



EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PERSPECTIVA BILÍNGUE

ORGANIZADORA:
OSILENE MARIA DE SÁ E SILVA
DA CRUZ

EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PERSPECTIVA BILÍNGUE

ORGANIZADORA:
OSILENE MARIA DE SÁ E SILVA
DA CRUZ

INES
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS



GOVERNO DO BRASIL

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Camilo Santana

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Solange Rocha

DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPERIOR

Elizabeth Serra Oliveira

COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Valéria Campos Muniz

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

André Lima Cordeiro

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS

Danielle Coelho Lins

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS

Erika Winagraski

COORDENAÇÃO GERAL DE PUBLICAÇÕES INES

André Lima Cordeiro

Danielle Coelho Lins

Erika Winagraski

COMISSÃO EDITORIAL INES 2023

André Lima Cordeiro

Danielle Coelho Lins

Erika Winagraski

Luciane Cruz Silveira

Marcia Regina Gomes

Maria Inês Batista Barbosa

Patrícia Luiza Ferreira

Rezende-Curione

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PERSPECTIVA BILÍNGUE

Turma 2020-2022

DESIGN GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Partners Comunicação

Ficha catalográfica

E74 Educação de surdos em perspectiva bilíngue / Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz (Org.); Paula Tatiane Rocha dos Santos (Ilust.); Matheus Augusto Oliveira Medeiros (Colab.). – Rio de Janeiro: INES, 2023.
159 p. : il. color.

1. Surdos - Educação. 2. Língua Brasileira de Sinais. 3. Língua Portuguesa. 4. Ensino. 5. Metodologia. 6. Surdos - História. I. Título. II. Cruz, Osilene Maria de Sá e Silva da. III. Santos, Paula Tatiane Rosa dos. IV. Medeiros, Matheus Augusto Oliveira.

CDD 371.912

SUMÁRIO

- Saul Borges Carneiro um professor
parceiro na educação das meninas surdas
na década de 30. **15**
- Reflexões sobre processos de interação
social e linguística dos codas:
questões identitárias **37**
- A olimpíada silenciosa: o papel do INES na
promoção de atividades esportivas nacionais
na década de 1950 **71**
- Jogo didático em perspectiva bilíngue
de para o ensino de química a alunos
surdos: abordagem temática sobre educação
ambiental **91**
- O método leitura fácil e sua aplicação
para estudantes surdos do ensino
superior: concepções e possibilidades **121**
- O desafio da inclusão do aluno surdo
no ambiente escolar **159**

Apresentação

Com muito orgulho e prazer, apresentamos o primeiro e-book contendo Trabalhos de Conclusão do Curso de Pós-graduação Educação de Surdos em Perspectiva Bilíngue¹, realizado no Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES).

Há que se ressaltar a importância da pesquisa em um Instituto considerado referência na área de educação de surdos, com foco no ensino bilíngue, em que duas línguas devem transitar igualmente – a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa. Por isso, nesse curso, alunos, docentes e intérpretes convivem em constante reflexão sobre o que permeia o contexto de uma educação bilíngue, trazendo conceitos e práticas desejadas em contextos em que alunos surdos e ouvintes devem conviver harmonicamente amparados por seus direitos pedagógicos e linguísticos, em escolas bilíngues para surdos e em escolas regulares com classes bilíngues.

O desafio é grande para todos os envolvidos e preocupados em promover qualidade de ensino e aprendizagem: aos gestores, aos profissionais docentes e intérpretes, familiares. Embora a luta por garantias para essa qualidade pareça longa, ainda há muito o que se refletir, concretizar.

Este volume apresenta uma coletânea de trabalhos desenvolvidos por concluintes da turma de 2020-2022, elaborados juntamente com seus orientadores e que passaram por avaliação dos orientadores e de um avaliador convidado, estando, portanto, os conteúdos e a apresentação totalmente de acordo com os proponentes.

Como todo trabalho pedagógico, mãos se reúnem para a edificação e a Coordenação de Pós-graduação contou com a participação e o apoio de mãos fortes e comprometidas: Matheus Augusto Medeiros, Paula Tatiane Santos, alunos de

1 Informações sobre o curso disponíveis em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/ensino-superior/sobre-o-departamento/arquivos-lato-sensu/educacao-de-surdos-em-perspectiva-bilingue-1/educacao-de-surdos-em-perspectiva-bilingue>.

cursos de Graduação e de Pós-graduação que se dedicaram na organização deste volume; Departamento de Desenvolvimento Humano Científico e Tecnológico (DDHCT/INES), nas pessoas de Jean Fuglino e Danielle Lins, que não mediram esforços para essa conquista; aos docentes/orientadores, que acreditaram neste projeto e autorizaram a publicação.

Boa leitura e tenham em mente: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. (Paulo Freire)

Autores

Flávia Renata Mazzo Heeren

<http://lattes.cnpq.br/7935921617451909>

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1999) com larga experiência em atividades que envolvam os interesses das pessoas surdas e a defesa de seus direitos. Atuou na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos-Feneis, no período de 1995 a 2012, sendo que de 1995 a 2005 em cargos administrativos e, ainda em 2005 até 2012 no cargo de gerência. Posteriormente, atuou como assistente social em projeto destinado a este público na Fundação Oswaldo Cruz-Fiocruz, no período de 2013 a 2019. A experiência adquirida no desenvolvimento de diversas atividades, nestes ambientes profissionais, propiciaram a realização de eventos nacionais e internacionais destinados à divulgação de assuntos relacionados à área da surdez, bem como a participação de comissões e projetos de âmbito federal que resultaram em importantes conquistas para as pessoas surdas.

Flavia dos Santos Soares

<https://lattes.cnpq.br/9087765941782508>

Mestranda (2021) e Pós-Graduada em Educação de Surdos: Uma perspectiva Bilíngue em construção pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (2021). A pesquisa de Pós graduação teve foco na interface entre as fontes documentais e o processo de descontinuidade de alunas surdas na primeira instituição criada no ano de 1856 para ensino de surdos de ambos os sexos, no Brasil. A deliberação que impedia a continuidade das alunas surdas na instituição aconteceu dezesete anos após sua fundação. O Corpus da pesquisa foi pautada em documentos e vestígios de atendimento às alunas surdas brasileiras e a atuação do professor repetidor Saul Borges Carneiro junto a elas especificamente na década de 30. Atualmente é professora no Colégio Santa Maria , onde coordena e ensina com ênfase na área das disciplinas de

História e Filosofia nas classes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio para alunos surdos e ouvintes. Entre 2017 e 2019 atuou também como aluna bolsista de Iniciação Científica e fez parte do grupo de pesquisa que escreveu junto com a Prof.^a Dra. Solange Rocha o Livro INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS - Uma iconografia dos seus 160 anos.

Heidi Elisabeth Baeck

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR, 1986/1990), especialização em Audiologia pelo Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica (CEFAC, 1990), mestrado e doutorado em Engenharia Biomédica, com ênfase em processamento de sinais biológicos, pelo Programa de Engenharia Biomédica do Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PEB/COPPE/UFRJ, 2000/2006) e pós-doutorado pela Universidade de Gent, Bélgica (UG, 2008). Atualmente é professora Adjunta do Curso de Graduação em Pedagogia Bilíngue do Departamento de Ensino Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Entre os temas abordados estão: o indivíduo surdo; tecnologia à serviço da surdez, análise acústica, produção e percepção vocal, pedagogia inclusiva e metodologia científica.

Ingrid Vieira de Jesus

<http://lattes.cnpq.br/5689492168361561>

Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2019), o curso foi realizado no campus da Faculdade de Formação de Professores localizado em São Gonçalo - RJ. Atualmente está concluindo a Pós-Graduação lato sensu em Educação de surdos em perspectiva bilíngue no INES e em andamento realizando a Pós-Graduação lato sensu em Educação Inclusiva pelo IF SUL DE MINAS.

Joyce Cezário Barbosa Takahashi

<http://lattes.cnpq.br/0280646872485114>

Mestra em Ensino de Química (PEQui/UFRJ), Especialista em Educação de Surdos em Perspectiva Bilíngue (DESU/INES), Licenciada e Bacharela em Química (UNIGRANRIO). É Membro do Grupo de Pesquisa Compreensão e produção escrita em Língua Portuguesa como Segunda Língua: experiências, desafios e perspectivas (INES), atuando principalmente na produção de jogos e material didático bilíngue para o Ensino de Química, também pesquisa na área de Educação Ambiental, sob uma Abordagem Crítica. Possui experiência como docente na Educação Básica, em cursos técnicos, preparatórios e pré-vestibular. Em aulas particulares, atende alunos de Ensino Técnico e Médio em todas as suas modalidades e alunos de Educação Especial cursando o Ensino Médio Regular, leciona e adapta conteúdos para alunos com Deficiência Intelectual (D.I), Síndrome de Asperger (TEA) e Transtornos de Aprendizagem como disfasia, discalculia e disgrafia. É estudante de Libras (Nível intermediário), de Inglês (Nível Avançado) e do Sistema Braille, bem como de suas respectivas ferramentas de acessibilidade. Possui conhecimentos em gerenciamento de resíduos Químicos, ferramentas da qualidade, ISO 14001, 9001, 17025 e Legislações Ambientais. Na área industrial atuou como Estagiária à Nível Superior no Núcleo de Gestão Ambiental do INMETRO (NUGAM), Campus Xerém e na Casa da Moeda do Brasil, mais especificamente no Departamento de Gestão Ambiental (DEPGA) à Nível superior. Possui formação Técnica em Química pelo Colégio e Faculdade Mercúrio (AS-SESFAT).

Marcia Ferreira Monteiro dos Santos

<http://lattes.cnpq.br/5879748134452230>

Possui graduação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa pela Universidade Estácio de Sá (2006). Atualmente é professor I - Secretária de Estado de Educação lecionando disciplinas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa para turmas dos Ensinos Fundamental e Médio.

Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz

<http://lattes.cnpq.br/8086836093429390>

Graduada em Letras - Português/ Inglês / AEDB; Especialista em Atualização Pedagógica / UFRJ; Mestra em Estudos Linguísticos/Estudos de Tradução UFMG e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) - PUC SP. Atualmente, é professora Adjunta de Língua Portuguesa como L1 e L2 no Instituto Nacional de Educação de Surdos / INES/RJ para o curso de Pedagogia presencial e a distância (docência e orientação de TCC) e para os cursos de Pós-Graduação do INES (docência e orientação de TCC). Atua como professora permanente do curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - UFF/CMPDI e como professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão - UFF/PPGCTIN. Outras áreas de atuação envolvem o ensino de Língua Inglesa, de ensino de Língua Portuguesa como L1 e L2, Estudos de Tradução, elaboração de material didático, análise do discurso, redação acadêmica, metodologia de pesquisa. Participa de bancas de elaboração e correção de provas de vestibular de português e inglês. É líder de dois grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa Compreensão e produção escrita em Língua Portuguesa como Segunda Língua: experiências, desafios e Grupo de Pesquisa O Passado em história: representações do INES em documentos oficiais e extraoficiais à luz da Linguística Sistêmico-Funcional. Coordenadora da Pós Graduação (lato e stricto sensu) do INES até 2022.

Paula Tatiane Rocha dos Santos

<http://lattes.cnpq.br/2449452603483473>

Graduada em Comunicação Social (PUC-Rio). Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar (UniBF), Psicomotricidade (UniBF) e Neuroeducação (UNESA). Pós-graduada em Educação de Surdos em Perspectiva Bilíngue (INES) e mestranda no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF). Possui experiência em consultoria educacional na área de educação inclusiva, mediação escolar e terapia psicomotora. Participa do Grupo de pesquisa: Compreensão e Produção escrita em Língua Portuguesa como segunda língua: experiências, desafios e perspectivas (INES). Pesquisa e desenvolve textos em Leitura Fácil para alunos Surdos do Ensino Superior.

Raquel Valle Holl**Solange Maria da Rocha**

<http://lattes.cnpq.br/2974047234563529>

Licenciada e Bacharelada em História pela Universidade Federal Fluminense - UFF- (1975/1979). Coursou Pedagogia com habilitação em Educação Especial na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ - (1985/1987). É Mestre em Educação Especial pela UERJ (1994) e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ(2005-2009). Foi Diretora do Departamento de Desenvolvimento Humano Científico e Tecnológico do INES, 1999/2001. Em 2010 foi eleita Diretora Geral do Instituto Nacional de Educação de Surdos, exercendo o cargo de 2010 a 2014. Atua como docente da Graduação e Pós-graduação Lato Sensu do Ensino Superior do INES ministrando a disciplina História da Educação de Surdos. Primeira Professora Titular do INES.

Wilma Favorito

<http://lattes.cnpq.br/2160276775282995>

Possui Mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996) e doutorado em Lingüística Aplicada (Educação Bilíngue) pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Atualmente é professora associada do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: educação bilíngue para surdos; português como segunda língua para surdos.

SAUL BORGES CARNEIRO UM PROFESSOR PARCEIRO NA EDUCAÇÃO DAS MENINAS SURDAS NA DÉCADA DE 30.

Flavia dos S. Soares
Solange Rocha

Resumo: O objetivo desta pesquisa é o de investigar, através de fontes documentais, o processo de descontinuidade de alunas surdas na primeira instituição criada no ano de 1856 para ensino de surdos de ambos os sexos, no Brasil. A deliberação que impedia a continuidade das alunas surdas na instituição aconteceu dezessete anos após sua fundação. Examinaremos documentos e vestígios de atendimento às alunas surdas brasileiras e apresentaremos a atuação do professor repetidor Saul Borges Carneiro junto a elas. O presente estudo toma como corpus fontes documentais tais como: despachos administrativos, relatórios, cartas, impressos, que compõem o Acervo do INES, do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro. Busca contribuir com os estudos de gênero apresentando a ausência de políticas educacionais para meninas surdas. O recorte temporal será da fundação da instituição até a primeira metade da década de 1930. Destacamos nessa periodização três momentos: a interrupção do atendimento às meninas surdas, a importância do trabalho realizado pelo professor Saul Borges Carneiro e o retorno das meninas em 1934.

Palavras-chave: Educação de surdas, INES, gênero e exclusão, pesquisa documental.

Introdução

A origem desse estudo veio de uma inquietação minha, quando pesquisava relatórios de gestão do então Imperial Instituto dos Surdos-Mudos¹, atual Instituto Nacional de

1 O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos idealizado e fundado no ano de 1856 pelo professor surdo Eduard Huet na concepção de um ensino misto, ou seja, acolheu meninas e meninos, perdurando até o ano de 1874 quando as meninas foram descontinuadas.

Educação de Surdos, atual INES numa atividade de bolsista de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia bilíngue da Instituição. O contato com esses documentos me impactou de tal ordem que aguçou meu espírito científico buscando compreender no tempo e no espaço os homens e suas lógicas. As fontes documentais apresentavam inúmeras possibilidades temáticas do ponto de vista político, social, econômico, histórico e cultural. Então comecei a perceber que havia um tema a ser explorado que era a trajetória das alunas surdas, o impedimento de sua escolarização no Instituto e o retorno delas na década de 1930, onde encontramos um ícone que muito contribuiu nessa trajetória que foi o professor repetidor *Saul Borges Carneiro*. Entende-se a relevância desse estudo em função da possibilidade de contribuir com as investigações sobre a escolarização de meninas surdas, na passagem do século XIX para o XX, tema pouco explorado na historiografia do campo. Entre presença, ausência e retorno das meninas no Instituto temos meio século de história. A descontinuidade da possibilidade de matrícula deu-se no ano de 1873 e a possibilidade de retorno somente em 1934.

Esse estudo toma como base a pesquisa documental. Segundo Sá-Silva; Almeida; Guidani (2009):

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. (p.6)

Destaca-se como registro documental, no contexto da proibição da permanência delas no Instituto, o Relatório de Gestão do ano 1886 que apresenta um gráfico com informações dos Institutos de Surdos contendo dados quantitativos

vos sobre o número de Institutos (na América, Ásia, Europa e Oceania), número de alunos (por gênero), número de professores e adesão aos diferentes Métodos de Ensino (mímico, oral, misto e de transição). Destacam-se Brasil e Rússia como os únicos que não ofereciam uma educação mista. O documento em questão reúne dados colhidos pelo professor da Cadeira de Linguagem, Joaquim Menezes Vieira, que havia estudado na Europa e teve a oportunidade de entrar em contato com informações sobre o funcionamento dos Institutos de Surdos. Outro ponto importante a salientar é que apesar de proibida a matrícula de meninas encontrou-se registros de que algumas delas frequentavam escondidas às aulas do professor do Instituto Saul Borges Carneiro. Esse professor foi um grande parceiro na educação das meninas surdas trazendo reflexões importantes para sociedade da época. A História é viva, todas essas reflexões e inquietações nos fazem perceber como o que passou está presente e influencia ou influenciará toda uma geração que passará pelo INES. Por tal motivo a realização de um resgate histórico se faz necessário, ou seja, reconhecer a importância da identidade do Instituto valorizando tudo o que aconteceu para construirmos novas pontes. Os autores que contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa foram BLOCH (2001), ROCHA (2007, 2010, 2018), MORAES (2002), HAIDAR (1998), GUIDANI (2009), ALVES (2016).

Um ícone do nosso Instituto: Professor Repetidor Saul Borges Carneiro²

Em pesquisa ao site Ministerial Reports na área de Justiça e Negócios Interiores consta um relatório do ano de 1907 que para substituir o professor repetidor interino Luiz Fernandes Barbosa Cordeiro que estava de licença e sem vencimentos foi nomeado em 26 de junho de 1907 o repeti-

2 Saul Borges Carneiro entra no Instituto no dia 26 de junho em substituição ao professor repetidor Luiz Fernandes Barbosa. Professor da Cadeira de Língua Portuguesa a favor do método Oral Puro e grande pesquisador da área da Surdez.

dor Saul Borges de Carneiro, filólogo e grande estudioso do método oral puro (alemão).

Precisaremos realizar um breve recorte histórico para compreender o porquê as meninas surdas buscavam as aulas do professor repetidor Saul Borges no Instituto Feminino Orsina da Fonseca. Em conformidade com Alves (2016), o surgimento da escola profissional dentro do âmbito da educação brasileira na década de 1930 é marcado pela criação do Instituto Profissional feminino em 1898 e logo em seguida precisamente no ano de 1912 torna-se o *Instituto Profissional Orsina da Fonseca*, lugar onde o professor repetidor Saul Borges lecionava para as meninas surdas. Além disso, precisamos perceber também que os Institutos Profissionalizantes Femininos foram criados não como forma de reconhecimento do papel da mulher na sociedade, mas foi através deles que sutilmente o movimento feminista começa a surgir e a ganhar força.

As meninas foram descontinuadas na gestão do Dr. Tobias Leite no ano de 1884 com base na 26ª Questão ³ que aborda o ensino aos surdos e a escolarização das meninas surdas. O debate se estruturou em dois pareceres do então diretor Dr. Tobias Leite e o professor Meneses Vieira. Ambos os pareceres se posicionaram contra a permanência das meninas, pois achavam que o Instituto deveria ser organizado separando meninos e meninas e que as meninas mesmo sem instrução letrada quando estão no seio familiar não causam males à sociedade, pois aprendem os trabalhos domésticos e os valores morais e não se entregam aos vícios diferente dos meninos que segundo eles causavam, mais preocupação. Acrescentam ainda que a sociedade brasileira da época não estava preparada para braços femininos trabalhando ou produzindo. Sendo assim, nossas reflexões seguem percebendo que alguns pontos específicos precisam ser discutidos. Um

3 Livro de Actas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro que abordou o debate sobre a Educação dos Surdos-Mudos. O médico e professor do Instituto Menezes Vieira e o Diretor e também médico Tobias Leite participaram e registraram os seus pareceres.

dos pontos seria a sociedade patriarcal na época onde as mulheres eram preparadas pelas famílias em casa, para serem mães, esposas e cuidar do Lar. De acordo com Moraes (2002), a mulher foi cerceada durante muitos anos de ter uma vida profissional, pois estudar significava não ser boa mãe, observaremos isso em pequeno dito popular brasileiro do final do século XIX:

Menina que sabe muito
É menina atrapalhada
Para ser mãe de família
Saiba pouco ou saiba nada
(Costa,1931)

Em conformidade com Moraes (2002), nessa mesma época era considerado crime o fato de uma mulher ser alfabetizada, pois se uma mulher fosse capaz de ler estaria apta a escrever cartas amorosas, sendo assim, o patriarcalismo solidificou a questão da escolaridade para os homens e não para as mulheres.

Não devendo as surdas-mudas ser excluídas de benefício de educação, qual o meio pratico de educá-las nos institutos, promiscuamente com os surdos-mudos, ou em estabelecimentos. (LEITE,1884).

No parecer feito para o Congresso de Instrução, como vimos acima, no ano de 1884, na 26ª Questão Tobias Leite aborda algumas questões importantes a serem observadas. O segundo ponto seria a preocupação maior com os meninos surdos, pois os homens precisavam de uma profissão para estar inseridos na sociedade e ajudar no provimento da família ressalta também no livro de Actas e Pareceres do congresso de 1884 na 5ª questão a dificuldade do mercado de trabalho para as mulheres, além dos internatos para ambos os sexos, afirmando não fazer parte de nossa cultura.

O internato exclusivo para surdas-mudas, como o de Bordeaux, poderia ser mantido, mas há uma dificuldade séria para nós, que não temos ainda

facilidade de comunicações,nem a industria em tal desenvolvimento que offereça fácil emprego e braços femininos..(LEITE,1884)

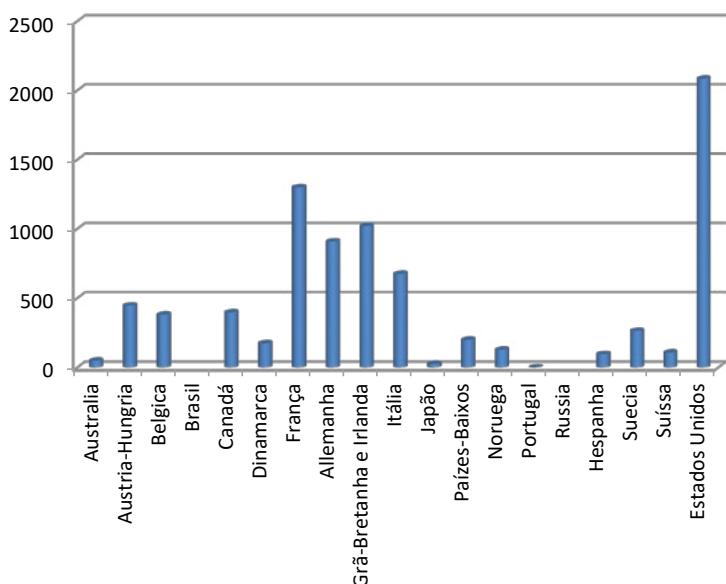
O terceiro ponto seria a organização e estrutura do espaço Físico,ou seja estabelecia a necessidade de um espaço preparado para atender as meninas surdas um exemplo disso seria os dormitórios separados, pois atender meninos e meninas no mesmo espaço não estava em concordância com a sociedade da época. Segundo os Relatórios dos anos de 1873/1874 já não havia meninas no Instituto de Surdos-Mudos. No relatório de 1886 extraímos a observação abaixo que confirma o que foi apresentado acima

Desde1874 cessou no Instituto o ensino do sexo feminino por faltarem no prédio em que elle funcionava acomodações para empregados e alumnos de ambos os sexos,com separação completa que existe o sistema misto.(LEITE,1886).

Dr. Joaquim José de Meneses Vieira foi estudar na Europa com o propósito de aprender tudo correlacionado a área da surdez, e trazer informações novas e diferenciadas para Instituto dos surdos-mudos no Brasil. Esse retorno citado no relatório de 1886 é prova viva de que os Institutos de Surdos de vários países mantinham contato e trocavam informações, chamaremos atenção ao gráfico sob o quantitativo de alunas surdas em 19 países, onde os dois únicos países que não ministravam educação para alunas surdas naquela época eram o Brasil e a Rússia. De acordo com o gráfico percebemos que no seu retorno ao Brasil Dr.Joaquim José de Meneses Vieira já apontava observações de que o Instituto precisava se mobilizar para a volta das meninas, pois em vários países a educação das meninas surdas acontecia de forma evidente. Importante ressaltar que o Brasil apesar de não possuir uma estrutura para o *desenvolvimento industrial e facilidade de comunicação* tenta se adequar ao modelo dos institutos de surdos europeus.

Relatório do ano de 1886:

Quantitativo de alunas surdas em 19 Países.



Fonte própria (2021)

Segundo ROCHA (2009), somente no ano de 1913, começam as obras de ampliação das dependências com o intuito de criar uma seção feminina, pois algumas alunas frequentavam ilegalmente as aulas do professor Saul Borges, mas a nova sede só ficou pronta em 1915.

