluno um vocabulário, ele já tem hipóteses sobre seu significado, pois houve uma mediação anterior, através de um texto global e central, que é a HQ. Ou seja, os vocabulários apresentados em Língua Portuguesa aos alunos surdos não podem estar isolados e descontextualizados. Ou somente relacionados a imagens e sinais. É necessária uma ambientação, uma prática de letramento que envolva o aluno surdo com a intencionalidade do texto escrito.

Evidencia-se, então, que a construção dos sentidos da escrita pelo aluno surdo precisa ser realizada pela rota lexical, partindo do texto, estabelecendo uma leitura ideovisual e envolvendo uma temática que será abordada pela sequência didática. É partindo do texto que o docente vai explorando, e significando para os alunos, frases e palavras, demonstrando a função social de ler e de escrever.



No contexto da prática pedagógica de letramento, o docente pode (e deve) explorar a diversidade de gêneros textuais que possam estar relacionados com a temática escolhida, sempre realizando a mediação através da Libras. Além disso, é preciso estabelecer uma didática que envolva narrativa, que oportunize total participação do aluno surdo no processo de aprendizagem tanto na significação da leitura quanto na construção da escrita.

Assim, abordando o conhecimento prévio do aluno surdo e respeitando sua especificidade linguística e cultural, desperta seu interesse e o torna efetivo participante do processo de aprendizagem, construindo uma leitura e escrita significativas. Tal significação permite uma educação bilíngue qualitativa, promovendo referencial de identidade e autonomia. Isto é, a prática de letramento, quando organizada em etapas contextualizadas e sequenciadas, utilizando como referencial o conhecimento de mundo, possibilita uma educação bilíngue mais produtiva.

Por isso, ao abordar a leitura pela via fonética e utilizar como referência a metodologia de alfabetização através da consciência fonológica do Sistema de Escrita Alfabética, nega-se ao aluno surdo a manifestação de sua identidade no processo de aprendizagem que, por sua vez, torna-se desvinculado e descontextualizado, condicionando defasagens. Nesse contexto, a perspectiva aqui apresentada é contrária à proposta de método fônico visual para educação de surdos, estabelecida pela política pública de educação especial que utiliza como referencial a Política Nacional de Alfabetização.

Então, refletir sobre a importância do letramento na educação de surdos evidencia o quanto a aprendizagem do aluno surdo precisa estar vinculada com sua identidade, tendo como ferramenta de mediação a Libras e considerando a língua portuguesa escrita como segunda língua em uma perspectiva de letramento, oportunizando significações e contextualizações no processo de aprender a ler e a escrever.



REFERÊNCIAS

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Letramento na educação bilíngue para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. In: FERNANDES, Maria Célia Lima; MARÇALO, Maria João; MICHELETTI, Guaraciaba (Org.). **A língua portuguesa no mundo.** São Paulo: FFLCH, 2008, p. 1-30. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/s>

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor.** Tradução de Lúcia Peixoto Cherem e Suzete Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

LOPES, Maura Corcine. **Surdez e Educação.** Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

OPOLZ, Suelym Fernanda. **Viver o ler:** um inventário das práticas de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental na educação bilíngue para surdos. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, UFPR. Curitiba, 198, 2020

QUADROS, Reonice Müller de. **Educação de Surdos; a aquisição da Língua.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2018

REVISÃO SISTEMÁTICA: RECURSOS INCLUSIVOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM SERGIPE



Antônio Marcos Alves dos Santos
Helia Andressa Jesus Santana
Milena Miranda dos Santos
Willian Rodrigues Júnior
Rita de Cácia Santos Souza



1. INTRODUÇÃO

Muito tem se discutido sobre a questão da aprendizagem das diversas formas de comunicação, e com o avanço da tecnologia, a comunicação entre pessoas se tornou muito acessível, estejam elas em lugares totalmente distintos no mundo ou sejam de culturas diferentes. Porém, apesar dessa importância está se polarizando cada vez mais, o ensino-aprendizagem da Libras (língua Brasileira de Sinais) que permite a comunicação de pessoas surdas e sua inclusão na sociedade, ainda tem muito o que caminhar para que alcance um número maior, senão total, de pessoas que a dominem.