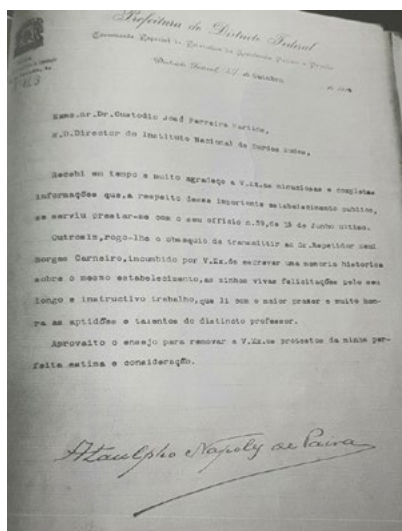
A gestão do Dr. Custódio Ferreira Martins, se estendeu até a década de 1930 tendo como alvo a ampliação da seção feminina, ou seja, a “esperança” do retorno das meninas. De acordo com ROCHA (2010), a gestão do Dr. Custódio Ferreira Martins durou vinte e três anos. As obras para a ampliação da seção feminina começaram em 1913 pela firma Poley Ferreira e Companhia.

O Professor repetidor Saul Borges de Carneiro era muito amigo de João Brasil Silvado, apesar de terem discordâncias com relação aos métodos de ensino a qual a época se respaldava, pois o professor João Brasil Silvado era a favor do método combinado em quanto Saul Borges Carneiro era

ligado ao método oral puro alemão. No ano 1920 o Presidente da República Epitácio Pessoa se manifesta em mensagem apresentada no congresso Nacional colocando que o prédio feito para acolher a seção feminina era deslumbrante, porém deveria servir para o funcionamento de inúmeras repartições públicas e assim ficaram até a década de 1930. Como observamos o retorno das meninas ao Instituto demoravam a acontecer, as meninas começaram a procurar o professor repetidor Saul Borges de Carneiro no Instituto feminino Orsina da Fonseca.

Aprofundando as pesquisas nos Relatórios Administrativos encontramos uma fonte documental do ano de 1914 designada ao gestor Dr. Custódio Ferreira Martins e escrita por *Ataulpho Napoly de Paiva*⁴ que na época ocupava cargos importantes em priori destacamos Ministro do Supremo Tribunal Federal presidindo o Conselho Nacional do Trabalho representando o Brasil nos Congressos internacionais de Assistência Pública e Privada de Paris e Milão.

4 Ataulpho Napoly de Paiva (1914/1934) - Advogado, Magistrado e Orador. Ministro do Supremo Tribunal federal presidiu o Conselho Nacional do Trabalho e foi eleito para Cadeira 25 na Academia Brasileira de Letras. Fez campanha pela sistematização das assistências pública e privada e sua aliança, sob a inspeção do Estado, encarregado oficialmente de fazer a história e estatística da assistência no Distrito Federal.



Fonte: Acervo INES

Interessante ressaltar que *Ataulpho Napoly de Paiva* tece elogios ao trabalho do Professor repetidor Saul Borges de Carneiro sobre a memória histórica que havia escrito a respeito do Instituto. Podemos perceber através dessa fonte documental que o Professor repetidor Saul Borges Carneiro apresentou um trabalho de grande prestígio e repercussão não somente como professor do Instituto, mas também na sociedade da época conquistando diversos espaços que posteriormente influenciaram as reflexões com relação à escolarização das meninas surdas. Aprofundaremos em futuras pesquisas a *Memória Histórica* que foi escrita sobre o Instituto pelo ilustríssimo Professor Saul Borges Carneiro.

As cartas enviadas por Saul Borges Carneiro à Antônio Torres

As fontes documentais para realizar um levantamento da importância do Professor repetidor Saul Borges Carneiro na década de 1930 correlacionadas ao nosso Instituto precisam de uma pesquisa mais aprofundada. Tive o privilégio de entrar em contato com fontes documentais manuscritas/cartas que a minha orientadora Prof^a. Dr^a Solange Rocha

encontrou em um sebo e que logo me indicou a pesquisar.

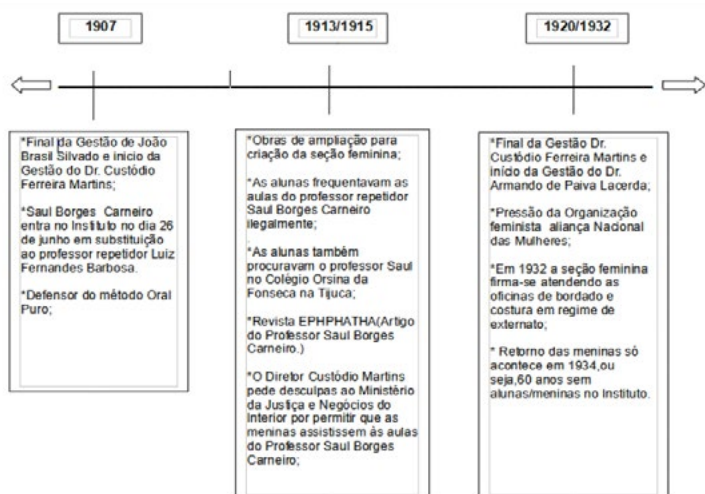
Essas fontes documentais foram escritas por um velho amigo de Saul Borges Carneiro compilado em um livro chamado: *Antônio Torres e Seus Amigos* do autor Gastão Cruls. Essas cartas serão a base para explicar a importância e o comprometimento que Saul Borges tinha dentro da Educação de Surdos. O Brasil passava por uma grande crise política e econômica, ou seja, final do governo do presidente Washington Luís período de agitação política para entrada de Getúlio Vargas dando início a Era Vargas (Rocha, 2008). Observaremos abaixo a citação extraída do livro *Antônio Torres e Seus Amigos*:

Por falar em política, as coisas aí estão fervendo, não? Com que então os paladinos das liberdades pátrias são o Antonio Carlos, subproduto do sallismo, e o Getulio Vargas, subproduto do borgismo! Épatant! Ahurissant! Que diferença há politicamente, entre Getulio e Prestes? Entre João Pessoa e Vital Soares? Entre A. carlos e W. Luiz? Pois não são eles filhotes de corrilhos politicantes? (Cruls, 1950)

Para compreendermos melhor o período vivido pelo professor Saul Borges observaremos a linha do tempo abaixo, analisando as mudanças de gestões, pois a sociedade além da agitação das alunas pressionando o Instituto e o governo para criação da seção feminina, além dos posicionamentos ideológicos e de práticas pedagógicas que passam a definir sociedade da *escolarização*.

Registros da trajetória de Saul Borges no Instituto de Surdos-Mudos:

EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PERSPECTIVA BILÍNGUE



Fonte própria (2021)

As cartas começam a ser escritas para Saul Borges em 23 de junho de 1927, ou seja, época que o professor já fazia parte do corpo docente do Instituto. O relacionamento entre Antônio Torres e a família de Saul Borges era próxima, pois o escritor das cartas sempre enviava saudações ao irmão e aos amigos. Mas, o principal teor das cartas era o interesse que Saul Borges tinha em aprofundar-se nos estudos a respeito da área da surdez. Ao longo de várias cartas escritas por Antônio Torres percebemos o pedido de inúmeros livros alemães raríssimos e esgotados.

Sabemos que Saul Borges era favorável ao método oral puro, porém um dos livros que ele pediu ao amigo foi o *Die Gerbarden Sprache de Reuschert* que fala sobre a língua de sinais alemã (DGS). Observamos como o estudo era constante entre eles e a maioria dos livros eram importados e para isso precisavam dominar outros idiomas. Em uma dessas cartas Antônio Torres faz um agradecimento interessante e fala sobre os métodos comparando-os.

Agradece-lhe o método de alemão que conseguiu descobrir entre os gadanhos de um surdo-mudo. O meu professor, logo na primeira lição, no primeiro exercício, descobriu uma impropriedade.

O método francês que me aconselhou já os tinha eu também adquirido. Seja como for leio já os telegramas e o noticiário dos jornais. (Cruls,1950).

De acordo com DUBY(1993),para recuperação de uma vida histórica é importante estar atento aos caminhos que nos levam a todas as suas formas e todos os seus elementos, ou seja, muitas vezes o ponto de partida para pesquisa encontra-se em algo sutil e o pesquisador precisa ter o olhar preciso e investigativo.

Ao analisarmos as cartas observamos como o professor Saul Borges aprofundava-se nas pesquisas da sua área específica. Então, levantaremos duas hipóteses com relação ao questionamento das meninas procurarem o professor Saul Borges, a primeira seria sua forma de ensinar e a segunda o envolvimento nas questões políticas, pois os movimentos feministas lutavam pela educação feminina, direito ao voto, dentre outras. Deduz-se que Saul Borges Carneiro assim como vários intelectuais da época tinham seus posicionamentos políticos de aderência a essas lutas.

Saul Borges Carneiro: Um parceiro na Educação das meninas surdas

No percurso da pesquisa deparei-me com a questão de encontrar vestígios de onde as meninas surdas estavam sendo atendidas. Sabíamos que no Instituto, não mais. Algumas escolas públicas ofereciam formação profissional para o sexo feminino com o objetivo, como vimos acima, de formar moças prendadas para o lar ou para o trabalho.

Embora a questão da oferta de ensino às mulheres seja diferenciada dos homens encontramos algumas iniciativas quase clandestinas que buscavam oferecer escolarização às meninas surdas no Rio de Janeiro. Abordaremos um pouquinho da estreita relação do professor repetidor do INES Saul Borges Carneiro com o Instituto feminino Orsina da Fonseca tomando como fonte documental a Revista Eph-

phatha. Precisaremos realizar um breve histórico para poder entender o porquê das meninas surdas procurarem as aulas do professor repetidor Saul Borges no Instituto Feminino Orsina da Fonseca. Além disso, precisamos perceber também que os Institutos Profissionalizantes Femininos foram criados não como forma de reconhecimento do papel da mulher na sociedade.

O surgimento da escola profissional dentro do âmbito da educação brasileira na década de 1930 é marcado pela criação do Instituto Profissional feminino em 1898 e, logo em seguida, precisamente no ano de 1912, do Instituto Profissional Orsina da Fonseca, como vimos acima, lugar onde o professor repetidor Saul Borges lecionava para as meninas surdas. Nesse período o Instituto dos Surdos Mudos era dirigido pelo Dr. Custódio Ferreira Martins. Com o argumento de criação de uma sessão feminina o diretor conseguiu recursos para a construção do novo prédio. Entretanto, depois de pronto o edifício sede, as meninas não retornaram.

O retorno das meninas ao Instituto demorava a acontecer então as meninas procuravam o professor repetidor Saul Borges Carneiro no Instituto feminino Orsina da Fonseca que fica no bairro da Tijuca - Rio de Janeiro. Interessante ressaltar que fui pessoalmente conhecer o Colégio na Tijuca, conversei informalmente com alguns professores responsáveis pelo acervo do Colégio. Segundo uma das professoras o Colégio Estadual Orsina da Fonseca até o momento não havia encontrado nenhum professor com o nome de Saul Borges Carneiro nos documentos e registros do acervo, pois na época muitos professores alugavam os espaços escolares ou eram convidados a lecionar por algum amigo.

Em Abril de 1915 Saul Borges Carneiro escreve um artigo para revista EPHPATHA com o seguinte título *A Educação das Surdas-Mudas*. A palavra EPHPATHA tem origem aramaica, cuja a tradução significa “abra-te” ou “liberte-se” encontramos essa passagem bíblica no Evangelho de Marcos e foi pronunciada em aramaico por Jesus. Ressaltamos que o grupo que organizava a revista era da doutrina

cristã Metodista, por tal motivo o nome ter tanto significado.

No início do artigo, que começa com uma citação em francês, Saul Borges Carneiro demonstra sua adesão a questão das meninas: *Mais comment voulez-après tout, qu'une sete. Puisse jamais savoir ce c'est d'être honnête. Molière, L'Ecole des femmes.*, cuja a tradução é “Mas como você quer afinal de contas, apenas um soneto? Talvez nunca saiba o que é ser honesto. Mulher, Escola para Mulheres”.

De acordo com o artigo de Saul Borges Carneiro as surdas-mudas brasileiras em todos os aspectos eram ignoradas, pois dentro de uma sociedade onde as meninas “normais já não eram valorizadas imaginem as meninas surdas”, no corpo do artigo o professor Saul diz conhecer não uma ou duas, mais várias meninas de diversas idades que estão à margem da educação escolar. O artigo em questão apresentou situações e problemas levando os leitores a refletir sobre questões sociais que eram mascaradas dentro da sociedade.

No Brasil, a surda-muda não tem quem realmente lhe assegure educação alguma; mas deve obedecer às leis de uma sociedade que veste à franceza, conhece o decálogo e é defendida por um código penal. (EPHPHATHA,1915)

Na citação acima percebemos a situação da mulher surda na sociedade brasileira nessa época. Embora o regulamento promulgado pelo Ministro Fernandes Torres de 19 de dezembro de 1867 ainda permitindo a admissão de alunas em regime de internato, em 1873, com o decreto de 15 de outubro, as alunas surdas não poderiam mais realizar sua matrícula, cuja alegação era a de falta de profissionais e espaço adequado optando para que os alunos surdos ficassem e as meninas fossem entregues e educadas por suas famílias.

E desde essa ocasião as nossas surdas-mudas que não dispõem de bolsa larga e bem provida, foram condenadas á ignorância e á consequente miséria. (EPHPHATHA,1915)

O Instituto de surdas-mudas de Itajubá⁵ também foi abordado pelo professor Saul Borges Carneiro no final do artigo chamando a atenção da sociedade da época sobre as questões sociais, pois aponta que esse Instituto para surdas-mudas no sul de Minas só aceitava alunas contribuintes não prestando nenhum auxílio as surdas-mudas pobres, pois são as que mais precisam de instrução.

A maior preocupação de Saul Borges Carneiro em seu artigo para revista EPHPHATHA na época era chamar atenção para as questões sociais principalmente com relação às meninas surdas e pobres que eram excluídas da sociedade e automaticamente da educação. Afirma que para surda pobre falta proteção da família, dignidade e formação para o trabalho sendo levada como forma de subsistência a entregar-se a trabalhos ilícitos ou desonestos.

De acordo com o Professor Saul Borges Carneiro, essa discussão não é nova, ou seja, há quatro décadas vários diretores em seus relatórios escrevem sobre esse assunto, mas o governo fazia “vista grossa” e deixava ao acaso. Cita que o Dr. Tobias Leite no parecer do congresso de 1882 resalta como resolver tais problemas, assim como o Professor do Instituto Dr. Brasil Silvado na *Revista do Instituto dos surdos-mudos* de 1907 que relata necessidade da educação para as surdas –mudas brasileiras só dependeria da boa vontade do Governo.

O Professor repetidor Saul Borges Carneiro foi um homem que pensava além do seu tempo, suas colocações durante o processo e organização dessa pesquisa desperta em nós reflexões profundas de inquietações que se arrastam até os dias atuais. Percebemos isso com a citação abaixo que fi-

5 Em 15 de março de 1912 foi fundado o Instituto de Surdas-Mudas. O Instituto funcionava em Carmo do Rio Claro-MG sendo transferido para Itajubá-MG e encontrava-se em anexo ao Colégio Sagrado Coração de Jesus. O Instituto não durou muito tempo, pois faltava apoio das autoridades e de professores especializados. A Irmã Maria Raphael Combe era responsável pelas meninas surdas e usava o método oral o mesmo aprovado no Congresso de Milão por diversos Institutos.

nalizou o artigo da revista EPHPHATHA.

Um gesto de altruísmo dos ilustres e honrados cavalheiros que exercem no momento a governança do paiz, em favor das nossas patrícias surdas-mudas, seria, pois altamente proveitoso para a cultura que pretendemos ter. (EPHPHATHA, 1915, Volume I).

A influência do professor Saul Borges Carneiro junto às meninas surdas era visível. Destaca-se o documento encontrado no Livro de Correspondências recebidas, Acervo Histórico do INES, do ano de 1913, cujo remetente é o juiz da 2ª Pretoria Cível. O teor do documento é uma solicitação de presença de um funcionário para interpretar o casamento de uma mulher surda de nome *Eliza da Paixão Pereira*. O intérprete designado foi Saul Borges Carneiro, cuja escolha nos revela sua adesão e conhecimento das singularidades linguísticas das surdas.

De acordo com MORAES (2002), a mulher sempre foi apagada e definida por termos negativos, pois não possuía status e era negados o direito a independência econômica, instrução e história da própria vida.

Esse conceito e desenvolvido por Simone de Beauvoir (apud Moraes) que explica a questão dos gêneros machos associados ao “falo” e não machos a castração, assim tipificam e representam as mulheres pela ausência, ou seja a ausência da mulher na sociedade não seria anatômica e sim cultural e ideológica.

*Fez-se da 2.ª pretaria civil, em
25 de setembro de 1915.*

Illm. Senr.

*Senhor de realigar-se
neste Juizo, no dia 25 do corrente
mês o pagamento de Rendas
do Irmão Teresa e Paula Eliza
da Pimenta Teresa, e sendo in-
ta surda e muda, requereu
de 10.000 as necessarias fo-
rças, para servir de intér-
prete no alludido acto*

Exco. de realigar-se

*Illm. Senr. Director do Insti-
tuto das Surdas e Mudas.*

Feiz.
João de Almeida

Em anexo original e copia de

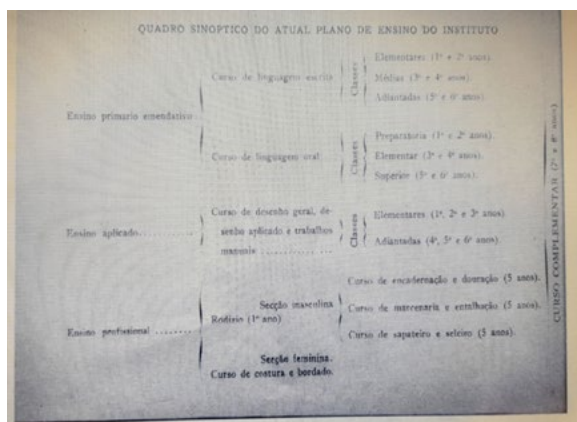
Fonte: Acervo INES

No ano de 1934, já na gestão de Dr. Armando de Lacerda é implementada a *Pedagogia Emendativa* da qual o Professor Saul Borges Carneiro participou na produção e concepção do documento, de acordo com o jornal *Diário de Notícias*, que na época contava com uma coluna específica sobre Educação escrito por Cecília Meirelles.

Aprendendo, em suma, a língua materna e a exprimir o seu pensamento por meio dos valores que a constituem o surdo desenvolve simultaneamente suas funções cerebrais, ainda mesmo as mais complexas. (Pedagogia Emendativa- 1934).

Os objetivos principais da *Pedagogia Emendativa* de 1934, que previa o retorno das meninas, seriam o conhecimento da linguagem por intermédio do qual é possível estabelecer comunicação regular com as demais pessoas “adap-

tando-se as suas condições e a habilitação profissional, afim de que possa viver do seu trabalho deixando de representar valores negativos no seio da sociedade”. Portanto, observamos no documento em questão a preocupação em desenvolver uma didática especial para Educação de surdos, ou seja, as classes homogêneas não contribuiriam para o desenvolvimento *psico-socio-afetivo* daquele aluno surdo. Dentro desse contexto percebemos que as classes eram divididas de acordo com as aptidões baseadas na *Pedagogia Moderna* que trabalha com o máximo de elasticidade na organização dos programas. Observaremos a seguir um quadro Sinóptico do Plano de Ensino da Pedagogia Emendativa de 1934.



Fonte: Acervo INES

Percebemos também através desse quadro sinóptico a confirmação do retorno das meninas ao Instituto com a criação da Sessão feminina profissional oferecendo os Cursos de Costura e Bordado. Entretanto, apesar do retorno delas, ainda longe do que idealizava o Professor Saul Borges Carneiro, que lutava pelo ensino letrado.

Sob a ótica de BLOCH (2001), compreender o presente pelo passado ou vice-versa dá início ao processo fundamental para um historiador de se colocar como investigador dos porquês, pois em vez de julgarmos os fatos passamos a compreendê-los. A Pedagogia Emendativa teve grande

repercussão e visibilidade na coluna que Cecília Meirelles escrevia no *Diário de Notícias* que era um jornal da época muito bem-conceituado. Ao analisarmos a coluna escrita por Cecília Meirelles percebemos a atenção e a frequência de suas visitas ao Instituto. Segue abaixo uma das edições com o título *JUSTIÇA SOCIAL PARA A CRIANÇA BRASILEIRA!*



Fonte: Diário de Notícias -1931

Percebemos como o legado deixado pelo Professor Repetidor Saul Borges Carneiro é vasto e de grande contribuição intelectual na gestão de Dr. Armando de Paiva Lacerda. Acreditamos que essa contribuição para o Instituto foi essencial principalmente em uma época em que a mulher, surda ou ouvinte, deveria desempenhar um papel específico que não era o do ensino letrado.

Considerações finais

A trajetória das alunas surdas, sua presença e ausência na instituição, assim como os vestígios dos lugares em que eram acolhidas revelam o quanto a oferta de educação formal, pública, foi duplamente ineficiente por conta da surdez e do gênero. Se havia poucos espaços para escolarização

de surdos e surdas, essa falta é agravada quando se trata das alunas surdas que foram impedidas de seguirem seus estudos na única instituição pública destinada a eles. Entretanto, embora o conjunto de legislação e toda a percepção cultural e política de uma época fossem adversas às meninas surdas, encontramos nessa pesquisa documentos que mostram que essas adversidades promoveram resistências. Citamos Saul Borges Carneiro professor e também repetidor, grande parceiro com uma trajetória de adesão e luta pela educação das meninas surdas. O seu trabalho causou prestígio e repercussão não somente como professor do Instituto, mas também na sociedade da época conquistando diversos espaços que posteriormente influenciaram as reflexões com relação à escolarização das meninas surdas.

Segundo Bloch (2001), o homem é o sujeito da sua história e essa história não pode estar atrelada a fatos ou datas, mas sim à crítica e à problematização, ou seja, a história é construída através do social, pois a pesquisa com a perspectiva na história não deve ser a de um tribunal e, portanto, o ofício do historiador é compreender e não julgar.

A pesquisa documental demanda um olhar criterioso, pois ao indagar um documento precisamos compreender o que ele pode nos revelar de um personagem, de um evento, de um tema a ser explorado. Dentro da análise do processo histórico do Instituto encontramos vestígios de que as alunas surdas buscaram outros caminhos, conquistando o retorno somente no ano de 1934, ou seja, depois de sessenta anos *sem meninas* no Instituto.

Esse trabalho busca contribuir para as necessárias investigações de gênero e surdez, e das possíveis fissuras produzidas dentro de uma estrutura social, patriarcal, machista, e que tem agido de modo recorrente para definir o destino das mulheres a sua revelia.

Referências bibliográficas

- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2.ed. BH: Autêntica, 2015.
- HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A educação básica no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: **MENESES**, João Gualberto de Carvalho (Org.). Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras. São Paulo: Pioneira, 1998. P. 59-101.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: ed. Unicamp, 2003.
- MORAES, Marcia. **Ser Humana**: quando a mulher está em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- RIBEIRO, Lourival Fundação Ataulpho de Paiva. 1985 Rio de Janeiro, s. ed.
- ROCHA, Solange Maria. **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**. MEC/INES. Rio de Janeiro, 2007.
- _____. **Memória e História**: a indagação de Esmeralda. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.
- _____. **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). Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- _____. **Instituto Nacional de Educação de Surdos: uma iconografia dos seus 160 anos**. MEC/INES. Rio de Janeiro, 2018.
- SÁ- SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**: Ano I – Número I – Julho de 2009

Fontes documentais:

- Actas e pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884,
- Instituto Nacional dos Surdos-Mudos: Pedagogia Emendativa, 1934. Acervo INES.
- Revista Ephphtha, Rio de Janeiro, abril de 1915. Acervo INES.

Imperial Instituto dos Surdos-Mudos Mapa nº 1, Do pessoal ensinado no Instituto. E. Huet
1856. Acervo Arquivo Nacional.

Relatórios de Gestão do Imperial Instituto dos Surdos- Mudos. Anos: 1869, 1871, 1884, 1886.

Almanak Laemmert, 1886. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/almanak/al1886/>.

<http://brazil.crl.edu/bsb/bsb/almanak>

Instituto Nacional dos Surdos-Mudos: Pedagogia Emendativa, 1934. Acervo INES.

Revista Ephphtha, Rio de Janeiro, abril de 1915. Acervo INES.

Imperial Instituto dos Surdos-Mudos Mapa nº 1, Do pessoal ensinado no Instituto. E. Huet
1856. Acervo Arquivo Nacional.

Relatórios de Gestão do Imperial Instituto dos Surdos- Mudos.

Anos: 1869, 1871, 1884, 1886.

Colégio Sagrado Coração de Jesus/ Itajubá, MG. Disponível em:

<<https://alissonitajuba.wixsite.com/cscj/historia-us>>

Alves, Teresa Vitoria. A escola como espelho: a trajetória das alunas do Instituto Profissional
Orsina da Fonseca (1930 – 1945) através do arquivo permanente da instituição.

2016. Disponível em: <http://www.encontro2016.rj.anpuh.org/resources/anais/42/1472492623_ARQUIVO_ArtigoTeresaANPUH2016.pdf>

REFLEXÕES SOBRE PROCESSOS DE INTERAÇÃO SOCIAL E LINGUÍSTICA DOS CODAS: QUESTÕES IDENTITÁRIAS

Flávia Mazzo
Wilma Favorito

RESUMO: O presente artigo traz reflexões sobre os impactos que alguns contextos linguísticos e culturais de pais surdos podem promover nos processos de construção linguística, social e identitária de seus filhos ouvintes, denominados na literatura da área de codas (Children of Deaf Adults). Abordaremos em linhas gerais aspectos do ambiente sociocultural e linguístico dos surdos e vivências em seu processo educacional. Objetivamos compreender impactos da herança linguística e cultural em seus filhos ouvintes (QUADROS, 2017; BOON; POLINSKY, 2014; PRESTON 1994), com foco nas especificidades desse processo, quanto aos seus laços afetivos, suas vivências sociolinguísticas, as possibilidades de empatia que constroem, que ao longo do tempo podem se ressignificar por conta de acessarem novos ambientes sociais e profissionais ao interagirem com surdos e ouvintes fora do seu contexto familiar. Esse trabalho, de caráter exploratório com abordagem qualitativa se desenvolveu por meio de pesquisa bibliográfica sobre filhos ouvintes de pais surdos (SILVA, 2019; QUADROS, 2017; SOUZA, 2014; ANDRADE, 2011, entre outros). Os dados oriundos da revisão da literatura dessa área permitem apontar semelhanças entre as trajetórias linguísticas dos codas que se caracterizam pela constituição de um terceiro espaço (Quadros, 2017), proveniente da hibridação entre dois sistemas linguísticos, língua de sinais e língua portuguesa. Contudo, isso não estabelece um padrão único de interação social, linguística e identitária e é justamente o que a pesquisa visa mostrar: independentemente das semelhanças que marcam a trajetória de vida dos codas, os processos de construção identitária não seguem uma lógica única e previsível.

Palavras-chave: Filhos ouvintes de pais surdos - Codas -Bilinguismo
– Língua de Sinais -Identities

Introdução

Antes de iniciar as reflexões sobre o que este artigo propõe, se faz, primeiramente necessário dizer que sou filha de pais surdos cujas experiências de vida, que passo sumariamente a narrar, representam muito dos percursos vividos por outros surdos brasileiros e se imbricam com fatos históricos da educação de surdos no país. Minha mãe surda viveu interna no Instituto Montessoriano Álvaro Maia¹, em Manaus, até completar a idade adulta junto com seus dois irmãos surdos, uma vez que sua mãe faleceu quando a sua irmã caçula ouvinte tinha nove meses. A decisão de colocá-los no Instituto partiu de sua avó materna, pois queria afastá-los de um possível convívio familiar conflituoso, o que mais tarde compreenderam ter sido uma decisão acertada. A vivência com a irmã ouvinte somente era possível durante as férias e a distância física não impediu que se estabelecesse um forte laço afetivo entre os quatro irmãos que compunham a família de minha mãe, três surdos e uma ouvinte.

Durante o tempo em que permaneceram no Instituto aprenderam diversos trabalhos manuais sendo que minha mãe e minha tia se destacaram na costura e o meu tio na marcenaria. O aprendizado desses ofícios oportunizou que executassem atividades remuneratórias quando saíram do Instituto na fase adulta, permitindo que alugassem uma casa para que todos os irmãos ficassem juntos, inclusive a irmã ouvinte.

Desde o tempo do Instituto tanto a minha mãe como meus tios tinham uma relação muito próxima com o Padre Eugenio Oates, autor do livro *Linguagem das Mãos*², publicado sob o formato de dicionário com fotos de vários sinais, conforme Sofiato descreve:

1 O Instituto Montessoriano Alvaro Maia foi fundado pelo desembargador André Araújo, na época quando atuava no cargo de Juiz de Menores. Durante este exercício teve a oportunidade de tratar de casos envolvendo crianças com diversas deficiências, fato que lhe trouxe preocupação, pois no Estado de Manaus não havia uma instituição que abrigasse e oferecesse uma formação educacional, de modo que não fossem excluídos do convívio da sociedade. (DUARTE, 2015, p. 169)

2 OATES, Eugenio. *Linguagem das mãos*. 5. ed. Aparecida, SP: Santuário, 1990.

Eugenio Oates, padre, pertencente a Congregação Redentorista. Oates chegou ao Brasil em 1946 como missionário, tendo vindo dos Estados Unidos para prestar serviços às comunidades carentes. O seu trabalho teve início no estado do Amazonas e, devido ao caráter do mesmo, viajou por todo o Brasil. Durante as viagens passou a se interessar pelos surdos e aprendeu a língua de sinais. A partir de então, iniciou uma pesquisa sobre a “comunicação natural” que havia entre eles. Diante dos contatos que foi estabelecendo com os surdos de várias regiões brasileiras, percebeu que havia diferenças lexicais nos sinais, as quais denominou “regionalismo”. Decidiu elaborar um manual, o qual foi intitulado *Linguagem das Mãos*, com o intuito de ajudar os surdos brasileiros a terem um melhor entrosamento na sociedade visando a uma melhora contínua na sua vida social, educacional, recreativa, econômica e religiosa (OATES, 1989 *apud* SOAFIATO, 2005, p. 27-28)

As atividades realizadas pelo Padre Eugenio aliadas à amizade e confiança estabelecidas foram fundamentais para uma mudança significativa na vida daqueles quatro irmãos, que desde a mais tenra idade sabiam que não podiam contar com o apoio de seus familiares. A avó que sempre lhes amparou já tinha falecido e o desejo de mudança de vida por melhores oportunidades foi crescendo no coração deles, fato compartilhado com o Padre Eugenio, que ciente da realidade na qual viviam, contou-lhes sobre o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)³ sediado no Rio de Janeiro. Des-

3 A história sobre a criação de um estabelecimento educacional para surdos no Brasil, se inicia em 1855 com a apresentação de um relatório feito por E. Huet, surdo francês, ao Imperador D. Pedro II, no qual alegava a importância da criação de um espaço escolar para os surdos, visto que sua maioria provinha de famílias pobres, que não conseguiam arcar com os custos de sua educação. A proposta foi aceita e no ano de 1856 foi criado o Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Transcorrida algumas denominações, em 19 de março de 1968 foi publicado o Decreto nº

sa conversa uma decisão fora tomada: economizariam todas as rendas obtidas com os trabalhos manuais que realizavam para que viajassem para o Rio de Janeiro, fato concretizado em 1960.

As viagens como a estadia no Rio de Janeiro foram intermediadas pelo Padre Eugenio, sendo que somente as irmãs vieram para essa cidade, pois ficaram hospedadas num pensionato de moças localizado no bairro da Glória e só quando alugaram um apartamento no bairro do Catete, que mais tarde viria a se tornar o ateliê de costura criado por elas, foi possível o irmão vir de Manaus. Neste momento a felicidade estava completa, pois a família estava novamente reunida, ou seja, os quatro irmãos.

Meu pai surdo é filho de um casal ouvinte que tinha fugido da Itália, durante a Segunda Guerra Mundial e se sediou em Presidente Bernardes, em São Paulo, tendo dez filhos. Moravam num grande sítio, tinham uma vida muito feliz, viviam do trabalho da roça. Neste caminho da vida, meu pai veio a adoecer e, posteriormente se restabeleceu, mas minha avó percebeu que havia algo estranho, pois ele não atendia aos seus chamados, até que teve uma ideia de colocar um despertador próximo onde ele estava brincando, sem que percebesse e, para o seu espanto, não teve nenhuma reação. Desde que constatarem a situação, a assimilação emocional do fato até o resultado médico, acabou se instaurando na família uma grande inquietação sobre como seria o futuro de meu pai, uma vez que morando num sítio, numa área rural simples, sem um atendimento escolar adequado, essa realidade foi preocupando a todos. Até que sua tia ouvindo o noticiário pelo rádio soube das atividades realizadas pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em

6892, estabelecendo o dia 26 de setembro de 1857, como a data de fundação do Imperial Instituto de Surdos Mudos e somente em 1957 passou-se a adotar o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos. O propósito inicial do Instituto era oferecer uma educação intelectual, moral e religiosa para os surdos e, por ser a única instituição nacional a atender este público, acabou se tornando referência ao matricular alunos de diversos estados, funcionando nas modalidades de internato e externato. (ROCHA,1997, p. 7-8; ROCHA, 2007 p. 27-28; ROCHA, 2018, p.14)

Laranjeiras, no Rio de Janeiro, fato que a animou no sentido de buscar apoio financeiro para trazê-lo para o Rio de Janeiro. E assim ele iniciava sua vida de aluno interno no INES⁴ aos doze anos de idade e somente nas férias tinha contato com a sua família.

Meus pais viveram longe de seus familiares e fizeram da escola, o seu lar, a sua família. Aprenderam alguns ofícios e quis o destino que ambos tivessem a mesma aptidão, a costura. Laços que começaram a se tecer quando minha mãe e seus irmãos juntamente com Padre Eugenio foram visitar o INES e lá ela conheceu quem viria ser o grande amor da sua vida. Casaram sob as bênçãos do Padre Eugenio e de Deus, segundo sua fé. Tiveram duas filhas, sou a caçula, com diferença de um ano e sete meses para a minha irmã.

Crescemos sob linhas, alfinetes, agulhas, tecidos e moldes. Nossa mãe dizia que morria de medo de cair um alfinete no chão e nos machucarmos, mas felizmente nada aconteceu. Eu e minha irmã sempre fomos muito amadas e cuidadas. Tínhamos o zelo não só dos nossos pais, tios, mas também da nossa tia ouvinte que nos ajudava a significar o mundo nas duas línguas, a de sinais e a língua portuguesa. Pessoa que foi fundamental tanto na vida dos irmãos como na nossa, que não está mais conosco, assim como nossa mãe, mas de quem guardamos as melhores memórias, das gargalhadas, da braveza, mas sobretudo da força, do empreendedorismo e do otimismo que pautaram a vida de ambas. Tivemos os melhores exemplos, que nos ajudaram a formar quem somos, duas filhas de pais surdos e também sobrinha de surdos.

4 Segundo Rocha (2007) as famílias deixavam seus filhos sob a condição de internos no INES, que retornavam para casa somente durante suas férias escolares, uma vez que em outros estados não havia um atendimento específico para o alunado surdo.

Aspectos linguísticos, culturais e educacionais de surdos filhos de famílias ouvintes —algumas especificidades

Meus pais, como já mencionado, cresceram distantes de suas famílias e foram criados como alunos internos em grandes institutos, minha mãe em Manaus e meu pai no INES, este com forte referência socioeducacional para a comunidade surda. Segundo o relato que ambos faziam à nossa família é que além da instrução literária, também, participavam de oficinas profissionalizantes⁵. Rocha (2016) a respeito do ensino profissionalizante coloca que, ao analisar documentos dos séculos XVIII, XIX e XX, os quais traziam registros realizados por professores surdos em seus diários de viagens, assim como os anais dos congressos e livros que tratavam sobre a educação de surdos, verifica a existência de quatrocentas instituições voltadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a educação de pessoas surdas. Nesta época, as instituições não se restringiam somente a aspectos educacionais, mas à socialização e profissionalização dos surdos. Segundo Rocha (2007) tal realidade não se fez diferente no INES, já que na gestão de Tobias Leite, o mesmo defendia o ensino profissionalizante como forma do surdo garantir sua subsistência.

Apesar dos nossos pais serem filhos de pais ouvintes, sem nenhum caso de surdez na família, foram agraciados em aprender a língua de sinais com seus pares nos institutos em que estudaram, realidade nem sempre presente na vida da maioria dos surdos, que em geral passam pelo menos a primeira infância sem nenhum referencial linguístico e cultural acessível, conforme Goés aponta:

5 Realidade, de fato, constatada de forma unânime, durante o encontro intitulado “Filhas de pais surdos: trajetórias afetivas, linguísticas e culturais”, realizado no formato online, promovido pela Rede 26, uma parceria do INES com a Universidade Católica Portuguesa, no qual os codas convidados para esse evento relataram que seus pais surdos executavam trabalhos manuais como: costura, carpintaria, marcenaria e trabalhos gráficos aprendidos nas escolas e institutos em que estudaram.

Sabe-se que as crianças surdas tem poucas oportunidades de adquirir precocemente a língua de sinais e, com isso, é protelado, às vezes longamente, o processo de sua constituição como sujeito bilíngue – como alguém que pode relacionar-se com outros na Língua de Sinais e na Língua Majoritária dos grupos ouvintes. Incluem-se nessa situação os filhos de pais ouvintes, que compõem a grande maioria da população de surdos. (GOÊS, 2000, p. 29)

Considerações, também, serão tecidas por Pereira (2014) quanto a maior parte das crianças surdas nascerem em famílias de ouvintes que não usam a língua de sinais por desconhecerem-na e que ao ingressarem na escola é comum que apresentem uma forma de linguagem caseira estabelecida no convívio familiar (Oliveira Kumada, 2019),

Diante dos apontamentos das autoras, podemos refletir que quando a criança surda **é originária de uma família ouvinte, este ambiente, em sua maioria, não lhe propiciará as interlocuções previamente necessárias, que garantam** de forma adequada o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, sobretudo a aquisição de uma língua. Na visão de Góes (2000) a criança surda submetida a essa realidade por muito tempo, possivelmente trará marcas em sua formação como pessoa, assim como repercutirá em histórias de fracasso escolar.

Partindo desse contexto, podemos compreender que o processo como se dará a aquisição da língua de sinais, a convivência sociocultural e as histórias de vida por parte dos surdos nem sempre serão semelhantes. Ao rememorar a história dos meus pais, o objetivo é mostrar que, apesar de não terem sofrido proibições em seus lares de se comunicarem em língua de sinais, a escola de surdos acabou se constituindo referência de família, um recanto seguro, de aprendizagem, de valores, para se significarem enquanto surdos, usuários de uma língua, favorecendo que se comunicassem de forma efetiva. Contudo, há outras realidades que devem

ser consideradas, como as situações em que boa parte dos surdos eram (e ainda são) obrigados a se comunicarem com os seus pais em língua portuguesa, assim como no ambiente da escolar regular, por conta de recomendações clínicas que referenciavam escolas que utilizavam o método oral a fim de buscar uma normatização surda, uma vez que o que se postulava era:

o normal é ouvir, o que diverge desse padrão deve ser corrigido, ‘normalizado’. Nesse processo normalizador, abrem-se espaços para a estigmatização e para a construção de preconceitos sociais (GESSER, 2009, p. 67).

Entretanto, apesar da imposição do método oral na educação das pessoas surdas por longo tempo, Quadros (2017) registra o não esmorecimento por parte dos surdos em continuar usando a língua de sinais, conforme descreve:

No Brasil, o chamado “oralismo” (educação de surdos que pressupunha o ensino da língua falada no país) banuiu a língua de sinais da sala de aula. Os surdos continuaram usando a língua de sinais escondidos, fora dos espaços escolares, “pela janela” (como referido por Basso, 2003), resistindo ao massacre linguístico instaurado por muitos anos. A partir da década de 1980, as línguas de sinais começaram a ressurgir nos espaços escolares. No entanto, os efeitos da relação instaurada entre as línguas de sinais e as línguas “oficiais” de cada país estão impressos no desenvolvimento bilíngue das crianças até os dias de hoje (QUADROS, 2017, p. 4)

De acordo com Pereira (2014) é justamente na década de oitenta que surgirão insatisfações com o método oral, por conta do crescimento de pesquisas sobre as línguas de sinais, que comprovavam que com o seu uso as crianças surdas tinham um melhor desempenho escolar e, portanto, passou a

ser compreendida no Brasil e em outros países como mais um recurso no processo educacional.

Contudo, somente na década de 1990, conforme Fernandes e Moreira (2014) descrevem, é que surgirão movimentos sociais liderados pelos surdos brasileiros, que irão inaugurar intensos debates sobre a língua de sinais, identidade e cultura surda, em que passam a questionar os conceitos disseminados pelo modelo clínico terapêutico que os enquadravam no rol das deficiências, das patologias de linguagem e no contexto da Educação Especial. Esses movimentos eclodiram com mais vigor na região sul gerando grande mobilização da comunidade surda, de pais, professores, profissionais, que reivindicavam o reconhecimento dos surdos pertencerem à condição coletiva de minoria linguística. Essa visão socioantropológica da surdez (Skliar, 1998), assim como a criação dos Estudos Surdos, sob a ótica dos Estudos Multiculturais se sustenta na argumentação de que os surdos são detentores de uma língua, identidade e cultura próprias. A estratégia era centralizar a discussão sob essa diferença, rompendo com a conceituação clínica que situava os surdos na Educação Especial, cujo espaço não contemplava suas especificidades, mas que seriam abarcadas no campo da educação bilíngue.

Nesse contexto, que passa a gerar muitas produções teóricas, foi realizado o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilingue para Surdos⁶, assim como foi elaborado o documento “A Educação que nós, Surdos, Queremos” (FENEIS, 1999)⁷, que acabou por ser tornar uma importante fonte para outro momento histórico da comunidade surda que foi a oficialização da língua de sinais, através da Lei nº

6 O V Congresso Latino-Americano de Educação Bilingue para Surdos foi realizado em 1999 pelo Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos (NUPPES), no qual reuniu pesquisadores, profissionais, familiares e surdos do Brasil, América Latina, América do Norte e Europa.

7 O documento foi elaborado durante o Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilingue para Surdos, onde foram discutidas temáticas de interesse dos surdos, a respeito de sua educação, identidade e cultura.

10.436 de 2020 e de seu Decreto de regulamentação de nº 5.626 de 2005.

O breve histórico até aqui apresentado nos leva a compreender como a ausência da língua de sinais nos espaços familiares e escolares foi prejudicial para a comunidade surda e como foram importantes os movimentos desencadeados a partir da década de noventa em defesa do reconhecimento da língua de sinais, da identidade e cultura surda como caminhos para a adoção de uma política educacional bilíngue. Conforme Fernandes (2007) enfatiza, o bilinguismo deve ser organizado nos espaços escolares, de modo que essas crianças tenham acesso a dois sistemas linguísticos, em que a língua de sinais seja a sua língua materna, preferencialmente, de zero a três anos e a língua portuguesa, seja sua segunda língua. A recomendação por essa prática educacional, aos poucos foi sendo assumida na legislação educacional brasileira, como se vê, por exemplo, no Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos:

Recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independentemente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo. (...)

A proposta bilingue busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida (SALLES, 2004, p. 47, 57).

Neste sentido, percebemos como a família e a escola constituem espaços sociais fundamentais para o desenvolvimento linguístico e cultural da criança surda, em seus anos iniciais, uma vez que a depender da realidade vivenciada,

isso trará impactos para a formação de sua subjetividade podendo repercutir até a sua fase adulta.

Essas questões relativas a surdos filhos de pais ouvintes vem sendo abundantemente tratadas na literatura da área. Entretanto a situação inversa, filhos ouvintes de pais surdos, somente há pouco tempo vem ganhando espaço nas pesquisas. É o que vamos abordar em seguida.

Reflexões quanto a aspectos linguísticos e identitários dos filhos ouvintes de pais surdos

Vivemos num país, cuja língua majoritária é a língua portuguesa, portanto, praticamente em todos os espaços sociais de nossa sociedade é a língua dominante, a que possui valoração social. A língua de sinais, por se constituir a forma prioritária de comunicação das pessoas surdas, em geral, vem se configurar como uma língua de minoria, e de pouco prestígio social.

Maher (1997), a respeito das posições valorativas que as línguas ocupam, registra a questão do conflito diglótico⁸ que seria a existência de duas línguas que ocupam o mesmo espaço sócio-geográfico, onde uma língua seria a formal, usada em espaços públicos, a língua alta e a outra seria a língua baixa, a informal, a de domínio privado. Discorre ainda que esse conceito passará por críticas, pois o conflito não se trata apenas de uma diferença funcional, quanto a existir uma língua alta e baixa, mas de uma relação assimétrica de valor social, onde uma língua ocupa a posição de dominante e a outra de dominada. A autora ao falar sobre a realidade brasileira, enfatiza que a língua portuguesa foi eleita como a “língua nacional”, a língua de prestígio, por isso é a língua dominante e às demais línguas, sejam as indígenas, as de imigrantes, as de sinais (língua brasileira de sinais e a lín-

8 Termo atribuído por WEINREICH, 1953; FERGUSON, 1959 e FISHMAN 1967, primeiros pensadores da área do multilinguismo social.(MAHER, 1997, p. 21)

gua de sinais dos Urubu-Kaapor⁹ e outras línguas de sinais recentemente conhecidas¹⁰) coube-lhes o lugar de línguas subalternas.

Diante deste contexto, podemos refletir que, apesar da oficialização e do decreto de regulamentação da língua brasileira de sinais (Brasil, 2002; 2005) representarem importante respaldo legal para o reconhecimento dessa língua, os efeitos nas práticas sociais e educacionais ainda se configuram como fato recente no cenário de nosso país, tal como Gesser que argumenta:

(...) devemos ponderar que o decreto por si só não elimina o sentimento de culpa e os dramas vividos no seio familiar, nem tampouco os fracassos e insucessos na escolarização do surdo. Além disso, naquilo que diz respeito ao reconhecimento linguístico e cultural, outras ações são necessárias e cruciais para constituir e legitimar socialmente o que a lei já assegura(...) Contudo, sabemos que apenas o registro legal não basta para garantir mudanças e eliminar preconceitos. Passar pelos documentos oficiais é importante e afirmativo, mas há que se ir além e, certamente, um dos caminhos passa pela educação e formação dos indivíduos e pelas decisões de políticas linguísticas e educacionais (CAVALCANTI, 1999^a *apud* GESSER, 2009, p. 79)

Também para Fernandes (2007) a oficialização da Li-

9 No início dos anos de 1950 foi descoberto no Brasil um grupo indígena, através de pesquisas antropológicas, os Urubu-Kaapor na floresta Amazônica (Maranhão), que falava uma variação da língua de sinais (RIBEIRO, 1996 *apud* FOSSILE; VENÂNCIO, 2013, p. 117).

10 Na reportagem veiculada pelo programa dominical, Fantástico, moradores de Várzea Queimada, distrito de Jaicós, no sertão do Piauí, criaram a sua própria língua de sinais, intitulada de Cena/Libras para que surdos e ouvintes pudessem se comunicar. Disponível em <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/02/20/nova-lingua-de-sinais-e-criada-por-comunidade-de-surdos-no-sertao-do-piaui.ghtml>

bras ainda segue desconhecida por boa parte da sociedade, fazendo com que a língua de sinais fique restrita onde há maior aglutinação de pessoas surdas, seja nas associações de surdos¹¹, nas escolas e igrejas.

Portanto, as posições valorativas que as línguas ocupam num espaço social repercutem de forma diferenciada, principalmente quando se trata de língua minoritária, como é o caso da língua de sinais usada pelas pessoas surdas, resultando na adoção de políticas linguísticas e educacionais pouco efetivas quanto a contemplar suas demandas. Todo esse contexto possivelmente impactou e, de certa forma ainda repercute na formação subjetiva e identitária dos surdos:

(...) cada sujeito surdo é único, pois sua identidade se constituirá a depender das experiências socio-culturais que compartilhou ao longo de sua vida. São decisivos para a diversidade e complexidade da realidade do surdo fatores como o grau da surdez (profunda, severa, moderada, leve), a origem da surdez (congenita ou adquirida – e, no último caso, a idade da perda da audição), o fato de os pais serem ou não surdos, a sensibilidade dos pais e educadores para as necessidades de comunicação do surdo, em particular a capacidade dos mesmos na utilização da língua de sinais, as políticas públicas de educação e saúde. (FERNANDES, 2002 *apud* SALLES, 2004, p. 78)

Essa realidade sociolinguisticamente complexa será vivenciada por ouvintes filhos de pais surdos.