A Libras foi um divisor de extrema relevância para os surdos, pois até o século XVI as pessoas surdas eram consideradas ineducáveis. A língua de sinais veio da França para o Brasil através do influente francês, Eduard Huet, em 1987, após convite de D. Pedro II para a fundação da primeira escola para surdos no nosso país, intitulada na época de Imperial Instituto para Surdos Mudos (atualmente o termo surdo mudo não é mais utilizado). A importância da instituição é tão evidente que nos dias de hoje ainda está em seu pleno funcionamento, mas com uma nova nomenclatura, chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES. Apesar de ter sofrido proibição no ano de 1880 para ser substituída pela leitura labial por um Congresso em Milão, em 1993 surgiu o projeto de lei que visava tornar regular a língua no Brasil. No ano de 2002, a Libras passa a ser reconhecida oficialmente como língua no Brasil.

Apesar de ter sido um grande avanço, a Libras foi apenas o primeiro passo para que a inclusão dos surdos seja de fato concretizada. A execução da inclusão em sua forma plena requer ações em conjunto. Pensando nisso, a escola pode contribuir assiduamente para tal dever, uma vez que é o ambiente que passamos a maior parte do tempo durante nossa infância e adolescência se somarmos o tempo de atividades que realizamos fora do horário das aulas, é onde construímos nossas primeiras relações fora do berço familiar, conseqüentemente, é onde teremos contato com diversas realidades diferentes das quais estamos habituados. Diante disso, é fulcral o ensino da Libras e a utilização de meios que permitam que os surdos tenham acesso a todos os recursos ofertados nas escolas.

Com o intuito de contribuir e mostrar a importância da inclusão social de pessoas surdas no Estado de Sergipe, a presente pesquisa foi escrita através da ideia de que as escolas podem ser grandes mediadoras e instrutoras da integração dessas pessoas nas esferas sociais. É importante entendermos que assim como é essencial a aprendizagem de línguas estrangeiras, a libras (língua brasileira de sinais) também se encaixa nesse contexto, uma vez que a comunicação nos permite expressar nossos sentimentos, criar vínculos de relacionamento e adquirir novos conhecimentos diariamente, esses são alguns dos aspectos que fazem de nós cidadãos ativos e nos levam a evoluir em todas as esferas da nossa vida.

Além disso, acredita-se que a escola tem forte influência na formação da cidadania, tanto pelo fato de vivenciarmos diferentes realidades, como já mencionado, quanto pela especialização dos profissionais da educação no processo de ensino-aprendizagem da maneira correta e eficaz.

2. INSERÇÃO DA LIBRAS E OUTROS RECURSOS INCLUSIVOS NOS ESPAÇOS ESTUDANTIS

É notória a necessidade de sensibilização e ações de inclusão e do acesso para as pessoas surdas, principalmente partindo dos espaços educativos. De acordo com a instrutora de libras e que faz parte da Secult, Secretaria da Educação, Esporte e Cultura do estado, é importante ter a presença de libras em ambientes escolares e que isso se adequa ao decreto nº 5.626/2009, como mediador intencional e responsável pela formação de pessoas qualificadas para organizar um apoio pedagógico especializado e que atenda às necessidades comunicativas de pessoas surdas. O instrutor tem um trabalho primordial no contexto escolar, beneficiando também os alunos ouvintes.

Tomada a base desse contexto, as políticas públicas se enquadram de forma precisa nessa questão, uma vez que se trata de uma preocupação para a obtenção do acesso a língua de sinais. Em contrapartida, é apresentado em estudos que a formação inicial dos professores, tanto para a educação básica, como para a superior é uma problemática para a inclusão de alunos com deficiência, pois, de acordo com o DAIN (Divisão de Ações



Inclusivas) a surdez é considerada a terceira maior necessidade que contempla os matriculados na Universidade Federal de Sergipe.