Inicialmente é importante esclarecer que o filho ou-

11 Uma associação de surdos surge em função de reunir sujeitos surdos que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns, assim como costumes, história, tradições em comuns, em uma determinada localidade, geralmente em uma sede própria ou alugada, ou cedida pelo governo e outros espaços físicos. A Associação de Surdos representa importante espaço de articulação e encontro da comunidade surda. Importantes movimentos se originaram e ainda se resultam das reuniões e assembleias que ocorrem por todo o Brasil. (COORDENADORIA DO CURSO LETRAS LIBRAS. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2008)

vinte de pais surdos, denominado coda (children of deaf adults), de um modo geral lhe faz viver uma condição de fazer parte de uma geração única, já que a próxima não terá pais surdos, conforme esclarece Quadros:

Uma das coisas mais importantes na vida dos codas é o fato de herdarem a língua de sinais e fazerem parte de uma geração que herda também a cultura surda, mesmo sendo ouvinte. Essa geração de filhos é única, pois os seus filhos não terão essa mesma experiência. (QUADROS, 2017, p. 63)

Além da questão dos codas constituírem uma geração única, o fato de mediar os seus pais surdos com o mundo fora do seu lar, que seria o mundo dos ouvintes, lhes traz uma experiência de pertencimento a um terceiro espaço, que não necessariamente seja um ou outro, mas os dois, onde ambas as línguas “*estão em espaços de negociação que não se traduzem em um ou outro lugar, mas em “entrelugares”, em “territórios de ambos”*” (QUADROS, 2017, p. 71). Ou seja, esse terceiro espaço se constitui a partir do contato linguístico entre duas línguas que em diálogo ou conflito se separam e também se misturam constituindo um universo de linguagem muito particular entre pais e filhos. De acordo com Quadros (2017):

O terceiro espaço que se forma entre as zonas de contato nem sempre é um espaço de conforto. A mediação entre os diferentes espaços pode tornar-se extremamente complexa, pois envolve diferentes formas de conceber o mundo, além de as línguas serem distintas. No entanto, o terceiro espaço é um acontecimento na vida desses codas. Ele acontece e caracteriza a vida desses sinalizantes de herança, constituindo-os como codas, ou seja, no terceiro lugar, entrelugares, nas zonas de contato. (QUADROS, 2017, p. 219).

Quadros (2017) ao se referir aos codas como sinalizantes de herança, nos esclarece que a língua de herança é a língua usada por comunidades locais, podendo estas ser étnicas ou de imigrantes, que vem a se constituir a língua da família num contexto em que a outra língua é usada de forma mais ampla nos demais espaços sociais. Em sua obra “Língua de Herança. Língua Brasileira de Sinais”, a autora trata a questão da língua de herança daqueles que herdam uma língua e cultura diferentes, de forma antecipada ou paralela, da que é utilizada majoritariamente na sociedade onde vivem, lhes trazendo a oportunidade de experienciar duas culturas e línguas diferentes. A autora registra que os falantes de herança são crianças bilíngues, que há diversos estudos que tratam desse tipo bilinguismo, os quais comprovam a diversidade existente entre os falantes e sinalizantes, uma vez que o processo da aquisição das línguas, assim como os seus níveis de proficiência sofrerão variações a depender dos contextos sociais e familiares, em particular, que irão vivenciar. No caso do Brasil, há ainda uma outra questão que afeta os bilinguismos de minorias:

Os falantes de herança lidam com a perspectiva histórica de um país supostamente monolíngue. As famílias étnicas, de imigrantes e das comunidades surdas se deparam com preconceitos estabelecidos que afirmam que, no Brasil, a língua falada é o português (BERGER, 2011; QUADROS, 2017, p. 2)

Neste sentido fica claro compreender o status que a língua portuguesa detém em nosso país, como língua majoritária e de prestígio, conforme mencionado anteriormente, famílias que usam outras línguas, sejam de imigrantes, indígenas ou as das comunidades surdas, acabam por restringir suas línguas a locais específicos, como associações, encontros ou até mesmo somente no seio familiar. Essa também é uma realidade para os codas, cujas performances linguísticas poderão também sofrer influências por conta desse contexto, visto que

(...) a língua brasileira de sinais (Libras) é uma herança que se defronta com o português, impactando o desenvolvimento bilíngue de diferentes formas. Alguns filhos ouvintes de pais surdos são fluentes em Libras e português, outros compreendem a Libras, mas falam com seus pais em português, alguns chegam a apresentar uma comunicação bastante comprometida com seus pais, pois o português é sua língua primária. (QUADROS, 2017, p. 4-5)

A citação acima nos faz pensar que nem todo coda será fluente em língua de sinais ou será um bilíngue de alta performance nas duas línguas.

A relação entre a língua de sinais e a língua falada pode constituir um bilinguismo desbalanceado, ou seja, a língua falada normalmente ocupa muito mais tempo de interação linguística, em comparação com o tempo de interação na língua de sinais. Além da questão do tempo, a qualidade de exposição à língua falada se apresenta de forma muito mais diversificada, em relação ao uso da língua de sinais, que, muitas vezes, se restringe ao lar, somente com os pais surdos. Estes contextos são análogos aos diferentes cenários de língua de herança, pois as línguas usadas em casa diferem das línguas utilizadas na sociedade em geral. (QUADROS, 2017, p. 5)

É preciso, no entanto, considerar que, de acordo com Maher (2012), não há como se ter expectativas quanto a um desempenho idêntico em ambas línguas de qualquer sujeito bilíngue, uma vez que o uso de uma ou outra língua se alterna a depender da modalidade, do gênero discursivo, do contexto, de fatores emocionais e, até mesmo da história pessoal.

Trazendo o meu exemplo pessoal e o de minha irmã, de forma a retratar o nosso bilinguismo, o meu lar era com-

posto pelos meus pais surdos, uma tia surda, uma tia ouvinte e nos comunicávamos em língua de sinais. A irmã ouvinte de minha mãe foi de suma importância no meu processo bilíngue como de minha irmã, principalmente com a língua portuguesa, mas para nós era claro que, sem a língua de sinais, não haveria uma interação qualitativa com os nossos pais.

A minha irmã Andréa é a primogênita, sua experiência linguística é totalmente diferenciada da minha, pois teve pouco tempo de interação com a língua portuguesa, já que nossa tia ouvinte só chegava à noite do trabalho e, por isso, Andréa demorou um pouco para falar. Situação que preocupava nossos pais, até que uma freguesa de minha mãe, lhe sugeriu que colocasse um rádio de pilha próximo ao berço, assim minha irmã não ficaria boa parte do dia sem acesso a qualquer tipo de som. Ideia aceita e prontamente aplicada. Logo depois eu nasci, o contexto foi bem diferenciado, tinha na minha irmã, uma parceira de conversa, de brincadeira e de vida. Portanto, anterior à fase escolar nossa interação com a língua de sinais era bem intensa e somente quando entramos na escola, de fato, passamos a interagir com mais falantes da língua portuguesa.

O meu percurso escolar foi sem intercorrências, o que não aconteceu com a minha irmã, que sofreu preconceitos por conta de alguns colegas acreditarem que a surdez era contagiosa. Contudo, ambas passaram por constrangimentos quanto à não participação de nossos pais nas reuniões escolares, por volta da década de oitenta, pois nossa tia ouvinte trabalhava fora o dia todo e não tinha como participar e, também, não nos deixavam interpretar porque, como alunas, não podíamos ter acesso aos assuntos debatidos. Com nossos pais excluídos desse processo nos sentíamos excluídas, também. Este momento foi um dos mais impactantes, pois percebemos que a língua de sinais proporcionaria momentos de inclusão e em outros de exclusão, como Fernandes e Moreira apontam

a língua de sinais opera, paradoxalmente, como

fator de inclusão e de exclusão dos surdos. Ao configurar-se como elemento agregador baseado na experiência cultural comum, a língua de sinais inclui o coletivo surdo no território discursivo da normalidade, da diferença, em detrimento do estigma do déficit auditivo que constituía a narrativa mestra do poderoso discurso clínico-audiológico sobre o indivíduo surdo deficiente. Por outro lado, assumir a diferença linguística como principal traço de identificação expõe a comunidade surda a uma situação de exclusão pelo pouco prestígio social e, embora oficializada, com baixa incidência de usos e funções sociais em espaços formais. (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 60).

A questão dos nossos pais não participarem da reunião, não lhes esmoreceu pelo contrário, se não podiam ter conhecimento das avaliações a respeito do desenvolvimento escolar das filhas, nossa mãe preocupada para que tivéssemos o melhor suporte, resolveu contratar uma professora particular para nos ajudar nos deveres de casa. Tivemos esse acompanhamento até a terceira série primária e, posteriormente, pedimos à nossa mãe que não queríamos mais esse acompanhamento, porque nos sentíamos seguras para prosseguir, fato aceito com confiança por nossos pais. Aliás, o sentimento de confiança foi um dos elos mais fortes de nossa família. Nossos pais sempre nos consultavam para tomadas de decisões principalmente quando envolviam situações inacessíveis em língua de sinais, justamente porque *“a relação de confiança estabelecida entre os pais surdos e seus filhos ouvintes favorece a possibilidade de romper com os papéis sociais, no sentido de dar aos filhos ouvintes a condição de mediar as relações”*. (QUADROS, 2017, p. 223)

A vida escolar representava o nosso maior momento de interação com o mundo dos ouvintes, com a língua majoritária, a língua portuguesa e, quando entrávamos em casa era o mundo dos surdos, da nossa família, do nosso lar

surdo. As línguas viviam em nós, nos constituindo assim bilíngues.

Nossa casa até completarmos cinco anos de idade era bem frequentada por vários amigos surdos, que aos poucos foram se dissipando, cada qual cuidando de suas vidas, de seus afazeres. Meus pais não frequentavam associações de surdos e sua vida social era bem pacata, tinham muitos afazeres na costura, o que lhes tomava bastante tempo, mas apesar de estarem com as mãos ocupadas em seus trabalhos, nossa língua de sinais continuava viva. Até a fase adulta nosso conhecimento de língua de sinais ficou bem restrito ao nosso lar sem muita interação com outros surdos e participação de festividades que reuniam a comunidade surda, como por exemplo, os encontros realizados pelas associações de surdos, em seus aniversários de fundação, onde boa parte dos surdos brasileiros aproveitavam para confraternizar.

Desde pequenas auxiliávamos nossos pais na resolução de assuntos burocráticos como ida a bancos, médicos e em diversas ligações para agendar a data que as freguesas tinham que experimentar a roupa ou buscá-la quando estivesse pronta. Porém houve situações em que tivemos que ser mais incisivas, para que não faltassem com o respeito com os nossos pais. *“Para além da tarefa de “intérprete”, os codas parecem assumir uma postura de “fardo” inspirada pela atitude de tomar conta de seus pais”.* (QUADROS, 2017, p. 224) Essa vivência é relatada por vários autores como muito peculiar aos codas:

Em relação às responsabilidades que os filhos ouvintes assumem em seus lares, pelo fato de os pais serem surdos, Quadros e Massuti (2007), Andrade (2011), Pereira (2013), Streiechen, Cruz e Krause-Lemke (2015) afirmam que, muitas vezes, esses filhos precisam assumir certas responsabilidades desde crianças (STREIECHEN; CRUZ; KRAUSE-LEMKE, 2019, p. 263)

Diante desse contexto, podemos compreender que

a herança linguística e cultural adquirida pelos codas não sofrerá interferências somente da sociedade que detém uma língua majoritária diferenciada daquela que os tornam sinalizantes de uma língua de herança, de status minoritário e de pouco prestígio social, mas também do que vivenciam em seus lares, quanto às experiências linguísticas de e com seus pais no seio familiar, escolar e no circuito cultural frequentado.

Outra questão importante para se esclarecer é que não é em todas as famílias de filhos ouvintes com pais surdos, que a comunicação se dará de forma fluente em língua de sinais. As gerações de surdos que tiveram acesso a uma educação que desprestigiava a língua de sinais e defendia o uso quase exclusivo da língua portuguesa, conforme já mencionado anteriormente, por conta de políticas educacionais que privilegiavam o método oral tendiam a não usar a língua de sinais com seus filhos ouvintes¹². Este nicho familiar poderá propiciar aos seus filhos ouvintes um conhecimento limitado da língua de sinais, bem como desconforto em usá-la em ambientes externos ao seu lar, assim como poderemos ter o revés dessa situação: em famílias que lidam com alto fluxo de libras, os filhos podem se sentir esgotados emocionalmente e assim rejeitarem contextos que usam de forma predominante a língua de sinais.

Contudo, ainda que esses ambientes proporcionem aos filhos ouvintes a herança de histórias pessoais diferenciadas por conta de seus nichos familiares, eles trazem consigo uma convergência no que diz respeito ao papel de mediadores que desempenham entre o mundo externo e seus

12 "Os falantes de línguas não dominantes podem desenvolver atitudes positivas, negativas ou mesmo ambíguas em relação à sua própria língua. Nos casos em que a língua está fortemente relacionada à identidade do grupo ou de um subgrupo dentro da comunidade, observa-se uma atitude positiva e uma vontade de manutenção e promoção da língua. Quando a língua é vista como um entrave à mobilidade e à integração social de seus falantes na sociedade mais ampla, desenvolve-se em geral uma atitude negativa em relação à mesma. Deve-se considerar ainda que as atitudes do falante estão estreitamente relacionadas às políticas governamentais e às pressões sociais, podendo levar tanto ao crescimento como à redução de uso de uma língua" (UNESCO, 2003 apud GOMES, 2019, p. 30).

lares, o mundo ouvinte regido por uma língua diferente do seu lar e seus pais sinalizantes. Essa mediação nem sempre se realizará de forma fluida, pois são ambientes em que circulam duas línguas com valorações sociais e políticas muito diferentes, sendo a língua de sinais invisibilizada para a maior parte da sociedade.

E é justamente neste contexto social que os codas mediam as interlocuções dando visibilidade aos seus pais, que por sua vez seriam capazes de resolverem diversas questões de seu cotidiano e que só não conseguem fazê-lo com maior autonomia por falta de acessibilidade linguística, que poderia ser contemplada com a oferta de suporte de intérpretes de Libras nas diferentes necessidades comunicativas. Conforme Andrade (2011) esclarece:

(...) quase sempre encontramos ouvintes realizando atividades cotidianas no lugar dos surdos. Nem sempre isto representa uma incapacidade dessas pessoas em relacionar-se com estranhos, mas, sim, que seus direitos devem ser resguardados. O que assume este papel de fazer as coisas com e pelos surdos recebe uma investidura quase que imediata do que chamaremos de *responsabilização*; de modo que numa relação entre pais surdos, filhos ouvintes e outros ouvintes, os filhos, por estarem mais próximos, tendem a atuar como intérpretes, ajudantes e até mesmo sendo responsáveis por resolver algumas questões de adulto. (ANDRADE, 2011, p. 85-86)

Assim como na minha experiência pessoal, há a de outros codas entrevistados por Quadros a respeito da mediação realizada para os seus pais:

(...) a questão de mediar as relações e as línguas aparece em todas as biografias. Alguns relatos focam as dificuldades envolvidas na realização dessas mediações (“interpretações”), outros focam mais o valor atribuído como algo “honroso” de ser

feito para os pais. Os relatos acabam sempre indicando uma terceira posição como agentes da relação entre surdos e ouvintes. Os codas sentiam-se importantes na realização da tarefa de agentes das conversas mediadas entre português e Libras. No entanto, vários se lembram de momentos em que essa posição se tornou difícil, por incluir situações que seriam difíceis a qualquer um, mas que, pelo fato de estarem envolvidos emocionalmente ou serem ainda muito jovens, tornava-se ainda mais difícil. (QUADROS, 2017, p. 218-219)

Já outros codas mencionaram certo desconforto durante a sua infância e adolescência quando conversavam em língua de sinais em lugares públicos e as pessoas ao redor ficavam observando

Maitê parou várias vezes de conversar em língua de sinais quando percebia os olhares. Maíra ficava indignada e reclamava dos olhares constrangedores dos outros (...). Com o passar do tempo, isso se normalizou e os olhares já não afetam mais Maitê. Ela sempre se lembra da mãe dizendo para não se importar e parece que esse conselho passou a ser realmente incorporado no dia a dia. O que era constrangedor passou a ser normal, não afeta mais Maitê, assim como não afeta mais seus pais. (QUADROS, 2017, p. 173)

O fardo das responsabilidades, de não terem o tempo livre e descompromissado para serem crianças parece ter causado aos filhos ouvintes de pais surdos ressentimentos pelo fato de contraírem muito cedo determinadas responsabilidades que comparadas às crianças ouvintes já eram bem superiores, conforme descrevem as codas Paula e Beatriz, entrevistadas para a pesquisa de Andrade (2011):

Minhas amigas não precisam ir ao médico e marcar consultas para as mães, não precisam acompanhar

o pai ao dentista. (...) Banco? Nossa, eunão sabia nada; eu tinha que ir. Então, a gente... eu ficava meio que nessa revolta em função dessa responsabilidade que minha mãe... que às vezes, não por ela impor, mas pela situação que exigia. (Paula)

Eu, pequenininha, acho que com uns quatro anos, tinha que ficar anotando recados importantes, de assuntos adultos: número de CPF. E meu pai brigava comigo: “Você não anotou direito!”, “Quem que era?”, “Sobre o que era?”. Às vezes eu esquecia alguma coisa, e [ele] brigava comigo. Então, eu acho que tem que tomar cuidado, porque às vezes nós somos crianças que acabam pegando responsabilidade de adulto. (...) Às vezes eu estava cansada e tinha preguiça de interpretar, porque eu tinha que ficar interpretando o tempo inteiro. Às vezes passava uma reportagem e minha mãe: “Interprete!” Eu estava cansada, queria fazer outra coisa: “Nããão, você tem que interpretar!”. Então, a gente acaba assim: você tem a obrigação, entendeu? (Beatriz) (ANDRADE, 2011, p. 86).

Contudo, passada a fase da infância e da adolescência, Paula e Beatriz já emitem outros sentimentos:

Hoje não! Hoje a gente já vê as coisas com mais tranquilidade e a gente vai aceitando os pais, a sua situação, as suas responsabilidades; vai conseguindo vencer os preconceitos. (Paula)

Hoje é o contrário. Eu tenho o maior orgulho dos meus pais serem surdos. Eu falo pra todo mundo, inclusive, quarta-feira passada, todo mundo à noite queria saber minha história de vida na turma, e eu contei. Todo mundo ficou assim: “Nossa...”; “Seus pais são suuurdos?!” Eu: “Sim. São surdos”. (Beatriz) (ANDRADE, 2011, p. 88-89).

O meu contexto familiar, por exemplo, trouxe um grande senso de responsabilidade para mim e para minha irmã, de certa forma precoce, por conta de só termos a nossa tia ouvinte para auxiliar nas mediações necessárias. Ocorreram situações de auxiliarmos alguns amigos surdos dos nossos pais, na resolução de seus assuntos particulares, uma vez que percebiam que seus filhos ouvintes não tinham muita paciência, além de não serem fluentes em língua de sinais, dificultando assim a tratativa dos assuntos. Situação semelhante relatada por Quadros (2017):

(...) A casa dos pais também era sempre frequentada por muitos surdos. Nessa fase da vida, Adriana começou a ajudar alguns desses surdos. Às vezes ela se perguntava porque os surdos iam até sua casa pedir ajuda, pois eles também tinham suas famílias. Depois de adulta, ela perguntou aos surdos porque eles iam até sua casa pedir auxílio em vez de contar com as próprias famílias. Eles respondiam que lá os entendiam melhor, que ela tinha paciência em explicar as coisas com detalhes, diferente de seus familiares, que muitas vezes simplificavam o que era dito. Muitas dessas famílias não conseguem se comunicar na língua de sinais, assim os surdos recorrem àqueles que compartilham a língua de forma fluente. (QUADROS, 2017, p. 195)

O meu relato pessoal explicitado assim como de outros codas foi no intuito de colaborar na reflexão de que as experiências de filhos de surdos nem sempre seguirão para o mesmo caminho. Teremos aqueles que se envolverão no cotidiano de seus pais surdos, com os seus desafios diários, atuando como mediadores da comunicação. E terão outros que não irão desenvolver essa empatia. Contudo, compreender, antes de julgar, se faz extremamente necessário, conforme já mencionado por conta de como os lares de pais surdos se constituíram, suas experiências com a própria língua de sinais, os laços afetivos construídos e as possíveis intercor-

rências na formação da autoestima destes surdos, a natureza do seu circuito cultural e, sobretudo, como os parentes se envolveram na criação dos seus filhos ouvintes. A respeito deste contexto, Sousa argumenta

O papel que os pais ocupam no desenvolvimento dos seus filhos é fulcral para as respostas que os filhos darão no seu futuro. É através das relações que se estabelecem e das interações fortes, que as crianças passam a enriquecer o seu léxico e contactam com o mundo que as rodeia. Assim as crianças quando envolvidas com pais que usam uma língua e paralelamente uma cultura diferente da maioria da sociedade, veem-se muitas vezes confrontadas com situações atípicas. Estando a perspectiva médica tão assente na sociedade majoritariamente ouvinte, ou seja, o olhar clínico para com a pessoa surda como alguém portador de uma deficiência, faz com que as pessoas surdas e consequentemente os pais surdos sejam vistos como incapazes de realizar o seu papel de pais (Morgado, 2008; Fernández-Viader, 2004). Também a história que cada surdo adulto viveu e a sua experiência na sociedade terá consequências no seio familiar. Assim, há muitos pais surdos que têm uma baixa autoestima colocando-se a um nível inferior do das pessoas ouvintes (FERNÁNDEZ-VIADER, 2004 *apud* SOUSA, 2012, p. 405)

No meu caso não sofríamos nenhum tipo de interferência dos nossos parentes ouvintes. Nossos avós paternos viviam em São Paulo, e nossa tia ouvinte sempre respeitou a decisão dos nossos pais, mas nem sempre essa realidade é desse modo nos lares de pais surdos com filhos ouvintes. Recordo-me de um casal de surdos que frequentava a nossa casa e seus filhos sempre diziam que gostavam de ir para a casa dos seus avós ouvintes. Usavam muito pouco a língua de sinais e percebíamos que não obedeciam aos seus pais e es-

tes acabavam por reclamar conosco que os avós interferiam muito no processo educacional dos filhos. Preston (1994) esclarece como o contexto familiar em suas relações linguísticas e sociais acabam resultando em realidades diferenciadas vividas pelos codas observando em suas entrevistas que

(...)-havia codas que sabiam língua de sinais, assim como seus pais, e outros que não conseguiam se expressar nessa língua, apesar de terem crescido com pais surdos. As experiências desses codas são diferentes e se traduzem na forma como essas línguas se apresentam em suas vidas. Tais experiências envolvem uma complexidade de fatores que vão influenciar as formas e a fluência desses codas em sua primeira língua. Entre elas, as relações entre os surdos e os ouvintes, os papéis e as funções das línguas na sociedade, as formas como os pais surdos conversam com seus filhos, as interações com os surdos e com os ouvintes, as formas como os avós, que normalmente são ouvintes, interagem com as línguas e com os seus filhos surdos e netos ouvintes ou surdos, e assim por diante. (PRESTON, 1994 *apud* QUADROS, 2017, p. 15)

Diante dessas importantes constatações, faz-se necessário que determinados conceitos sejam desmistificados sobre os codas, como por exemplo quanto à questão da sua fluência em línguas de sinais e a expectativa de que sempre mediarão situações diversas para os seus pais e pelo simples fato de ser coda, isso lhe garante uma competência profissional para atuar como intérprete. Tais fatos necessitam ser desconstruídos conforme pesquisa de Quadros (2017):

Dispomos também de dados de adultos codas, filhos de pais surdos, que apresentam diferentes níveis de proficiência em Libras, dados do Inventário de Libras, constituído na Universidade Federal de Santa Catarina. Alguns codas são até

profissionais tradutores e intérpretes de Libras e português, apresentando competência linguística, cultural e técnica para atuarem profissionalmente usando as duas línguas. Eles transitam nas línguas como falantes e sinalizantes nativos, além de possuírem conhecimento profundo em termos linguísticos e sociolinguísticos que permitem a realização das tarefas de tradução ou interpretação de forma exemplar. Em contrapartida, há também codas adultos que são fluentes em Libras, demonstrando um conhecimento gramatical aprofundado, mas com um vocabulário empobrecido, pois o uso da língua está restrito ao contexto familiar, o que reflete o que foi apontado anteriormente: o uso acaba sendo mais restrito quando não se constitui como parte de usos de uma comunidade maior. Outros têm menos fluência ainda em Libras, pois usam português com seus pais surdos (...) (QUADROS, 2017, p. 11)

Fica claro que apesar da fluência em língua de sinais por parte dos filhos ouvintes de pais surdos, isso não será determinante para que atuem qualificadamente na área da interpretação, pois

É evidente que conhecer uma língua e nela ser fluente não dá condições de ser um intérprete dessa língua. Existe uma técnica que se faz necessária para o exercício pleno desta profissão (QUADROS, 2004), mas devido à escassez de profissionais na área e a crescente necessidade de intérpretes de LIBRAS em sala de aula e outros espaços, os filhos de pais surdos acabam abraçando essa oportunidade. (PEREIRA, 2013, p. 34) (...)

Não é verdade que o fato de ser filho de pais surdos seja suficiente para garantir que o mesmo seja considerado intérprete de língua de sinais. Normalmente os filhos de pais surdos intermediam

as relações entre os seus pais e as outras pessoas, mas desconhecem técnicas, estratégias e processos de tradução e interpretação, pois não possuem qualificação específica para isso. Os filhos fazem isso por serem filhos e não por serem intérpretes de língua de sinais. Alguns filhos de pais surdos se dedicam a profissão de intérprete e possuem a vantagem de ser nativos em ambas as línguas. Isso, no entanto, não garante que sejam bons profissionais intérpretes. O que garante a alguém ser um bom profissional intérprete é, além do domínio das duas línguas envolvidas nas interações, o profissionalismo, ou seja, busca de qualificação permanente e observância do código de ética. (QUADROS, 2004 *apud* PEREIRA, 2013, p. 104)

Portanto, podemos considerar que assim como a língua de sinais terá diferentes representatividades para os surdos, tal situação ocorrerá de maneira similar com os codas. Há os que manterão a sua língua de sinais apenas no seu seio familiar e outros que acabarão seguindo caminhos profissionais com pessoas surdas. No meu caso a minha irmã seguiu com atividades profissionais sem nenhum envolvimento com surdos e eu, particularmente, não imaginava que trabalharia com os surdos.

Recordo de uma situação, numa tarde chuvosa de 1994, estava aguardando o horário para ir à faculdade e num diálogo com a minha irmã, fiquei refletindo o que faríamos com a língua de sinais quando os nossos parentes não estivessem mais conosco. Um silêncio emocionado nos tomou naquele momento. No ano seguinte veio a resposta, havia sido contratada para trabalhar na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Com a minha chegada os surdos me deram um novo sinal para me identificar, pois o que representava o meu nome na minha família era a letra F, no espaço neutro sem nenhuma referência física ou outra característica do meu modo de ser e prontamente

comuniquei minha nova identificação em casa. Esclarecendo que quando alguém tem um sinal na comunidade surda é como se fosse o seu nome, dispensando a necessidade de soletrá-lo, através do alfabeto manual¹³.

Aliás a minha entrada na Feneis me fez conhecer um repertório de sinais amplamente usados na comunidade surda, porém desconhecidos por mim e pela minha família. Apesar de ter levado “novos sinais” para casa, continuava usando os da minha mãe e da nossa tia em respeito à sua forma de comunicação. Lembro que na época indaguei o meu pai o porquê não tinha nos ensinado os sinais comumente usados pelos surdos e ele respondeu que interagíamos pouco com os surdos fora do nosso lar.

Compreendi de certa forma o que quis dizer, mas principalmente o seu ato de generosidade e de respeito quanto à comunicação que estabelecemos desde a nossa mais tenra idade. A relação da nossa família sempre foi pautada no respeito, não havia supremacia surda ou ouvinte, fomos criadas para respeitar a relação com o outro sob qualquer forma de credo, raça e opinião formada. Tivemos três mães, a biológica e nossas tias, cada uma a seu modo, com sua forma de amar, que nos trouxeram significações importantíssimas, assim como o nosso pai, pessoa dócil, o melhor pai e amigo que poderíamos ter, que nos trouxe a herança do INES, a instituição educacional para o surdo mais antiga do Brasil, que foi o seu lar e que recentemente me recebeu como aluna de sua Pós Graduação de Educação de Surdos em Perspectiva Bilingue, com a entrega do presente artigo e de minha irmã no Mestrado, situação que lhe trouxe imenso orgulho.

Considerações Finais

O propósito do presente artigo foi colaborar na compreensão de que as realidades vivenciadas pelos pais surdos

13 O alfabeto manual é utilizado para soletrar manualmente nomes próprios de pessoas, lugares, siglas ou alguma palavra que não tenha um sinal correspondente na língua de sinais.

de filhos ouvintes criarão diversas nuances linguísticas e identitárias que irão contribuir de forma particular na construção dos bilinguismos dos codas. Assim como as possíveis vivências, que farão com que esses codas se aproximem ou se afastem da comunidade surda, socialmente ou profissionalmente.

No meu caso, somente quando fui trabalhar na Feneis e me casei com um surdo, compreendi a importância da língua de sinais e da cultura surda em sua maior amplitude, como um ato de resistência, de uma minoria linguística que luta por defender a sua diferença linguística e cultural, a fim de se desvencilhar das concepções médicas normativas que tanto lhe prejudicaram.

Outra questão a ser colocada, que assim como existirão surdos e codas com fluência diferenciada na língua de sinais, essa realidade se estende, também, aos membros surdos e codas de uma mesma família. Portanto, podemos concluir que não há uma régua social e linguística a ser traçada, há vivências que desenharão diferentes realidades, assim como identidades. Tal como Hall (2006) reflete, não há como se falar em identidade unificada, estática, até porque continuamente somos confrontados com múltiplas realidades que produzirão deslocamentos em nossas próprias identidades.

Cada coda em seu nicho familiar construiu o seu caminho identitário e, sem dúvida, a maior-

(...)-beleza de ser coda também está presente naqueles que não são fluentes em língua de sinais, pois cada um tem o seu jeito de sinalizar, não há aquela obrigação de ser perfeito. Os pais querem interagir com os seus filhos, e isso é o que importa. (QUADROS, 2017, p. 205)

Referências

- ANDRADE, Pablo. Regis. **Identidade de filhos ouvintes quando os pais são surdos: uma abordagem sociológica sobre o processo de socialização**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, 2011.
- 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 21 maio 2021.
- BRASIL. **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/2002/110436.htm. Acesso em: 21 maio 2021.
- COORDENADORIA DO CURSO LETRAS LIBRAS. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Unidade 8 – Representações de Surdos no Brasil**. 2008. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/historiaDaEducacaoDeSurdos/scos/cap14179/1.html>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- DUARTE, Durango. **Imprensa amazonense**: chantagem, politicagem, lama. Manaus: DDC comunicações, 2015. Disponível em: <https://idd.org.br/livros-durango-duarte/Imprensa-Amazonense.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- FERNANDES, Sueli. **Avaliação em Língua Portuguesa para Alunos Surdos**: algumas considerações. Curitiba, SEED/SUED/DEE, 2007.
- FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, n. 2, p. 51-69, 2014. *Edição Especial*.
- FOSSILE, Dieysa Kanyela; VENÂNCIO, Sariza Oliveira Caetano. Perspectiva sociolinguística da inclusão da libras no ensino superior. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 116-125, abr./jun. 2013.
- GESSER, Audrei. **LIBRAS, que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GÓES, Maria Cecília Rafael Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F e GÓES, M. C. R. (orgs.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.
- GOMES, Simone Fonseca. **Línguas ameaçadas**: o franco-provençal. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2019.

- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- OLIVEIRA KUMADA, K. M.; CAVALCANTI, M. do C.; SILVA, I. R. “Home gesture is not part of the deaf culture”: The curtailment of homesign languages in bi/multilingual education. **Letras & Letras**, [S. l.], v. 35, n. especial, p. 315–343, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/49331>. Acesso em: 26 maio. 2022.
- MAHER, Tereza Machado. O Dizer do sujeito bilíngue: aportes da sociolinguística. In: Seminário desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos, 1997, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: INES, 1997. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/40070/1837975/ABNT+NBR+6023+2018+%281%29.pdf/3021f721-5be8-4e6d-951b-fa354dc490ed>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- MAHER, Tereza Machado. Hibridismo e linguagem: o inevitável diálogo entre Libras e a Língua Portuguesa no discurso do sujeito surdo. **Revista Forum**, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, n. 25/26, 26, p. 33–36, jan./dez. 2012.
- OATES, Eugenio. **Linguagem das mãos**. 5. ed. Aparecida, SP: Santuário, 1990.
- O QUE é Libras? Disponível em: <https://www.libras.com.br/alfabeto-manual>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. *O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos*. **Educar em Revista**, n. 2, p. 143–157, 2014. *Edição Especial*.
- PEREIRA, Osmar Roberto. **Nascidos no silêncio**: as relações entre filhos ouvintes e pais surdos na educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo–Faculdades de Humanidades e Direito. São Bernardo do Campo, 2013. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/990/1/Osmar%20Roberto%20pereira.pdf>. Acesso em 24 ago. 2021.
- QUADROS, Ronice Müller. **Língua de Herança**: Língua Brasileira de Sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.
- ROCHA, Solange. Histórico do INES. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. especial, 1997. Edição Comemorativa 140 anos.
- ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. Rio de Janeiro: INES, 2007.

- ROCHA, S. M. da. **A educação de surdos em rede internacional: análise de fontes documentais dos séculos XVIII, XIX e XX.** Anais do XI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, COLUBHE Atas, Eixo 4 Subsistemas [educativos] e Instituições Educacionais, p. 116-128, 2016.
- ROCHA, Solange. **Instituto Nacional de Educação de Surdos: uma iconografia dos seus 160 anos.** Rio de Janeiro: INES, 2018.
- SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima, *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: SEESP, 2004. 2 v.
- SILVA, Maitê Mauss da. O Coda, Filhos Ouvintes de Pais Surdos, e a Tradução e Interpretação de Libras: O que encontramos? **Belas Infieís**, Pelotas, v. 8, n. 1, p.37-53, jan. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfeis/article/view/22611/20471>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOFIATO, Sofia Cassia Geciauskas. **O Desafio da Representação Pictórica da Língua de Sinais Brasileira.** São Paulo: Universidade Estadual de Campinas-Instituto das Artes, 2005.
- SOUSA, Joana Conde e. Crescer bilingue: as crianças ouvintes filhas de pais surdos. **Exedra: Revista Científica**, número temático, dez. 2012. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- STREIECHEN, Eliziane Manosso; CRUZ, Gimar de Carvalho; KRAUSE-LEMKE, Cibele. Filhos ouvintes de pais surdos: linguagem, identidade (s) e escolaridade. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 4, p. 256-276, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/66076/39468>. Acesso em: 12 dez. 2021.

A OLIMPÍADA SILENCIOSA: O PAPEL DO INES NA PROMOÇÃO DE ATIVIDADES ESPORTIVAS NACIONAIS NA DÉCADA DE 1950

Ingrid Vieira de Jesus
Solange Rocha

Resumo: O objetivo deste artigo é discorrer sobre as práticas esportivas desenvolvidas no Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES, entre os anos de 1957 e 1960. Examinaremos documentos que registram quatro eventos Olímpicos ocorridos a partir de 1957, ano de comemoração do primeiro centenário de fundação do Instituto. Destacam-se a participação de atletas surdos, homens e mulheres, oriundos de várias associações para surdos de diversos estados brasileiros e do INES. Apresentaremos como esses eventos Olímpicos foram organizados, a participação das Associações de Surdos, as modalidades praticadas, os locais das competições, a repercussão na imprensa. O estudo é de natureza documental qualitativa cujos dados foram pesquisados no acervo histórico do INES.

Palavras – chave: INES. Evento olímpico. Surdos. Esporte.

Abstract: The purpose of this article is to discuss sports practices at the National Institute of Deaf Education (INES) between 1957 and 1960. We will examine documents that record four Olympic events that took place since 1957, the year of commemoration of the first centenary of the foundation of the Institute. The participation of deaf athletes, men and women, from various associations for deaf people from various Brazilian states and INES, stands out. We will present how these Olympic events were organized, the participation of the Associations of the Deaf, the modalities practiced, the venues of the competitions and the repercussion in the press. The study is of a qualitative documentary nature whose data were researched in the historical collection of INES.

Keywords: INES. Olympic event. Deaf. Sports.

INTRODUÇÃO

No ano de 2016 ocorreram as Olimpíadas e Paraolimpíadas na cidade do Rio de Janeiro, participei como voluntária nas duas competições. Entretanto, havia feito a inscrição somente para a Paraolimpíada. Na Olimpíada fui alocada como voluntária no Complexo Esportivo de Deodoro onde tive a oportunidade de assistir as competições de rúgbi da seleção brasileira. Na Paraolimpíada fiquei no Estádio Olímpico João Havelange, atualmente chamado Estádio Olímpico Nilton Santos, onde aconteceram as competições de Atletismo. Nesse esporte o Brasil geralmente conquista muitas medalhas.

O meu interesse em ser uma voluntária, principalmente, na Paraolimpíada, se deu no momento em que cursava Letras na UERJ, especificamente a disciplina de Educação Especial, a qual abriu os meus olhos para uma área da educação que ainda busca por uma equidade devido as especificidades dos alunos a que atende, como os surdos e surdas. Durante a minha atuação como voluntária nas duas competições estranhei a ausência, a falta de representatividade de esportistas surdos.

No ano de 2021 ingressei na pós-graduação de Educação Bilíngue no Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES¹. No decorrer da disciplina de História da Educação de Surdos tive a oportunidade de conhecer vários momentos marcantes da história do Instituto, um deles foi a realização de quatro edições da Olimpíada Nacional de Surdos em meados da década de 1950 e 1960. O primeiro ano da olimpíada ocorreu durante as comemorações do cen-

1 O Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES, foi fundado em 26 de Setembro de 1857, no Rio de Janeiro, com o patrocínio do imperador D. Pedro II e sob a direção de Ernest Huet, professor francês e ex-aluno do Instituto dos Jovens Surdos de Paris. O INES teve várias denominações, inicialmente foi Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos; de 1857 – 1858 Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos; de 1858 – 1865 Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos; de 1874 – 1877 Instituto dos Surdos-Mudos; 1890 – 1957 Instituto Nacional de Surdos-Mudos; 1957 – atual Instituto Nacional de Educação de Surdos. (ROCHA, 2018)

tenário do INES, em 1957, com o apoio do Presidente da República, Juscelino Kubitschek, do ministro da educação e cultura Clóvis Salgado e da diretora do Instituto Ana Rímoli. Também participaram do evento os alunos do INES e de outras instituições brasileiras para surdos.

A partir dessas informações, advindas da disciplina, em especial de que atletas surdos e atletas surdas de todo o país se reuniram em quatro olimpíadas próprias, esse artigo se propõe a apresentar como foi a dinâmica de organizar esses quatro anos olímpicos seguidos, que estão devidamente registrados em diversos tipos de documentos. Portanto trata-se de uma pesquisa documental qualitativa: “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007: 70). Os documentos utilizados para a pesquisa sobre a Olimpíada Nacional de Surdos do INES estão localizados no acervo histórico do INES.

1.0 – A organização dos quatro anos olímpicos

Os Jogos Olímpicos criados na Grécia antiga possuíam valores que não favoreciam aqueles que eram considerados deficientes. Ainda que, não possamos comprovar a presença de pessoas com deficiência, podemos inferir pela falta de inclusão delas em competições esportivas antigas (DUARTE, 2003). Os principais responsáveis pela organização das Olimpíadas durante os quatro anos eram a diretora do Instituto Ana Rímoli de Faria Doria, o diretor substituto, capitão do exército, Tarso Coimbra², juntamente com professores do INES, jornalistas, médicos e apoiadores. Pode-

2 Tarso Coimbra nasceu em 10 de julho de 1908. Natural do Distrito Federal, então RJ, era filho de Abdenago Coimbra e Theckla Wilsom Coimbra. Advogado e jornalista, também foi professor dos Colégios Santo Inácio e São José. Exerceu as funções de oficial de gabinete do diretor geral do Departamento Nacional de Educação, de 1942 a 1945. Foi também oficial de gabinete do Ministro da Educação Clementi Mariani. (ROCHA, 2007)

mos destacar a parceria do INES com exército ao longo dos quatro anos. Nas atas das reuniões na ausência da liderança do diretor substituto, o assistente geral, o capitão Luiz Pinto de Miranda Montenegro assumia a reunião. Outros oficiais do exército também auxiliavam durante o evento como juizes nas competições e algumas instalações militares também ficaram à disposição. Essas reuniões aconteciam meses antes da realização do evento nas dependências do Instituto. A seguir apresentaremos alguns destaques dos principais acontecimentos dos quatro anos Olímpicos.

1.1 – 1^a Olimpíada Nacional de Surdos (1957)

O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES, foi fundado em 26 de setembro de 1857, inaugurado como Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Através do financiamento do governo imperial da época comandado por Dom Pedro II, o professor francês Ernest Huet que estudou no Instituto dos Jovens Surdos de Paris, foi o responsável pela instalação do Instituto no Brasil, que recebia alunos de todos os estados por ser a principal referência para a educação de crianças surdas, nesse início as meninas surdas também tinham permissão para estudar no Instituto. O imperador Dom Pedro II acompanhava a evolução do colégio e dos alunos durante as visitas frequentes que fazia. Alguns alunos com condição financeira abastada pagavam por sua estadia, outros com condição inferior eram acolhidos pelo Instituto dependendo do caso, muitos alunos só visitavam a família nas férias e outros permaneciam (ROCHA, 2018).

Em 1924 os surdos foram o primeiro grupo de pessoas com deficiência a promover competições esportivas adaptadas, nos primeiros Jogos Olímpicos para Surdos na França. Os jogos seguintes aconteceram de quatro em quatro anos, da mesma forma como os Jogos Olímpicos Internacionais, porém de forma independente, os Jogos Olímpicos apenas foram uma inspiração para a criação dos Jogos

Olímpicos para Surdos (CARDOSO, 2010, apud DI FRANCO, 2014).

As comemorações para o centenário do INES no ano de 1957 incluíram vários eventos, que couberam a então diretora Ana Rímoli e o diretor substituto Tarso Coimbra organizarem. A diretora permaneceu no cargo durante dez anos 1951-1961. Um desses eventos foi a primeira Olimpíada Nacional de Surdos que foi realizada entre novembro e dezembro daquele ano. Apesar da fundação do Instituto ter ocorrido em 26 de setembro de 1857, o centenário somente foi festejado em novembro, o impedimento foi a epidemia da gripe asiática que assolou o Rio de Janeiro em setembro. A Olimpíada começou a ser planejada em 18 de outubro de 1957, data da primeira Ata que registra a reunião com a presença dos diretores do Instituto, professores, funcionários, imprensa e militares. Lembrando que o vice-diretor, Tarso Coimbra, era capitão do exército. Em uma assembleia posterior decidiram que os patronos da Olimpíada seriam o presidente da república da época, Juscelino Kubitschek, o ministro da educação e cultura Clóvis Salgado e a diretora Ana Rímoli. O financiamento da Olimpíada já estava incluído na verba destinada à comemoração do centenário do Instituto.

Foram criadas as seguintes Comissões e Subcomissões para organizarem a Olimpíada, a saber: Comissão de Organização e Execução da Olimpíada, Subcomissão de divulgação, Subcomissão de recepção, Subcomissão desportiva, Subcomissão de finanças e Subcomissão médica. Também foi criado um regulamento com as regras e deveres a serem cumpridos no evento. Ficou acordado que as modalidades seriam: Atletismo, basquete, futebol, natação, vôlei, tênis de mesa e tiro, somente para competidores masculinos. A equipe feminina de alunas do INES apenas competiu com outras duas equipes femininas no tênis de mesa, que pertenciam a Associação Alvorada e a Associação de Surdos-Mudos de Minas Gerais. No vôlei, o time feminino foi declarado vencedor porque não havia concorrência, na natação e no atletismo as alunas do INES competiram entre si e dessa for-

ma o Instituto também saiu com a vitória.

A equipe masculina do INES foi a principal vencedora da 1ª Olimpíada Nacional de Surdos alcançando o primeiro lugar nas modalidades de futebol, vôlei, basquete, em várias provas de atletismo e natação, ficando em terceiro lugar no tiro. Nessa modalidade a Associação de Surdos-Mudos de São Paulo foi a campeã e a Sociedade dos Surdos-Mudos do Distrito Federal a vice-campeã. Esse primeiro ano olímpico obteve uma grande repercussão na imprensa, o jornal Correio da Manhã, era o principal divulgador do evento e o seu representante o jornalista José Carlos Rosado participava das reuniões no INES. A Olimpíada ficou conhecida também por “Olimpíada Silenciosa”. Devido a esse sucesso, um segundo ano olímpico foi confirmado.

1.2 – 2ª Olimpíada Nacional de Surdos (1958)

No dia 16 de agosto de 1958 a comissão organizadora responsável pelo primeiro ano olímpico reuniu-se novamente para iniciar o planejamento da 2ª olimpíada. Ficou decidido que as modalidades seriam as mesmas da Olimpíada anterior. Os alunos do INES que participaram da primeira olimpíada estariam automaticamente inscritos para a segunda Olimpíada. A previsão era de que o evento fosse em setembro, mas essa data precisou ser alterada porque outro evento esportivo de muito prestígio também estava marcado para setembro no Rio de Janeiro. O evento, que estava comemorando uma década, era os Jogos da Primavera, popularmente conhecido como a “Olimpíada Feminina”, pois somente as meninas competiam. Eram alunas de diversos colégios, dentre eles o INES que participou com cerca de 200 alunas divididas entre o desfile de abertura e as competições. O desfile de abertura percorreu as principais ruas da cidade com a presença de autoridades como o Presidente da República, Juscelino Kubitschek.

As modalidades dos Jogos da Primavera eram: arco e flecha, basquete, ciclismo, esgrima, ginástica, hipismo, natação, tênis, tênis de mesa, tiro e vôlei. Com essas variedades de esportes podemos depreender que “Olimpíada Feminina” era um termo justo a ser associado ao tamanho do evento. As fichas de inscrições e as credenciais das atletas ficavam sob a responsabilidade do Jornal dos Esportes. As alunas do Instituto foram elogiadas na imprensa pelas alegorias apresentadas durante o desfile e pela participação nos jogos.

A 2ª Olimpíada Nacional de Surdos, devido a realização dos jogos da primavera em setembro, foi reagendada para nos dias 26,27,28 e 29 de novembro, a abertura seria no dia 6 de novembro quando se encerraria também o prazo para as inscrições, o regulamento usado seria o mesmo que foi estabelecido na 1ª Olimpíada. As comissões criadas para organizarem o evento foram: Comissão executiva, Comissão coordenadora, Comissão de recepção e alojamento, Comissão de solenidades e presentes, somente criaram a subcomissão de imprensa e propaganda. Os árbitros que atuariam nas competições seriam cedidos pela Escola de Educação Física do Exército e Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

O ministro da Educação e Cultura Clóvis Salgado foi escolhido como o presidente de honra. O jornal Correio da Manhã seria o patrono do evento, o qual forneceria aproximadamente 68 medalhas a serem entregues nas competições e cerca de 20 faixas de promoção do evento também seriam distribuídas pela cidade a fim de divulgar a 2ª Olimpíada. Os estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul confirmaram presença no evento. A cobertura da imprensa destacou o aumento do nível dos atletas nas competições, com destaque para Waldemar da Conceição, aluno do Instituto. A equipe masculina do INES saiu vitoriosa nas modalidades de natação, vôlei e tiro, segundo relatos da imprensa, pois durante a pesquisa não encontramos os vencedores desse segundo ano olímpico nas categorias masculina e feminina. Devido ao sucesso, a terceira edição da olimpíada foi confirmada.

1.3 – 3º Olimpíada Nacional de Surdos (1959)

No dia 27 de junho de 1959 os principais integrantes da comissão organizadora começaram a organizar a 3ª Olimpíada. A princípio o capitão Montenegro, um dos líderes, informou que a direção do Instituto gostaria que o evento fosse em setembro próximo à data de aniversário do Instituto provavelmente entre os dias 24 e 30 de setembro, entretanto isso não foi possível porque foi marcada uma convenção de professores voltada para a educação de surdos no Instituto, com isso a 3ª Olimpíada foi remarcada para a semana de 1 a 4 de outubro. Além do jornal Correio da Manhã, a indústria de laticínios Nestlé demonstrou um possível interesse em patrocinar o evento dessa vez, porém não encontramos confirmação do patrocínio.

Para a realização do evento as comissões foram organizadas da seguinte maneira: Comissão de atendimentos, Comissão executiva, Comissão de honra, Comissão de imprensa e transmissão, Comissão organizadora, Comissão de transportes e Comissão de treinamento e competição. Foi sugerido o envio de convites através de telegramas para governadores de outros estados brasileiros, para que aumentassem o número de delegações participantes. Houve uma proposta de ampliação das modalidades em relação às Olimpíadas anteriores. Seria a modalidade aeromodelismo, entretanto não prosperou por falta de competidores. Foi confirmado o atletismo, basquete, futebol, natação, tênis de mesa, tiro e vôlei. As alunas do INES competiriam no atletismo, natação, vôlei e tênis de mesa. Portanto, os surdos podem desenvolver as suas habilidades motoras, por meio da educação física. Para a medicina, os surdos não sofrem de limitações para praticarem atividades físicas, pois seu desenvolvimento motor é equivalente ao de um indivíduo que esteja apto para o mesmo (LIMA, YOSHIOKA e MORAES, 2010).