Na atualidade já podemos contar com leis que buscam pela melhoria para que o processo de um ambiente linguístico considere as condições dos surdos e que desenvolva a consciência metalinguística, podendo assim ampliar as possibilidades no aprendizado da língua. Isso faz com que cada vez mais se torne qualificado, como o art. da Lei 18 de nº 10.098/2000, no seu art. 3º o § e § 2º, capítulo II é orientado sobre a “Inclusão da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de professores para os exercícios do magistério, em nível médio e superior, em todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento e optativa nos demais cursos de orientação superior e na educação profissional.”.

Mas esse desenvolvimento na maioria das vezes não acontece nas escolas, já que os surdos são minoria e a linguagem de sinais não é proposta em sala pelo mesmo motivo. Contudo, mesmo que gradualmente algumas escolas já são adeptas de alguns recursos inclusivos, como é o caso da Escola Estadual Vicente Machado Menezes, na cidade de Itabaiana, que implantou uma sala de recursos para que os alunos surdos pudessem avançar nas séries com a frequência das turmas comuns para que seja ampliado o potencial desses alunos e a evolução de cada limitação, seja ela visual, auditiva e até física. “Partindo desse princípio em 2003, por iniciativa do DED – Departamento de Educação / DIEESP – Divisão de Educação Especial e apoio da escola, implantou-se então a Sala de Recursos”.

Foi promovida pelo governo do estado uma ação que garanta a igualdade da inclusão social, havendo um aumento do número de alunos com deficiência. A diferença entre os anos de 2018 a 2021 foi de 1.822 para 3.245, uma elevação para a rede estadual, além de possuir instrutores de Libras de nível superior, que ministram cursos de capacitação, tradutores e intérpretes de Libras de nível médio que atuam nas turmas do 6º ao 9º ano, e que habilita a acessibilidade comunicacional aos estudantes, incluindo os tradutores e intérpretes de nível superior, que atuam nas turmas do ensino médio.

A escola 11 de Agosto, em Aracaju, é um dos exemplos de trabalho para alunos com deficiência, apresentando um aumento de matrículas ao longo dos anos. Esse ambiente escolar oferece a possibilidade de um trabalho

de inclusão e equidade entre os ouvintes e surdos, onde consta cerca de 300 alunos com algum tipo de deficiência e 23 deles possuem a deficiência auditiva. O diretor Clédson Santos esclarece que é uma escola inclusiva, o mesmo disse: “Isso é fruto do trabalho que a gente vem desenvolvendo, promovendo o respeito à diversidade. Além de dedicação e amor, temos muita qualificação, dedicação e comprometimento. Nosso trabalho vem ganhando muito espaço na sociedade e hoje somos uma referência em educação inclusiva”.

Sergipe foi o primeiro estado a lançar o processo seletivo para agentes I e II, incluindo a melhoria no transporte escolar para esse tipo público, assim como também qualificando as salas de recursos e de conteúdos de mídia didáticos. O estado também assinou um Termo de Fomento com o Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe (IPAESE), onde oferece a educação bilíngue, tendo a capacidade de atender até 80 estudantes surdos. Entretanto, também compromete um Termo de Fomento com o Centro de Integração Raio do Sol (CIRAS), com capacidade para receber 100 alunos com alto e médio comprometimento.

3. A LIBRAS COMO PARTE DO CURRÍCULO EDUCACIONAL

De acordo com o Censo Demográfico realizado em 2010, mais de 9 milhões de brasileiros declararam ter deficiência auditiva ao IBGE. Destes, 2,1 milhões (21%) afirmaram ter deficiência auditiva severa, sendo 344,2 mil surdos e 1,7 milhão com grande dificuldade em ouvir. Em 2015, a Relação Anual de Informações Sociais (Rais) informou que apenas 80 mil pessoas com algum nível de surdez trabalhavam com carteira assinada. A baixa contratação de surdos e deficientes auditivos além de ser um grande problema para o mercado, têm a sua raiz no acesso à educação básica e superior.