Um concurso interno entre alguns membros das comissões foi realizado para a escolha dos desenhos que estampariam os cartazes e as flâmulas da Olimpíada. Abaixo reproduzo alguns desses desenhos (Fotografias 1,2,3,4).



Fotografia 1: Professora Zuleika Maria (INES). Fonte: Acervo INES



Fotografia 2: Capitão Luiz Montenegro. Fonte: Acervo INES



Fotografia 3: Professor William Felipe. Fonte: Acervo INES



Fotografia 4: O cartaz do capitão Montenegro foi o ganhador.
Fonte: Acervo INES

A missa de abertura da 3ª Olimpíada Nacional de Surdos ficou a cargo do padre Vicente Burnier, que foi o primeiro padre surdo da América Latina e do Brasil. Ele se expressava em língua de sinais e também era oralizado. Além

da missa teve a apresentação da banda de música dos alunos do Instituto e a execução do Hino Nacional que causou surpresa nos ouvintes ao se depararem com vários alunos surdos reproduzindo a melodia do hino brasileiro. Durante a cerimônia de abertura, ocorreu o juramento do atleta cujo teor era: ***Juro competir na Olimpíada Nacional de Surdos com vigor e lealdade, defender com entusiasmo minhas cores, aceitar com orgulho e coragem a vitória ou a derrota.*** Não temos detalhes de como o juramento foi realizado, se apenas na língua de sinais ou de forma oralizada com a língua de sinais. O atleta Waldemar da Conceição, um dos destaques da 2ª olimpíada, recebeu a incumbência de acender a simbólica pira olímpica, como mostra a próxima imagem:



Fotografia 4: O atleta Waldemar da Conceição.

Fonte: Jornal Correio da Manhã/Acervo INES

Nesse terceiro ano olímpico o INES alcançou o primeiro lugar com a equipe masculina nas principais modalidades: atletismo, basquete, natação, tênis de mesa e vôlei, ficando em segundo e terceiro lugar no futebol e tiro, respectivamente. A equipe feminina conquistou o primeiro lugar em todas as modalidades que participou contra as equipes dos estados de São Paulo e Minas Gerais: Atletismo, natação, tênis de mesa e vôlei. A entrega das medalhas aconteceu no dia 4 de outubro no ginásio do INES.

1.4 – 4ª Olimpíada Nacional de Surdos (1960)

No dia 26 de junho de 1960 começaram os preparativos para a IV Olimpíada Nacional de Surdos, a comissão principal composta pelo capitão Tarso Coimbra, capitão Montenegro, assistente geral e professores da área de educação física do INES. A princípio a data para o evento estabelecida pela direção do INES seria de 22 a 25 de setembro. Nessa reunião já providenciariam os ofícios a serem encaminhados ao presidente do Fluminense Futebol Clube, solicitando o empréstimo das dependências do clube para os treinamentos e conseqüentemente para o evento, como a praça de esportes, o setor de tiro e a piscina. Outros ofícios foram encaminhados para algumas associações de surdos e outros convocando o retorno dos membros restantes das comissões para as próximas reuniões. Essa quarta olimpíada foi composta por apenas duas comissões: Comissão organizadora e Comissão de imprensa e transmissão. Um artigo divulgando o quarto ano olímpico também já havia sido publicado pelo jornalista Sebastião do Rosário no jornal Correio da Manhã, a longa parceria do Jornal com o Instituto continuava.

A busca para alugar um campo de futebol que atendesse as demandas necessárias para treinamentos e para o evento foi exposta, por que estavam encontrando barreiras em encontrar um campo que possuísse refletores adequados para a iluminação noturna, pois gostariam de realizar as partidas de futebol no período da noite. Caberia

a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro arcar com custos do aluguel do campo de futebol em que treinariam o time do INES e os seus concorrentes. Essa busca não se concretizou e os jogos de futebol ocorreram no Fluminense.

Com a devolutiva do ofício do Fluminense concordando em emprestar as suas dependências, agora enviariam outro ofício informando a data das competições, a 4ª Olimpíada Nacional de Surdos aconteceria oficialmente entre os dias 6 e 9 de outubro. No dia 6 seria a cerimônia de abertura com apresentação das equipes, hasteamento da bandeira, a condução do fogo simbólico novamente pelo atleta Waldemar da Conceição, um dos destaques da 3ª Olimpíada, a abertura oficial da 4ª Olimpíada, o juramento do atleta, seguido pelo desfile.

As modalidades seguiram conforme os anos anteriores: atletismo, basquete, futebol, natação, tênis de mesa, tiro e vôlei, contudo, durante os preparativos, outras modalidades foram sugeridas: arco e flecha, ciclismo, halterofilismo, hipismo, polo-aquático e remo, porém algumas dessas modalidades dependiam de locações e materiais específicos para serem praticadas, como os arranjos não foram preparados em tempo hábil, não houve a estreia de nenhuma nova modalidade. Outra estreia que não ocorreu na quarta olimpíada foi a participação das delegações de países estrangeiros, os convites foram enviados para os seguintes países: Argentina, Bolívia, Paraguai e Uruguai, que também integram a América do Sul junto com o Brasil, porém nenhum deles confirmou presença.

Nesta quarta olimpíada, o INES alcançou o primeiro lugar com a equipe masculina nas modalidades de atletismo, basquete, natação e tiro, a equipe masculina da Sociedade dos Surdos-Mudos do Distrito Federal (S.S.M.D.F) obteve mais vitórias em segundo lugar. A equipe feminina do INES foi vitoriosa nas modalidades de atletismo, basquete, natação, tênis de mesa e vôlei, em segundo lugar mais uma vez ficou a equipe feminina da S.S.M.D. F nas modalidades de atletismo, natação e tênis de mesa. A cerimônia de

encerramento ocorreu dia 09 de outubro no ginásio do INES a entrega das medalhas e premiações contou com a presença dos atletas, autoridades e a diretoria do INES.

2.0 – Os locais das competições

Durante os quatro anos olímpicos o INES precisou fazer parcerias com outras entidades esportivas para as realizações de algumas modalidades que não poderiam acontecer nas dependências do Instituto, além de apoio técnico como árbitros que atuariam nos dias de jogos. O capitão Tarso Coimbra era o responsável pela disponibilidade das instalações da Escola Educação Física do Exército, da Escola Nacional de Educação Física e Desportos e a Escola Nacional de Educação Física. Os árbitros costumavam ser cedidos de algumas dessas escolas mencionadas. Também houve um acordo com Fluminense Futebol Clube, provavelmente por ser geograficamente próximo ao Instituto, por conseguinte ofícios eram encaminhados às entidades pedindo permissão.

Geralmente a devolução dos ofícios continha uma resposta cordialmente positiva, que possibilitava antes das Olimpíadas o treinamento dos alunos do Instituto nas instalações do Clube das Laranjeiras. Esse treinamento ficava sob a supervisão dos professores e das professoras de educação física do Instituto que eram: João Francisco Fonseca, José Luz, Gabriel Skinner, Heitor Miranda, Hugo Taddey, Ricardo Magalhães William Felipe, Willie Ismael; Elaine Simões, Elza Skinner, Francisca Gonçalves, Heloisa Pinto, Leda Góes, Maria Thereza Costa, Maria Thereza François, Maria Thereza Figueiredo, Nilce Seixas, Querubina Mello, Rosali Nuremberg, Ruth Pretti, Therezinha Mello, Zuleiba Maria. Também havia a equipe médica com os doutores Lauro Studart e Jayme Cohen. Dessa forma, os alunos teriam a oportunidade de ajustarem a sua performance para que alcançassem o seu êxito físico no período das competições.

Como vimos acima no INES aconteciam às competições de basquete, tênis de mesa e vôlei; no Flumi-

nense atletismo, futebol, natação e tiro ao alvo; na Escola de Educação Física do Exército poderiam ocorrer atletismo, futebol, tanto na Escola Nacional de Educação Física, quanto na Escola Nacional de Educação Física e Desportos ficavam reservadas para as provas de natação. Os integrantes das equipes participantes e aquelas visitantes acompanhavam no espaço destinado as torcidas.

3.0 – As equipes participantes

As equipes interessadas em participar do evento deveriam fazer suas inscrições nas Secretarias de Educação dos Estados, unidades das Federações, nas escolas, Associações de surdos, redações de jornais e emissoras. As inscrições seriam enviadas para o INES num determinado prazo. Dessa forma podemos depreender o alcance nacional que o evento tinha devido a grande oferta dos locais de inscrição disponíveis no território brasileiro.

Poderiam se inscrever os surdos de ambos os sexos, desde que estivessem conveniados a qualquer organização esportiva e tivessem a experiência comprovada na modalidade declarada. Os atletas participantes ficariam alojados nas dependências do INES, porém os seus acompanhantes teriam que providenciar recursos financeiros para a sua própria estadia durante os dias do evento. Em geral, quando ocorrem campeonatos entre diferentes Associações de Surdos, não é apenas a equipe que joga e viaja, pois muitos surdos acompanham seus times para torcer por eles. No entanto, o objetivo principal não é somente acompanhar os jogos, mas sim, garantir a oportunidade de criar redes com outras pessoas surdas nos lugares onde ocorrem os jogos, para trocarem informações, fazerem amizades (LADD,2011).

No Regulamento da Olimpíada do ano de 1957, no capítulo 3, que trata das inscrições, encontramos que a idade mínima para um atleta participar era de 15 anos, no mesmo regulamento não foi encontrada a faixa etária imposta para competir na modalidade do Tiro ao alvo, a qual deveria ser a partir de 18 ou 21 anos, por se tratar de uma

arma com potencial letal, Ainda na ficha de inscrição deveria ser incluído o comprovante da idade, duas fotografias 3 x 4 e um atestado médico informando que o atleta estava em plena condição física para participar do evento. Como já foi mencionado no texto, os alunos e as alunas do INES que quisessem participar também passariam pelo teste clínico e fariam treinamento com os professores e as professoras de educação física do Instituto.

No oitavo artigo do capítulo 3 do regulamento olímpico estabeleceram o limite de atletas que deveriam ser inscritos por modalidade, descreveremos o quantitativo correspondente na tabela a seguir:

Tabela 1 – Quantidade de atletas por modalidade
– INES – 1957 – 1960

MODALIDADE	NÚMERO DE ATLETAS
Atletismo	2 atletas por prova
Basquete	10 atletas
Futebol	15 atletas
Natação	2 atletas por prova
Tênis de mesa	equipe de 3
Tiro ao alvo	2 atletas por prova
Vôlei	10 atletas

Fonte: Regulamento da 1ª Olimpíada Nacional de Surdos

Com os dados apresentados conhecemos quantos atletas foram destacados em média por equipe. Ao longo da pesquisa conseguimos selecionar quais eram as associações ou instituições que participaram com mais frequência nas quatro Olimpíadas, são elas:

1. Associação Alvorada;

2. Associação Beneficente e Cultural dos Surdos-Mudos do Estado da Guanabara;
3. Associação Cultural de Surdos-Mudos;
4. Associação dos Surdos-Mudos de Minas Gerais;
5. Associação dos Surdos-Mudos do Rio Grande do Sul;
6. Associação dos Surdos-Mudos de São Paulo;
7. Instituto de Educação Nacional de Surdos;
8. Sociedade dos Surdos-Mudos do Distrito Federal;
9. Associação Brasileira de Surdos.

A maioria das equipes vinha dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e do Distrito Federal, que na época estava localizado no estado do Rio de Janeiro, todavia institutos de estados mais distantes demonstraram interesse em prestigiar o evento olímpico, como o Instituto São Domingos Sávio de Pernambuco e o Instituto Monte Soriano no Amazonas.

4.0 – Imprensa

Desde a primeira olimpíada, o jornal Correio da Manhã se prontificou em contribuir com a divulgação e a cobertura do evento atuando também como um patrocinador. O jornalista Sebastião do Rosário era o representante do jornal nas reuniões e atuava como um intermediário entre o Instituto e o jornal. Dessa forma as notícias sobre as inscrições, as datas do evento, quais associações de surdos participariam, a pontuação dos jogos e cartazes de propaganda com desenhos sobre a olimpíada, eram divulgados pelo jornal.

No segundo ano da Olimpíada o jornal ofereceu a taça Correio da Manhã para a equipe que tivesse a maior pontuação. Ainda teriam o troféu do Mestre oferecido pelos professores do INES e a taça Luiz Montenegro, oferecida pelo capitão Luiz Pinto de Miranda Montenegro, que integrava a comissão organizadora. Nesse ano o jornal confirmou a presença do ex-jogador de futebol Bellini no

desfile de abertura e cogitou convidar a miss Brasil do ano de 1958, Adalgisa Colombo. Ambas as presenças não puderam ser comprovadas na data do desfile, porque não foram mencionadas nos relatos observados.

Outros jornais somados ao Correio da Manhã também divulgavam notícias sobre a Olimpíada como o Jornal dos Esportes, Jornal do Brasil, O Globo, Tribuna da Imprensa. Alguns deles atuaram como patrocinadores oferecendo troféus comemorativos aos ganhadores durante o quarto ano olímpico. A Olimpíada Silenciosa, como a chamavam informalmente, obteve um grande sucesso de audiência e crítica, no período de quatro anos vigente. A imprensa admirava a capacidade atlética dos surdos e das surdas, sempre elogiavam o desempenho deles nas provas.

5.0 – Considerações Finais

A Olimpíada Nacional de Surdos surge como um evento esportivo dentro das comemorações do centenário do INES no ano de 1957, que estava sob a direção de Ana Rímoli Faria de Dória e do diretor substituto Tarso Coimbra. O que poderia ser um evento único acabou sendo prolongado por mais quatro anos devido ao sucesso que os atletas surdos e as atletas surdas de vários estados brasileiros demonstraram em suas performances nas modalidades de atletismo, basquete, futebol, natação, tênis de mesa, tiro e vôlei. Com isso, puderam interagir entre si desenvolvendo a cultura surda, criando laços, provavelmente aprendendo e ensinando novos sinais, enriquecendo o vocabulário da língua de sinais. A imprensa e a parte da sociedade considerada ouvinte foram surpreendidas com o excelente desempenho físico dos atletas e das atletas.

Apesar de ser uma Olimpíada Nacional de Surdos criada na década de 1950 pelo INES, já existiam os Jogos Internacionais Silenciosos, atualmente Jogos Surdolímpicos, cuja primeira edição foi realizada na França no ano de 1924. Ou seja, os surdos já participavam de um even-

to esportivo internacional de grande porte desde a década de 1920. Já que não temos comprovação da participação de surdos no início dos Jogos Olímpicos da Grécia.

No corrente ano de 2022, depois de um ano de atraso, por causa da pandemia, a 24ª edição dos Jogos Surdolímpicos foi sediada pela primeira vez em um país da América Latina, aqui no Brasil, na cidade de Caxias do Sul – RS. Cerca de 21 modalidades foram disputadas, o que demonstra uma ampla variedade de esportes que os surdos passaram a praticar ao longo dos anos. Uma pequena comitiva de professores e alunos do INES participou do evento.

Como vimos, os Jogos Surdolímpicos possuem uma longa trajetória, então temos uma lacuna em relação à Olimpíada Nacional de Surdos, que mesmo durando apenas quatro anos consecutivos e tendo grande repercussão, não conseguiu se firmar em nosso país. Este artigo não conseguiu definir qual foi o motivo da descontinuidade do evento, por enquanto apenas podemos supor alguns fatores que inviabilizariam a sua execução como: a diminuição do orçamento, troca de gestão, baixo número de equipes participantes, principalmente feminina, conflitos na comunidade surda. Destacamos nesses quatro eventos estudados um período momentâneo de inclusão de surdas e surdos na história do esporte no Brasil. O esporte surdo é um espaço onde encontramos de maneira mais abrangente a autonomia surda (LADD, 2011).

Referências

- DI FRANCO, Marco Aurelio Rocha. **Esportes surdos na constituição do ser social: o resgate histórico sob a perspectiva da educação ambiental.** 2014. 81 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2014.
- DUARTE, Orlando. **História dos esportes.** 4. ed. São Paulo: Senac, 2003.
- LADD, Paddy. **Comprendiendo la cultura sorda:** en busca de la sordedad. Concepción: Impreso Concepción, 2011.
- LIMA, Thaize; YOSHIOKA, Maria; MORAES, Renato de. **Avaliação do desenvolvimento motor de crianças surdas.** 2010
- OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.
- ROCHA, Solange Maria. **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. MEC/INES. Rio de Janeiro, 2007.
- ROCHA, Solange Maria. **Instituto Nacional de Educação de Surdos:** uma iconografia dos seus 160 anos. MEC/INES. Rio de Janeiro, 2018.

JOGO DIDÁTICO EM PERSPECTIVA BILÍNGUE DE PARA O ENSINO DE QUÍMICA A ALUNOS SURDOS: ABORDAGEM TEMÁTICA SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Joyce Cezario Barbosa Takahashi
Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz

RESUMO: Após 20 anos da existência da Lei de Libras (BRASIL, 2002), que marca um importante avanço da comunidade surda rumo ao ensino bilíngue, pautado na Língua Brasileira de Sinais – Libras - como L1 e na Língua Portuguesa escrita como L2, a educação de surdos ainda enfrenta muitos desafios, sobretudo, com relação ao uso da Libras como língua de instrução e à escassez de material didático condizente com as necessidades linguísticas e culturais desse aprendiz, que, sob a perspectiva bilíngue, se comunica pelo viés gesto-visual e não oral-auditivo. Nesta pesquisa, o objetivo principal é apresentar um material didático para o ensino de ciências a alunos surdos, baseado em um jogo sobre reciclagem, criado para esse público-alvo. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, de natureza aplicada (GIL, 2002) e objetivo descritivo (TRIVINOS, 1987), foi realizado um levantamento em plataformas digitais em busca de materiais didáticos para alunos surdos do Ensino Médio, que revelou insuficiência de materiais adequados para esses aprendizes. O jogo didático que compõe esta pesquisa busca articular conteúdo com ludicidade, de modo que o aluno possa ter contato com informações sobre o tema e tomar decisões e iniciativas de forma consciente e dialógica.

Palavras-chave: Ensino de Química. Jogo Didático. Educação Bilíngue de Surdos.

ABSTRACT: After 20 years of the existence of the Libras Law (BRASIL, 2002), which marks an important advance of the deaf community towards bilingual education, based on the Brazilian Sign Language - Libras - as L1 and the Portuguese written language as L2, the education of The deaf still face many challenges, especially regarding the use of Libras as an instruction language and the scarcity of didactic material consistent with the linguistic and cultural needs of this learner, who, from a bilingual perspective, communicates through gesture-visual bias and not oral-auditory. In this research, the main objective is to present didactic material for teaching science to deaf students, based

on a game about recycling, created for this target audience. Through bibliographic research, of an applied nature (GIL, 2002) and descriptive objective (TRIVINOS, 1987), a survey was carried out on digital platforms in search of didactic materials for deaf high school students, which revealed a lack of adequate materials for these apprentices. The didactic game that makes up this research seeks to articulate content with playfulness, so that the student can have contact with information on the subject and make decisions and initiatives in a conscious and dialogical way.

Keywords: Chemistry Education. Didactic Game. Bilingual Deaf Education

Introdução

A Lei 14.191/2021 (BRASIL, 2021) alterou o Capítulo 5 da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) (BRASIL, 1996) e dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos – Libras e Português escrito, um grande avanço na educação de surdos por meio de educação bilíngue e intercultural, preferencialmente, em escolas bilíngues, com a possibilidade de resgate de memórias históricas e de acesso a informações e conhecimentos técnicos e científicos provenientes da comunidade surda e da comunidade não surda. Essa política, associada a outras anteriores, como a Lei de Libras (BRASIL, 2002) e o Decreto de Libras (BRASIL, 2005), prevê o protagonismo surdo nos programas de ensino, formação de pessoal especializado, desenvolvimento de currículo, metodologias de ensino, elaboração e publicação de material didático bilíngue específico e diferenciado.

A pesquisa ancora-se nas experiências compartilhadas no Grupo de Pesquisa *Compreensão e Produção Escrita em Língua Portuguesa como Segunda Língua: experiências, desafios e perspectivas*¹ e nos conhecimentos compartilhados

1 Cadastrado no CNPq pelo registro <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/277864>.

no curso de Pós-Graduação *Educação de Surdos em Perspectiva Bilíngue*, oferecido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e se justifica pelo fato de que, apesar da crescente produção na área de Ensino de Química, o Brasil não expande essa produção para a educação de surdos. É preciso pensar e produzir material voltado para a educação de surdos, que considere as especificidades linguísticas e culturais desses aprendizes (BRASIL, 2005; 2021).

Pode causar certa estranheza o fato de se trabalhar gêneros textuais como um recurso pedagógico no âmbito do ensino das ciências, porém há de se convir que, ao se promover um ensino reflexivo, estamos também incentivando o exercício do senso crítico, da autonomia e das práticas de leitura e produção textual. Originalmente, a proposta de Moraes e Cruz (2020) têm como foco o ensino de leitura e escrita de português como L2 para aprendizes surdos, com base na LSF e no ensino baseado em tarefas (ELT) que se baseiam em situações comunicativas reais, englobando conhecimento social e cultural da língua, assim como a produção de significados, por meio de recursos visuais contextualizados, como pistas para a significação, e não apenas aspectos gramaticais. Portanto, uma das tarefas mais importantes no universo da Química, nas ciências de uma forma geral, é a leitura e a compreensão do texto, seja no laboratório, em sala de aula ou em contextos sociais.

1. A Educação de Surdos e suas singularidades enquanto campo de pesquisa

As pesquisas na área da educação de surdos englobam questões muito mais profundas como o protagonismo surdo, a cultura surda e as próprias políticas de educação de surdos, palco histórico de diversos conflitos de dominação do Oralismo sobre a língua minoritária. Considerando o atual panorama da educação de surdos em nível nacional e observando que existem duas tendências atuais, uma voltada para a educação bilíngue tendo a Libras como primeira lín-

gua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), e outra voltada para a inclusão de surdos em turmas regulares nas quais “[...]a língua majoritária é a língua portuguesa oral e escrita e não há uma comunidade de sinalizantes com a qual os surdos possam adquirir e desenvolver a Libras e uma identidade surda[...]” (STUMER & THOMA, 2015, p.576), optou-se por trabalhar com a primeira tendência, que dialoga melhor com a proposta e o arcabouço teórico selecionado.

A proposta de jogo didático apresentada contempla as especificidades linguístico-culturais da comunidade surda e considera a existência de dois perfis docentes atuantes da educação de surdos: o professor bilíngue da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o docente das diferentes áreas do conhecimento, ciente das singularidades linguísticas dos alunos surdos sem formação específica, que geralmente necessita da presença do Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TILSP), havendo atualmente formação específica somente para professores de educação especial ou Libras (SANTOS et al, 2017).

De acordo com Fernandes e Moreira (2017), a atuação dos TILSP e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não atendem às necessidades dos surdos adultos e trabalhadores, resultando em dificuldade na leitura e escrita da Língua Portuguesa, somada ao nível de proficiência em Libras, considerando ainda as variações linguísticas, níveis de interlíngua e questões sociolinguísticas. Há expectativa de que o aluno ocupe nível de aprendiz independente em português escrito como segunda língua para a primeira série do Ensino Médio (C1) com a idade de aproximadamente quinze anos (BRASIL, 2021), quando não alcançada demanda letramento acadêmico bilíngue e desenvolvimento de metodologias e materiais didáticos. Por possuírem uma língua de sinais com estrutura gramatical diferente da língua da comunidade ouvinte (GESSER, 2009), não devem se limitar apenas aos recursos de acessibilidade.

Estudo de Bourdieu (2004) indica que, no meio

acadêmico e científico, existe uma estrutura de relações objetivas entre os agentes, que definem os objetos de pesquisa importantes em dado recorte temporal. É fundamental para o crescimento dos Grupos de Pesquisa, das Instituições e principalmente do campo pesquisa movimentar as métricas científicas em favor de nossos pares, de nossos grupos e instituições, prestigiando e referenciando a produção científica de quem ousa desbravar ou simplesmente lançar um novo olhar sob uma nova perspectiva a questões já investigadas.

2. A importância da Língua Portuguesa escrita como língua de instrução para surdos

Para o ensino de qualquer disciplina em contexto bilíngue de aprendizagem para alunos surdos, deve ser considerada a interação com os alunos em Libras como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua durante o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2005), bem como o papel fundamental da Semiótica diante das especificidades linguísticas do aluno surdo, que apreende as informações por recursos visuais e gestuais, em contraposição ao aluno ouvinte, que cresce em contato com recursos orais e auditivos.

Nesse sentido, é importante ter consciência de que a aquisição de linguagem é um processo e que no processo de aquisição de segunda língua existem diversos estágios de interlíngua (MAHER, 2011), portanto, é necessária uma abordagem metodológica adequada desde o ensino da escrita até a avaliação das produções escritas de alunos surdos, pois, são aprendizes de português escrito como segunda língua e demandam processos de avaliação diferenciados, que não relevem suas dificuldades, que não os comparem com falantes nativos de Língua Portuguesa, avaliando e valorizando o conteúdo, em detrimento da forma e da estrutura (FERNANDES, 2007).

Mrech, na obra organizada por Kishimoto (2017), aponta que:

O fundamental é perceber o aluno em toda a sua

singularidade, captá-lo em toda a sua especificidade, em um programa direcionado a atender às suas necessidades especiais. É a percepção desta singularidade que vai comandar o processo e não um modelo universal de desenvolvimento. (p. 140)

O Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamentou o uso da Libras, reconhecida pela Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002), prevê o ensino dialógico, funcional e instrumental tanto da Libras (L1) quanto da Língua Portuguesa escrita (L2). Cruz e Meireles (2018) partem dos pressupostos de Bakhtin sobre a transmissão do discurso e a interatividade, sob a perspectiva funcional de Halliday e Matthiessen (2004), que propõem o uso funcional da língua vinculado ao contexto de utilização e mantendo expectativas realistas ao considerar as diferenças entre a Libras, língua visuo-espacial, e a Língua Portuguesa, que conta com uma gramática oral-auditiva, mantendo o foco na aplicação prática pautada no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, baseado em gêneros discursivos mediados pela Libras.

O intuito é a produção de significados, mantendo o foco nas formas linguísticas durante o processo ensino-aprendizagem. Se objetivamos a compreensão dos significados, devemos pensar na língua a ser trabalhada nesse contexto. Para favorecer a aquisição de uma segunda língua, docentes devem estar atentos aos fatores sociais, emocionais, às semelhanças entre as línguas, à maturidade do aluno e à maturidade linguística tanto em L1 quanto em L2. Buscar o nível de interlíngua em uma turma com diversidade é desafiador, trabalhar materiais didáticos que promovam a diversidade em sala de aula é essencial.

Quando se pensa em propostas pedagógicas, devemos entender e considerar as necessidades, possibilidades, interesses, identidades linguísticas, étnicas e culturais dos alunos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) trabalha as competências necessárias ao professor para abordar os conceitos e trazer à luz conhecimentos, enquanto norteia os

procedimentos, as habilidades como práticas cognitivas e emocionais do processo ensino-aprendizagem. Além disso, a Base destaca questões profundas sobre desigualdades sociais, nos programas de ensino, formação de pessoal especializado, desenvolvimento de currículo, métodos, formações e programas específicos e a elaboração e publicação de material didático bilíngue específico e diferenciado.

De acordo com o terceiro caderno da Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior (BRASIL, 2021), referente aos anos finais do Ensino Fundamental, estima-se que o aluno ocupe nível de aprendiz básico 2 em português escrito como segunda língua para o sétimo ano do Ensino Fundamental (B2) com a idade aproximada de doze anos (BRASIL, 2021).

Pensado em perspectiva bilíngue (Libras/L1 e LP/L2) e considerando-se que, a partir dessa fase, haverá diferentes professores para as disciplinas, destaca-se a necessidade de maior autonomia do aluno nas práticas linguísticas, culturais, históricas e sociais, incorporando aspectos da escrita de LP, trazendo como eixos norteadores práticas de leitura, produção sinalizada, análise linguística e produção de textos escritos que contemplem essa fase escolar, ampliando práticas discursivas e linguísticas.

3. A Química em perspectiva bilíngue de aprendizagem na educação de surdos

Sobre o Ensino de Química em perspectiva bilíngue para Surdos, trata-se de um tema recente e pouco explorado, conforme já identificado por Pereira (2020), Raizer (2020) e Fernandes (2019). Embora não haja muitos resultados, como já apontado no início desta seção, os trabalhos pesquisados e encontrados necessitam de maior exploração, de modo a contemplar a necessidade dos educandos surdos, principalmente, ao se trabalhar a disciplina de Química, tão complexa em termos de aprendizagem e importante para a vida prática.

Por isso, foram sintetizados os resultados dos seguintes pesquisadores:

ANO	AUTOR	RESULTADOS
2011	Rumjanek	Elaborou um glossário científico em Libras
	Saldanha	Elaborou um glossário de termos utilizados nas aulas de química
2014	Costa	Elaborou sinais em Signwriting
2016	Charallo	Elaborou um glossário acompanhado de sequência didática sobre atomística
	Fernandes	Elaborou um glossário acompanhado por unidades didáticas sobre balanceamento de reações químicas e estequiometria
	Pereira	Elaborou sinais em Libras para os conceitos de ácido e base
2017	Pontara	Elaborou apostilas, modelos de avaliação, jogos, roteiros de aulas experimentais e glossário de sinais da disciplina de Química
2019	Fernandes	Elaborou sequência didática para o ensino de energia
2020	Pereira	Elaborou sequência didática sobre transformações químicas
	Raizer	Elaborou um glossário acadêmico de Química em Libras

Fonte: as autoras

Duas autoras se destacam no que diz respeito à aproximação ao recorte temático abordado no presente trabalho: Pereira (2020) e Fernandes (2016; 2019). Pereira (2020) investigou a relação entre a intermediação dos Tradutor Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais – Libras – Língua Portuguesa (TILSP) e os significados e sentidos elaborados por alunos surdos em aulas de Química em ambiente bilíngue. Evidenciou singularidades da educação de surdos e fatos que

podem acarretar em diferenças no desenvolvimento como o acesso tardio a Libras, comprovando através dos resultados os vários níveis de interlíngua e de proficiência em Libras.

Fernandes (2019) alerta acerca do uso reduzido da semiótica como facilitadora para a compreensão dos signos no processo de ensino-aprendizagem no ensino de Química, destacando o uso de diferentes recursos visuais, articulação entre modos semióticos e a valorização de momentos dialógicos para a construção de sentidos. Corroborando com Fernandes (2019), o jogo elaborado nesta pesquisa foi baseado na mediação semiótica e ancorado na teoria de Peirce (2005), utilizando recursos semióticos (multimodos) para a representação e construção dos conhecimentos, considerando a visualidade na educação de surdos, a própria língua visuoespacial, e a contextualização da Educação Ambiental no âmbito da disciplina (TAKAHASHI, 2020^b). Vale destacar que foram raras as produções voltadas para a educação de surdos identificadas durante a revisão sistemática de literatura que precedeu o presente trabalho.

4. A Educação Ambiental no Ensino de Química: Estratégias e possibilidades

As práticas de ensino precisam ser diferenciadas nos contextos de aprendizagem voltados para alunos surdos. É necessário pensar na maneira que se dá à assimilação dos conteúdos, sem que o surdo se adapte a modelos impostos por ouvintes, por uma educação ouvintista (ROCHA, 2018; STURMER & THOMA, 2015) que não respeita sua identidade cultural, podendo ofuscar a liberdade e autonomia. A difusão da cultura surda e da Libras favorece a quebra de paradigmas e dá ao surdo meios para seu pleno desenvolvimento. (STROBEL, 2006).

A contextualização da Educação Ambiental tem contribuído para a formação cidadã do corpo discente através de atividades de investigação, discussões sobre os temas geradores e ações de sensibilização e conscientização

(TAKAHASHI, 2020^a). Uma vez que cada um é responsável por sua própria educação e não existem motivos para limitar a visão de mundo do aluno enquanto sujeito ontológico de sua própria educação (FREIRE, 1987), há de se considerar a importância da contextualização, da educação intercultural e do verdadeiro significado de transdisciplinaridade, bem como a Educação Ambiental (EA) como ciência necessária ao desenvolvimento, não apenas intelectual, mas, principalmente, social do cidadão em formação. Nesse sentido, a educação intercultural na perspectiva da educação de surdos considera a diferença uma riqueza, há diálogos de saberes e práticas afirmativas muito além da cultura, mas com base na justiça social, com senso moral e cognitivo, promovendo equidade entre os grupos socioculturais em busca da construção coletiva de uma sociedade democrática por meio de políticas, articulando direitos igualitários. (CANDAU, 2013).

Na Pedagogia Progressista Libertadora de Freire, a construção do conhecimento se dá através de uma educação dialógica, mediatizada pelo lugar social. Ela considera a leitura de mundo pelo educando e o diálogo entre educadores e educandos sobre conteúdos dinâmicos e concretos, com o intuito de alcançar uma educação para a cidadania através de ações que contribuam para a mudança da realidade social, embasadas na conscientização e no desenvolvimento do senso crítico.

Com base na educação libertadora e dialógica (FREIRE, 1987), voltando o olhar para a alfabetização científica (CHASSOT, 2003) e considerando a importância da contextualização da Educação Ambiental em perspectiva interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar através de projetos ou colaboração entre professores de diferentes disciplinas, contextualizamos as abordagens temáticas presentes na Unidade Didática produzida e elaboramos uma proposta de jogo didático que será aplicado no contexto da unidade didática produzida, contextualizando a Educação Ambiental.

5. O uso de Jogos Didáticos como recurso de aprendizagem

A visualidade é um valioso recurso que busca promover as percepções visuais a fim de compreender o significado, partindo de práticas sociais e culturais, ampliando sua leitura de mundo a partir dessa visualidade, para o desenvolvimento do aluno, não se limitando apenas à escolha de imagens ou gráficos, pois, o aluno não irá reconhecer imagens que não fazem parte de sua cultura e de seu conhecimento, assim, possivelmente não irá agregar o conteúdo. (CRUZ; PINHEIRO, 2020).

O jogo é um instrumento de aprendizagem, que apresenta o conteúdo programático trabalhado como mídia, transmitindo os conteúdos que serão aprendidos e talvez eternizados por meio da memória afetiva, pois, segundo Vygotsky (1991), através da interação social e do uso de recursos materiais e psicológicos como os signos, mas, principalmente através da linguagem ocorre o desenvolvimento. É através da linguagem que se desenvolvem as funções psicológicas superiores (FPS) e através da mediação semiótica suas estruturas se tornam indissociáveis e se desenvolvem através da aprendizagem.

Os processos de aprendizagem em desenvolvimento se encontram na Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP (VYGOTSKY, 1978), para que o aluno alcance um nível de autonomia que o permita realizar a tarefa sozinho, antes, precisa de estímulos partindo de alguém com domínio sobre o assunto, ou seja, precisa de ajuda para que futuramente consiga autonomia. O jogo de regras evidencia convenções sociais, aspectos morais e desenvolve a concentração e a auto-crítica, é um valioso recurso em sala de aula, pois, contribui para a alfabetização científica do aluno, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno ao criar zonas de desenvolvimento proximal.

Para Huizinga (2007), o jogo precedeu a cultura, possui sua própria realidade e sentido, tem finalidade própria, é “não-sério” e se realiza por si só fora da realidade cotidiana,

a adesão ao jogo é voluntária, porém, possui regras e limites de tempo e espaço próprios, não visa interesse material, ficando restrito aos limites de tempo e espaço e promove a formação de grupos sociais ao seu redor. O aluno que não respeita as regras do jogo é um estraga-prazeres, pois, a trapaça é o antijogo.

Na visão de Caillois (1990), que corrobora com Huizinga (2007), o jogo é um conjunto restrições voluntárias que estabelece uma ordem no universo sem lei, é uma atividade livre, delimitada, incerta, regulamentada, fictícia e que não gera bens, riqueza ou elementos novos, porém, segundo ele, o trapaceiro joga seu próprio jogo em *mimicry* (performando, fazendo os outros crerem, fingindo...) enquanto os demais estão imersos em um jogo do tipo *agon* (competição) ou *alea* (sorte). Sobre o jogo proposto no presente trabalho, por se tratar de um jogo de cartas, com base na classificação dos jogos proposta por Caillois (ibid), podemos dizer que combina elementos de *agon* e *alea*, de naturezas paralelas e complementares, pois conta com a sorte na distribuição das cartas e a partir dela planeja e executa as melhores jogadas possíveis.

De acordo com Cunha (2012), o jogo didático está relacionado ao ensino de forma direta, organizado e programado visando o equilíbrio entre as funções lúdica e educativa. O objetivo do jogo didático é favorecer a aprendizagem do conteúdo programático com mediação do professor, uma vez que o aluno possa estar focado apenas no aspecto lúdico da atividade e, conseqüentemente, não compreender o aspecto científico. A diversão envolvida é a motivação, o aspecto central do jogo deve ser científico e, ao final do jogo o professor precisa destacar os conhecimentos trabalhados. Tais considerações motivaram a escolha por trabalhar o jogo didático como recurso de aprendizagem durante a aplicação da unidade didática elaborada.

Com o destaque para a questão da interação e aprendizagem colaborativa, Orlick (1989) cita que o sistema educacional é baseado na competição, considerando a influên-

cia voltada para a obtenção de notas altas quando poderia estar incentivando os alunos a tomarem gosto pela aprendizagem e deleitar-se com a maravilhosa sensação de aprender algo novo, ensinam a vencer os jogos quando poderiam aproveitar a ocasião de jogo para estimular o espírito esportivo em vez de incentivar a fixação pela vitória. Por isso, em certo momento, propomos a organização da turma em pequenos grupos com o intuito de elaborar seus próprios jogos, como um exercício de cooperação através da contribuição coletiva com foco em um processo de assimilação ativa, desenvolvendo habilidades interpessoais.

Com relação aos padrões de comportamento, certamente eles fluem de valores adquiridos através de jogos e brincadeiras na infância a partir de modelos aos quais fomos expostos e de reforços, por meio da socialização, desenvolvendo comportamentos construtivos ou destrutivos (ORLICK, 1989). Assim, o uso do jogo didático aqui proposto visa reforçar comportamentos positivos no âmbito da coleta seletiva de materiais recicláveis e, talvez, eternizar através da memória afetiva.

De acordo com Silva (2021)², na última década houve um grande crescimento da área de jogos e atividades lúdicas no ensino de Ciências da Natureza, colocando o Brasil em 9º lugar em produção científica, sendo que esse ranking ainda está em ampla expansão³, culminando na criação de uma revista especializada denominada *Ludus Scientiae* (ReLus)⁴ e na consolidação do Encontro Nacional de Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química, Física e Biologia (JALEQUIM)

2 Pesquisa realizada na base de dados da Scopus (www.scopus.com)

3 Pesquisa realizada na base de dados do Google Acadêmico (www.scholar.google.com.br)

4 revistas.unila.edu.br/relus

enquanto evento específico.

As considerações de Silva (2021) sobre os trabalhos na área pontuam acerca do desenvolvimento de jogos sob demandas escolares específicas e agregando conteúdos científicos sem que haja um arcabouço teórico e metodológico definido, que pode prejudicar a avaliação dos resultados obtidos sobre a necessidade de voltar o olhar para a psicologia da aprendizagem e a filosofia do lúdico em espaço escolar, não limitando a avaliação do jogo em questão ao fato do aluno ter gostado do jogo ou simplesmente de sair da rotina.

Corroborando com o pensamento de Silva (2021), vale destacar o fato de que um aluno que se mostra mais motivado em situações de jogo do que em atividade individual pode usar o jogo para assumir seu lugar de fala em sala de aula. A sala de aula também possui uma estrutura com papéis sociais, assim, os jogos são mídias que podem favorecer a percepção das possibilidades para a construção do lugar social que ocupamos através da alfabetização científica, da manifestação cultural e da produção de discursos pautados em uma educação dialógica e para a cidadania, com foco na tomada de decisão consciente através do senso crítico e de escolhas políticas.

Diante desse arcabouço teórico, o jogo proposto nesta pesquisa foi baseado em um conjunto de pesquisadores e estudiosos citados, na próxima seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos percorridos para a construção do jogo Re-ciclo.

6. Procedimentos metodológicos

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada (GIL, 2002), com objetivo descritivo (TRIVINOS, 1987). Com relação aos procedimentos, inicialmente foi realizada uma revisão sistemática de literatura, considerando como recorte temático o Ensino de Química na Educação Bilíngue de Surdos, mantendo um recorte temporal de 10 anos. A busca foi realizada nos anais do Encontro

Nacional de Ensino de Química (ENEQ), do Congresso Nacional de Educação (CONEDU), do Encontro Nacional de Ensino de Ciências (ENPEC), do Encontro Nacional de Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química, Física e Biologia (JALEQUIM), no acervo digital das revistas Fórum, Arqueiro e Química Nova na Escola e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Após o levantamento de dados e a construção de um breve panorama da área, foi elaborado um jogo didático ancorado nos referenciais teóricos analisados, com o intuito de contextualizar o tema da reciclagem, revisar e avaliar os conhecimentos adquiridos durante a aplicação da Unidade Didática (UD), apresentada em outra pesquisa, favorecendo a familiarização com as classes de materiais recicláveis e sua correta separação. Apesar de ser parte integrante de uma UD, aqui discutiremos exclusivamente o que diz respeito à proposta de jogo didático, que é o foco do presente trabalho.

7. Re-ciclo: Uma proposta de jogo didático para surdos

Segundo Brougère (1998), em sua interpretação socioantropológica sobre jogos, a atividade lúdica é fonte de cultura, ao passo que o jogo é primordialmente o lugar de construção da cultura lúdica e a cultura lúdica torna o jogo possível, ela é definida como um “[...]conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo[...]” (BROUGÈRE, 1998, p.107), é produto da interação social e se diversifica conforme o meio social, o sexo e a idade da criança.

O mesmo autor, avançando em suas pesquisas, considera que o jogo deve ser pensado em conjunto com atividades que mantenham pontos em comum em relação à aprendizagem para vivenciar experiências educativas potenciais, uma vez que o jogo pode ser espaço de aprendizagem de conteúdos, em relação aos objetivos de aprendizagem. Mesmo que isso não seja percebido pelo jogador, implica aprendizagem prévia,

pois os atores investem e vivenciam o lúdico com finalidades pedagógicas de diferentes formas (BROUGÈRE, 2002).

Com a pandemia do Covid-19, as relações sociais e educativas sofreram um grande impacto, dada a necessidade do isolamento social e de seguir os protocolos para minimizar a transmissão do vírus em ambiente escolar. No retorno ao ensino presencial, a apropriação da cultura lúdica foi bastante prejudicada em ambos os contextos, portanto, o uso de jogos didáticos pode favorecer esse movimento.

Considerando-se que a língua de sinais do surdo é uma linguagem eminentemente e semioticamente verbo-visual, mediamos a aprendizagem optando por símbolos minimalistas nas cartas em um fundo preto, tendo como destaque as cores referentes às categorias de resíduos recicláveis. Por se tratar de um jogo inspirado no UNO⁵, que já está consolidado na cultura lúdica mundial graças a sua grande popularidade, o jogo desenvolvido busca ser igualmente divertido dadas as memórias afetivas eternizadas daqueles que já haviam jogado UNO⁶.

A elaboração de um jogo no âmbito da disciplina de Química foi a estratégia de ensino⁶ pensada que mais se aproximou da visão dos autores que compõem o referencial teórico da pesquisa e que melhor dialoga com os objetivos do trabalho realizado. O papel do jogo, neste contexto, é sensibilizar o aluno acerca do impacto ambiental decorrente do descarte incorreto de materiais recicláveis.

Vale ressaltar que a proposta do jogo como recurso

5 Jogo de cartas de estratégia e raciocínio, de origem estadunidense presente na cultura lúdica mundial, no Brasil é fabricado pela Copag[®]. Jogam de dois a dez participantes por partida, tem como objetivo ser o primeiro jogador a ficar sem cartas na mão.

6 Jogo enquanto estratégia de ensino, trabalho por aproximação com Focetola (2012).

para a Educação Ambiental no Ensino de Química não visa à memorização de conteúdo, mas à construção do conhecimento através das práticas pautadas na educação para a cidadania. O intuito é revisar e avaliar a aprendizagem do conteúdo lecionado durante a aplicação de uma UD, que foi elaborada paralelamente a este produto (o jogo).

A apresentação das regras do jogo em língua portuguesa e não em Libras, na presente proposta, tem como objetivo reforçar o estímulo ao aluno, no sentido de ler e compreender um gênero textual típico de jogos (regras, orientações...), favorecendo, assim, a aquisição de português escrito como segunda língua como também o conhecimento do conteúdo do jogo (educação ambiental).

6.1 O jogo Re-ciclo: apresentação e descrição

Este jogo, inspirado no jogo UNO®, pode suscitar uma série de discussões sobre a importância da reciclagem, da necessidade de reduzir o lixo gerado, sobre os problemas sociais associados aos lixões, entre outros, sensibilizando o jogador, ao problematizar a postura do sujeito na sociedade no que diz respeito à cidadania, a partir da compreensão da necessidade da separação do lixo⁷, das categorias de materiais recicláveis⁸ e dos critérios de separação⁹. Assim, o jogo “Re-ciclo” poderá ser utilizado na Educação Básica, nos segmentos de nível fundamental e médio, contribuindo para a construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, atra-

7 Reduzir o impacto ambiental diminuindo a retirada de matéria-prima natural, economizando água e energia e reduzindo a disposição inadequada do lixo.

8 Papel, Metal, Vidro, Plástico.

9 Em seco (reciclável) e úmido (orgânico e comum) ou por tipo de material reciclável.

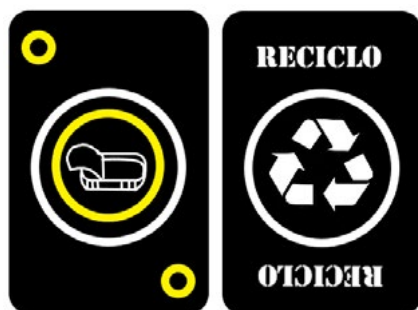
vés de uma abordagem dialógica do conteúdo¹⁰.

O jogo é composto por 144 cartas, sendo:

CARTAS DE AÇÃO	CARTAS POR TIPO DE MATERIAL
12 cartas do tipo +2 (comprar duas cartas)	16 Amarelas (metal)
12 cartas do tipo pular participante	16 Azuis (papel)
12 cartas de inversão do sentido do jogo	16 Verdes (vidro)
6 cartas coringa que possibilitam a escolha da cor	16 Vermelhas (plástico)
6 cartas do tipo +4 (comprar quatro cartas)	16 Cinzas (não-reciclável)
	16 Marrons (orgânico)
Total: 48 cartas	Total: 96 cartas

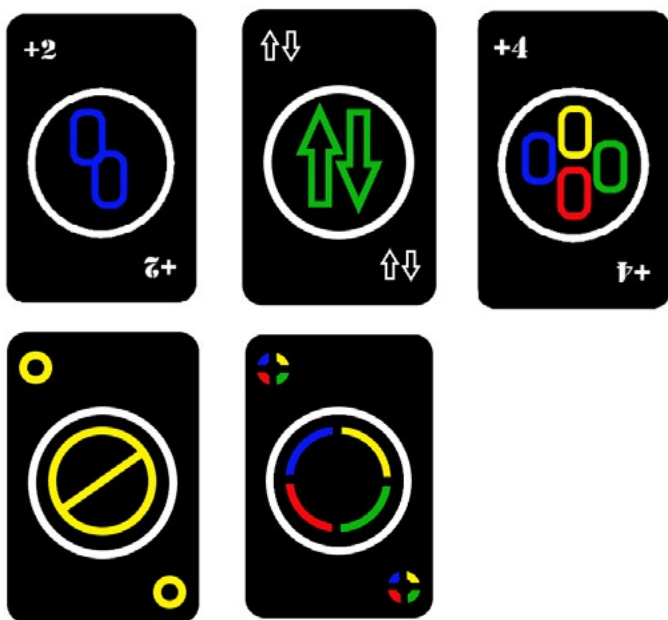
O professor deverá fazer duas cópias de cada folha de cartas para obter o jogo completo.

Figura 1: Carta simbolizando material reciclável na cor correspondente à lixeira da coleta seletiva, frente e verso, respectivamente



10 O conteúdo, na íntegra, encontra-se em uma Unidade Didática sobre educação ambiental (no prelo).

Figura 2: Cartas de ação



Comprar duas cartas (+2): Quando essa carta for lançada, o próximo jogador deve comprar duas cartas e não pode descartar nenhuma carta (perde a vez). Pode ser jogada sobre uma carta da mesma cor ou sobre outra carta +2. A regra vale também caso a carta seja virada no início da partida.

Inverter: Inverte o sentido do jogo (se estiver em sentido horário muda para anti-horário e vice-versa). Pode ser jogada sobre uma carta da mesma cor ou sobre outra carta Inverter. Se essa carta for virada no início do jogo, quem distribuiu as cartas joga primeiro e o sentido muda para anti-horário.