Os obstáculos no caminho da inclusão de alunos surdos nas escolas são diversos e entre eles, mas podendo ser inserido como raiz do problema, temos a não valorização das Libras. De acordo com o Decreto N°. 5.626/05, os cursos de formação de professores (pedagogia, letras e licenciatura), devem inserir em sua matriz curricular uma disciplina específica de Libras, na perspectiva de divulgar a língua e capacitar professores no uso dessa língua



também com finalidades educacionais. No entanto, a realidade que temos nas escolas regulares não se assemelha, pois há evidências de professores que lecionam para alunos surdos, mas não possuem domínio integral da língua ou até mesmo professores que não possuem nenhum conhecimento ou formação em Libras. Outro fator que interfere no desenvolvimento de alunos surdos é a ausência de um intérprete em sala de aula, que tem como função, não apenas interpretar, mas criar uma ponte de comunicação entre surdo e ouvinte, facilitando assim a inclusão do aluno deficiente auditivo em todo o ambiente escolar.

As escolas especializadas em alunos com necessidades educacionais especiais são as mais indicadas para os indivíduos com deficiência auditiva, entretanto, tendo como ponto de vista a inserção desses indivíduos em sociedade, é de suma importância que esta convivência seja estimulada desde os primeiros anos escolares. Por se tratar de inclusão, o adequado é unir alunos com ou sem deficiência e não os segregar em ambientes distintos. Sendo assim, a matrícula de surdos em escolas regulares tem importância equivalente.

Mas é importante frisar que ainda temos um extenso caminho a percorrer e que a inclusão requer uma atenção maior por parte do poder que gere nosso país. A presença destes alunos em escolas regulares só será possível se as mesmas estiverem aptas para recebê-los e para incluí-los de forma que se sintam pertencentes ao ambiente escolar assim como os alunos ouvintes, evitando ocasionar consequências negativas como a evasão escolar e traumas, por exemplo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do Exposto nessa Pesquisa constatamos que a aplicação de Recursos Inclusivos na Educação de Surdos em Sergipe é um caminho cheio de obstáculos e se faz necessário uma reformulação na educação para tratar desse tema.

No cenário da educação inclusiva, alguns pontos se fazem relevantes para fundamentar essa perspectiva: conhecer a discussão teórica do Professor, intérprete de LIBRAS, processo de ensino/aprendizagem e inclusão.

Em suma, alguns avanços já foram conquistados, como o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua materna na constituição de identidade cultural da comunidade surda, mas é necessário continuar buscando práticas que visem a inclusão social das pessoas surdas, observando as potencialidades de se trabalhar com uma concepção estruturada num pensamento de romper estigmas.

REFERÊNCIAS

EQUIDADE: uma palavra em prol da qualidade da educação de surdos na rede estadual. Aracaju/SE, 22 de abr. de 2022. Disponível em: <https://www.seduc.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=18241>. Acesso em: 03/05/2022.

ALMEIDA, R. et. al. **A inclusão dos surdos em Sergipe**: o exemplo da escola Vicente Machado em Itabaiana/SE. São Cristóvão, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10174/58/57.pdf>. Acesso em: 03/05/2022.

DIA DO SURDO: mobilização por uma educação bilíngue. Aracaju/SE, 24 de set. de 2021. Disponível em: https://www.se.gov.br/noticias/educacao_cultura_esportes/dia_do_surdo_mobilizacao_por_uma_educacao_bilingue. Acesso em: 03/05/2022.

GOMES, C. R. et. al. **Educação inclusiva de estudantes surdos na Universidade Federal de Sergipe**. Belo Horizonte, v.8, n.1, p.61-76, jan./jun. 2018.

BOGAS, João. **A história da Libras, a língua brasileira de sinais**. 04 de abr. de 2017. Disponível em: <https://bityli.com/CrhNgl>. Acesso em: 05/05/2022.

OLIVEIRA CARVALHO, Vanessa. **A História da educação dos surdos**: O processo educacional inclusivo. UFPB, 20 de set. De 2015. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/edicao-atual-/arquivos/36782_final__a_hista%e2%80%9c cria_de_educacao%e2%80%a1%e2%80%9c dos_surdos...vanessa_carvalho.pdf. Acesso em: 09/05/2022.

DARCILENE, dos Santos Pereira. **Inclusão de surdos na rede regular de ensino numa escola em Aracaju (SE)**. Abr. de 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/55349/Downloads/ojsadmin,+2073-6857-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/55349/Downloads/ojsadmin,+2073-6857-1-SM%20(1).pdf). Acesso em: 09/05/2022