Pular: Quando essa carta é lançada, o próximo jogador é ‘pulado’ (perde a vez). Pode ser jogada sobre outra da mesma cor ou sobre outra carta pular. Se essa carta for virada no início do jogo, o jogador à esquerda daquele que distribuiu é “pulado”, passando a vez para o próximo jogador.

Curinga: Permite que o jogador escolha a cor que continuará o jogo. Pode ser jogada mesmo que o jogador tenha outra carta que possa ser descartada na ocasião. Se for

virado no começo da partida, o jogador à esquerda de quem distribuiu as cartas escolhe a cor para o jogo começar.

Curinga comprar quatro cartas (+4): Permite que o jogador escolha a cor para o jogo continuar e obriga o próximo jogador a comprar quatro cartas e passar a vez (perde a vez). Só pode ser jogada quando não houver outra carta que possa ser descartada na ocasião. Caso tenha trapaceado, deverá comprar quatro cartas.

8. Regras

No jogo proposto, participam de dois a dez jogadores por rodada e o objetivo é ser o primeiro a ficar sem cartas na mão.

1. Cada jogador tira uma carta. Quem tirar a carta com o número mais alto embaralha e distribui 7 cartas para cada participante. As cartas restantes formam uma pilha com a frente das cartas viradas para baixo.
2. A carta que fica em cima da pilha é virada e passa a ser a primeira da pilha de descarte, ficando, então, duas pilhas: uma para compra e uma para descarte. Se for uma carta especial (*pular*, *comprar duas* (+2) ou *inverter*), é tratada como se o jogador que deu as cartas a tivesse jogado. Se for um *curinga* (carta com as quatro cores) quem deu as cartas escolhe a cor inicial. Se for uma carta *comprar quatro* (+4), deve ser devolvida à pilha de cartas.
3. O jogo começa com o participante à esquerda do jogador que distribuiu as cartas, em sentido horário.
4. Em cada oportunidade, o jogador pode descartar uma carta de sua mão que seja do mesmo número (caso seja uma carta +2 ou +4), da mesma cor da carta descartada pelo jogador anterior ou que

represente o mesmo tipo de material reciclável. Caso não possua, pode descartar um *curinga* ou um *curinga comprar quatro* (+4), escolhendo a cor que desejar em ambos os casos.

5. Caso não tenha em mãos uma carta adequada para descartar, deve comprar uma carta da pilha, podendo descartá-la conforme as regras ditas anteriormente. Se a carta descartada pelo jogador anterior for um *curinga* e o jogador da vez não tiver em mãos cartas adequadas para descartar, deverá comprar apenas uma carta e passar a vez para o próximo jogador.
6. Se uma carta *pular* for jogada, o próximo jogador passará a vez e se for jogada uma carta *inverter* mudará o sentido do jogo de horário para anti-horário e vice-versa. Caso seja jogada uma carta +2, o próximo jogador deverá comprar duas cartas e passar a vez, caso uma das cartas compradas não seja própria para o descarte conforme as regras de descarte. Caso seja uma carta própria para o descarte, poderá ser descartada imediatamente.
7. Uma carta +4 obriga o próximo jogador a comprar quatro cartas e passar a vez. Tanto as cartas +2 quanto as cartas +4 são **acumulativas**, somando o número de cartas que deverão ser compradas, por exemplo, se um jogador descartar uma carta +2 e o jogador seguinte também descartar uma carta +2, caso o próximo jogador não descarte uma carta +2, deverá comprar 4 cartas.
8. Se o jogador lançar uma carta errada, deverá comprar duas cartas, como penalização.
9. A carta +4 só poderá ser lançada quando não houver outra que possa ser descartada na ocasião, caso contrário, o jogador que a lançou poderá ser desafiado a mostrar as cartas que possui. Confirmando a trapaça, deverá comprar quatro cartas como penalização.

10. Quando um jogador ficar com apenas uma carta na mão, deve sinalizar a palavra “**reciclar**”. Caso não sinalize e seja pego em flagrante, deverá comprar duas cartas.
11. Ganha o jogador que ficar sem nenhuma carta na mão, porém deve sinalizar a palavra “**reciclar**” antes de descartar a última carta.

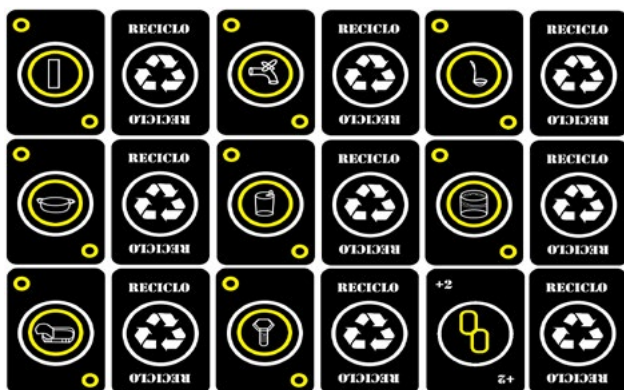
Figura 3: Escrita correspondente à palavra reciclar em Signwritting



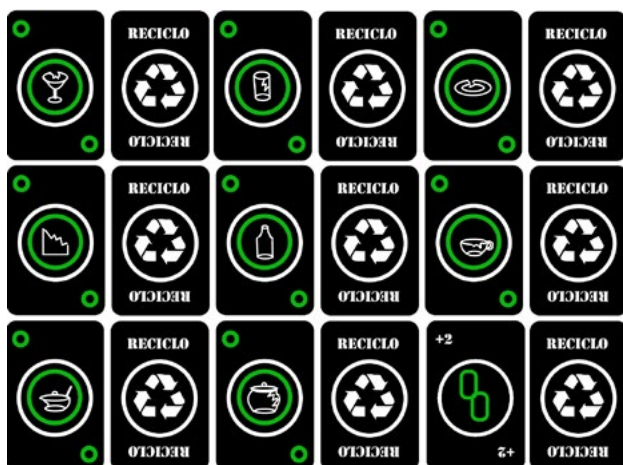
Descrição da imagem: Letra “R” sinalizada em ambas as mãos, em orientação horizontal no espaço neutro (tórax), em movimento circular.

Após a leitura das regras do jogo, sugere-se que os alunos se reúnam em grupos, a fim de sanar quaisquer dúvidas sobre a dinâmica do jogo, em Libras, antes de iniciar a partida, uma vez que a Libras está presente todo o tempo como língua de comunicação e expressão (BRASIL, 2002).

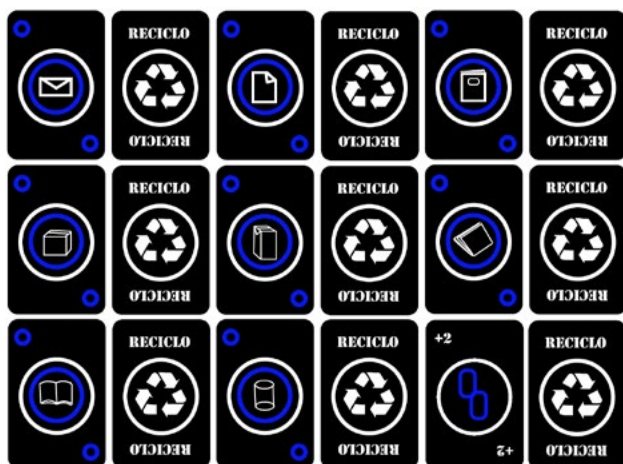
Figura 4: Cartas correspondentes aos tipos de materiais e detalhes do verso das cartas



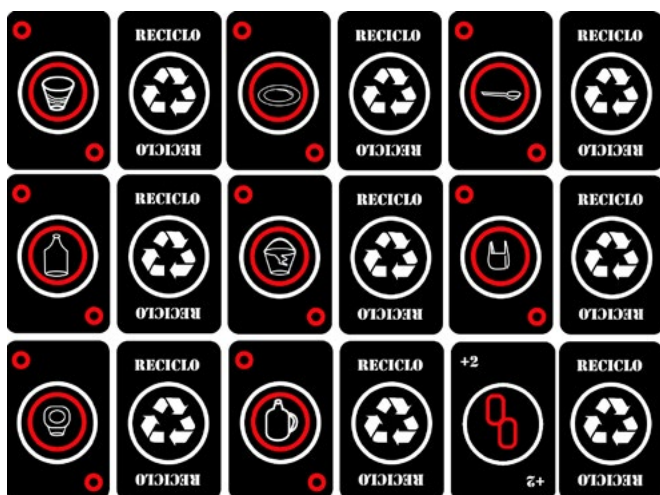
Amarelo: Corresponde aos materiais recicláveis de metal. Os pictogramas das cartas correspondem aos seguintes materiais: **parafuso, lata de leite, lata de sardinha, lata de refrigerante, panela, concha, torneira e régua**, respectivamente.



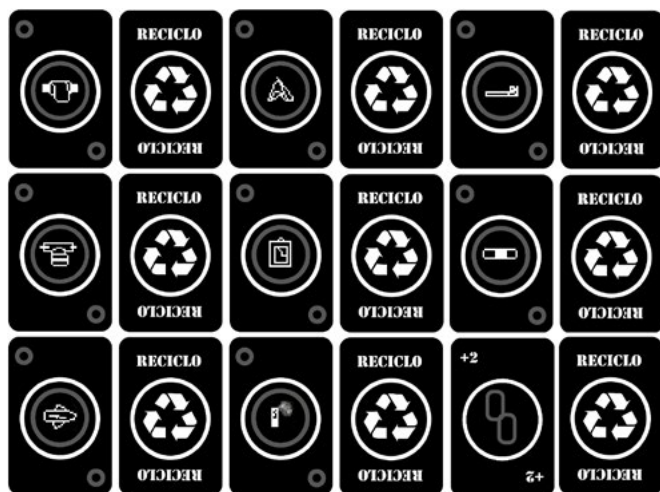
Verde: Corresponde aos materiais recicláveis de vidro. Os pictogramas das cartas correspondem aos seguintes materiais: **copo, taça, prato, garrafa, pote, açucareiro, vidro** e xícara, respectivamente.



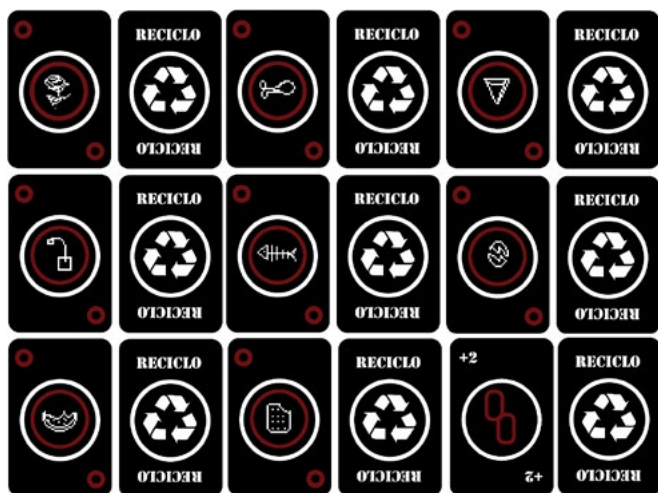
Azul: Corresponde aos materiais recicláveis de papel. Os pictogramas das cartas correspondem aos seguintes materiais: **caderno, caixa de papelão, caixa de leite, jornal, embalagem de papelão, livro, envelope e folha de papel**, respectivamente.



Vermelho: Corresponde aos materiais recicláveis de plástico. Os pictogramas das cartas correspondem aos seguintes materiais: **copo, prato, colher, garrafa pet, balde, sacola plástica, copo de iogurte e embalagem de amaciante**, respectivamente.



Cinza: Corresponde aos resíduos não-recicláveis. Os pictogramas das cartas correspondem aos seguintes materiais: **bituca de cigarro, escova de dentes, lenço de papel, papel higiênico, absorvente, band-aid®, espelho e fralda descartável**, respectivamente.



Marrom: Corresponde aos resíduos orgânicos. Os pictogramas das cartas correspondem aos seguintes materiais: **coador, sachê de chá, espinha de peixe, casca de ovo, coxa de frango, flor, melancia e biscoito**, respectivamente.

9. Considerações Finais

Segundo Freire (1979), a mudança comportamental se dá em decorrência da desconstrução do sujeito, de ações em busca de novos valores em virtude do momento histórico atual e de temas emergentes. No contexto do jogo, ao descartar um curinga ou uma carta +4, o aluno só poderá escolher as cores correspondentes aos tipos de materiais recicláveis, o que favorece e auxilia na avaliação da aprendizagem do conteúdo, uma vez que se torna evidente que os resíduos orgânicos, apesar de compostáveis, não são recicláveis, e que os resíduos não recicláveis, apesar de serem fabricados com materiais das classes estudadas, não podem ser reciclados por causa da contaminação (absorvente, papel higiênico, etc.) ou de serem constituídos por substâncias difíceis de separar como por exemplo o espelho.

Ampliando as conclusões obtidas em trabalho anterior (TAKAHASHI, 2020a), a dimensão ambiental, quando incorporada ao ensino formal contextualizando conteúdos

programáticos através da abordagem de temas representativos para o lugar social em que a escola está inserida, oferece infinitas possibilidades, não apenas no âmbito da pesquisa acadêmica mas também na produção de material didático que considere as especificidades linguístico-culturais e torne acessíveis informações e conhecimentos técnico-científicos, exercitando o raciocínio lógico e crítico a partir de uma educação dialógica e integradora, em busca de uma cidadania ativa e participativa.

Nesse sentido, considera-se que o recurso lúdico apresentado neste artigo pode contribuir para incentivar a tomada de decisão consciente e a intervenção em questões socioambientais em diversos contextos, sobretudo os contextos ambientais, no âmbito das disciplinas, pois possui potencial para a conscientização através da sensibilização, de aspectos cognitivos e afetivos na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular.**

Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 12/01/2022.

_____. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior [livro eletrônico]: caderno III: Ensino fundamental (anos finais).** 1ª edição. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível online em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.

_____. **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. Disponível online em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm.

_____. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível online em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico** – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, SP, v. 24, n. 2, 1998.

_____. **Brinquedo e cultura.** São Paulo, SP: Cortez, 2011.

_____. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 8, n. 14, p. 5-20, 2002.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens – a máscara e a vertigem.** Cotovia: Lisboa, 1990

CANDAUI, Vera. Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.22, pp.89-100.

CHARALLO, Talita Gabriela Comar. Elaboração de um Glossário para apoio na aprendizagem de conceitos Químicos para alunos surdos. 2016. Dissertação (Mestrado).

- Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016.
- COSTA, Edivaldo da Silva. **O Ensino de Química e a Língua Brasileira de Sinais – Sistema SignWriting (LIBRAS-SW): monitoramento interventivo na produção de sinais científicos.** 2014. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, 2014.
- CRUZ, O. M. de S. e S. da; DA SILVA PINHEIRO, V. VISUALIDADE, LÍNGUA DE SINAIS E CONHECIMENTO PRÉVIO: PILARES NO ENSINO PARA APRENDIZES SURDOS. *Communitas*, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 312–326, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3142>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- CRUZ, O. M. de S.; MEIRELES, R. M. DO P. L. **História da educação de surdos e as atuais perspectivas para o ensino de habilidades de leitura e escrita.** Revista Inter Ação, Goiânia, v. 43, n. 3, p. 801–818, 2018
- CUNHA, Márcia Borin. **Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua utilização em Sala de Aula.** Química Nova Na Escola: Vol. 34, Nº 2, p. 92-98, MAIO 2012.
- FERNANDES, Jomara Mendes. **A semiótica no processo de ensino e aprendizagem de Química para surdos: um estudo na perspectiva da multimodalidade.** 2019. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.
- FERNANDES, Jomara Mendes. **Propostas alternativas para a educação inclusiva a surdos: Enfoque nos conteúdos de balanceamento de equações Químicas e estequiometria para o Ensino Médio.** 2016. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.
- FERNANDES, S. **Avaliação em Língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações.** Curitiba, SEED/SUED/DEE, 2007.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. **Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior.** Dossiê – Inclusão e acessibilidade: desafios da educação superior. Educ. rev. (spe.3). Out-Dez 2017
- FOCETOLA, P. B. M.; et al. **Os Jogos Educacionais de Cartas como Estratégia de Ensino de Química.** Química Nova na Escola, Vol. 34, Nº 4, Novembro, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 25 ed., 2002.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17 ed., 1987.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao**

pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**, São Paulo :Atlas, 2002.

HALLIDAY, M. K. A. **An introduction to functional grammar**. 2nd ed. London: Edward Arnold, 1994

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: O jogo como elemento de cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez editora, 2017.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Hibridismo e Linguagem: o inevitável diálogo entre Libras e a Língua Portuguesa no discurso do sujeito surdo**. In: FORUM, Instituto Nacional de Educação de Surdos. Vol. 1. Rio de Janeiro, 2011. 44 p.

MORAIS, F. B. C. de; CRUZ, O. M. de S. e. **Unidade didática e plano de atividades: Uma prática de resistência pedagógica para o desenvolvimento de sentidos em Libras e em língua portuguesa**. Fragmentum, Santa Maria, v. 55, p. 201- 277, jan./jun. 2020

ORLICK, Terry. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

PEIRCE, Charles Sanders, “**Semiótica**”, São Paulo, Editora Perspectiva, 2005;

PEREIRA, Geanmi Anastácio. 2016. Criação de sinais para os conceitos Químicos “base” E “neutro” em **Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. 2016.Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Estadual de Roraima, 2016.

PEREIRA, Lidiane de Lemos Soares. **A Língua(gem) como Constitutiva da (Re) elaboração Conceitual: Um Estudo a partir da Educação Química de Surdos**. 2020.Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de Goiás, 2020.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: **BRASIL**. Ministério do Meio Ambiente. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília, 2004. p. 113-139

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

RAIZER, Karina Zaia Machado. **Estratégias de Ensino de Química para Surdos**. 2020. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Santa Catarina, 2020.

RUMJANEK, Julia Barral Dodd. **Novos Sinais para a Ciência**: Desenvolvimento de

um Glossário Científico em Libras. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Bioquímica Médica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

SALDANHA, Correia Joana. **O Ensino de Química em Língua Brasileira de Sinais**. 2011. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Ensino das Ciências na Educação Básica, Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, 2011

SANTOS, Augusto Machado dos, CRUZ, Osilene... [et al.]. **Unidades didáticas para aprendizes surdos [livro eletrônico]: e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Osilene Cruz, 2021.

SILVA, Joaquim Fernando Mendes da... [et al.]. **O lúdico em redes: reflexões e práticas no Ensino de Ciências da Natureza** [recurso eletrônico]/Joaquim Fernando Mendes da Silva (Org.). Porto Alegre – RS: Editora FI, 2021, 301 p.

STROBEL, K. L. (2006). A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. ETD – **Educação Temática Digital**, 7(2), 245–254. <https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.806>

STÜRMER, I. E.; THOMA, A. da S. **Discursos que produzem a educação bilíngue para surdos na atualidade**. Revista Inter Ação, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 573–590, 2015.

TAKAHASHI^a, Joyce Cezário Barbosa. **Abordagens temáticas de Educação Ambiental no Ensino de Química: Caderno temático de ações propositivas de Educação Ambiental em ambiente escolar para a cidade de São João de Meriti**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Química, Programa de Pós-graduação em Ensino de Química, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/16XC0vZuiv4zlQo9aa-tsd01B8rg16cqc/view>

TAKAHASHI^b, Joyce Cezário Barbosa. **A Educação Ambiental no ensino de Química em escolas públicas estaduais da cidade de São João de Meriti: Uma análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos e Planos de Curso**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Química, Programa de Pós-graduação em Ensino de Química, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1SKnCxL2lyqkWHZElWGma5dqaNFDRd/view>

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. Mind in society: **The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O MÉTODO LEITURA FÁCIL E SUA APLICAÇÃO PARA ESTUDANTES SURDOS DO ENSINO SUPERIOR: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES/*THE “EASY READING” METHOD AND ITS APPLICATION FOR DEAF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: CONCEPTIONS AND POSSIBILITIES*

Paula Tatiane Rocha dos Santos¹

RESUMO: As barreiras e dificuldades enfrentadas por estudantes surdos do Ensino Superior em relação às habilidades de leitura, compreensão e interpretação de textos acadêmicos são latentes. Por isso, preocupados em propor soluções para essa temática, com base em teóricos pesquisadores da Leitura Fácil (MUÑOZ, 2012; MACHADO E PIRES, 2021) e da educação de Surdos (BROCHADO, 2003; CAMPELO, 2008; FERNANDES 2013; 2014; LEBEDEFF, 2014; CRUZ e SONEGHETTI, 2021; MORAIS e CRUZ, 2020) objetivamos propor uma metodologia de adequação e criação de textos voltados ao ensino e aprendizagem de alunos Surdos do Ensino Superior. Tudo isso fundamentado numa educação bilíngue, que considera a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1 do sujeito surdo e o português na modalidade escrita como L2, e numa perspectiva dialógica, instrumental e funcional do texto, como preveem a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e os pressupostos teóricos da Linguística Sistemico-Funcional (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004). Para tanto, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2002), neste trabalho, apresenta-se uma estratégia de produção de textos em Leitura Fácil para Surdos do Ensino Superior, que visa melhorar o processo de ensino-aprendizagem no que tange à leitura, compreensão e interpretação de textos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura Fácil. Adequação e criação de textos. Ensino Superior de alunos Surdos.

ABSTRACT: The barriers and difficulties faced by deaf students in Higher Education in relation to reading, understanding and interpretation of academic texts are latent. Therefore, concerned with proposing solutions for this theme, based on theoretical researchers of Easy Rea-

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

ding (MUÑOZ, 2012; MACHADO E PIRES, 2021) and Deaf education (FERNANDES 2013; 2014; BROCHADO, 2003, CRUZ and SONEGHETTI, 2021 ; LEBEDEFF , 2014; CAMPELO, 2008; MORAIS and CRUZ, 2020) we aim to propose a methodology for adapting and creating texts objective the teaching and learning of Deaf students in Higher Education. All this based on a bilingual education, which has Portuguese in the written modality as L2, and on a dialogic, instrumental and functional perspective of the text, as foreseen by Law nº 10.436/2002, Decree nº 5.626/2005 and the theoretical assumptions of Systemic Linguistics. Functional (HALLIDAY and MATTHIESSEN, 2004). Therefore, based on a bibliographical and documental research, we present in detail a strategy for the production of texts in Easy Reading for the Deaf in Higher Education, which aims to improve teaching and learning in terms of reading, understanding and interpretation of texts.

KEYWORDS: Easy Reading. Adaptation and creation of texts. Higher Education for Deaf students.

INTRODUÇÃO

Nos últimos vinte anos, a educação de Surdos tem apresentado importantes avanços, dentre eles, a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão; o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a referida lei e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e a recente Lei nº 14.191/2021, que inclui a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9. 394/1996). Vale ressaltar que o tempo de avanço citado talvez ainda não tenha atingido muitos dos Surdos matriculados no Ensino Superior, por isso ainda não há o desfrutar pleno desses amparos legais.

A recente experiência da autora deste trabalho como aluna e pesquisadora do Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) mostra a necessidade de estratégias voltadas ao desenvolvimento de habilidade de leitura por surdos no contexto do Ensino Superior. Por diversas vezes, foram presenciados debates em que: de um lado alunos surdos pediam resumos e slides explicativos sobre os

textos acadêmicos e, de outro, professores defendiam a leitura na íntegra dos textos. Era visível a bipolaridade: alunos resultantes de um sistema de educação inapropriado a sua língua e cultura versus professores em defesa da necessidade de acesso a textos na modalidade escrita da Língua Portuguesa. Dessa forma, tornaram-se explícitas, nesse contexto, as dificuldades didáticas dos professores e as de leitura, compreensão e interpretação de gêneros acadêmicos dos alunos.

Esse cenário contribuiu para uma reflexão teórica e metodológica sobre a Leitura Fácil (LF), com o objetivo de elaborar uma proposta de adequação e produção de materiais para estudantes Surdos do Ensino Superior, baseada principalmente em Muñoz (2012) e nos manuais² sobre LF elencados no levantamento bibliográfico de Machado e Pires (2021), juntamente com os estudos sobre Educação de Surdos em perspectiva bilíngue (FERNANDES 2013; 2014; BROCHADO, 2003, CRUZ e SONEGHETTI, 2021; LEBEDEFF, 2014; CAMPELO, 2008; MORAIS e CRUZ, 2020, entre outros), que convergem com o entendimento dialógico, instrumental e funcional da língua, presente na Lei nº 10.436/2002, no Decreto nº 5.626/2005 e na teoria da Linguística Sistêmica Funcional LFS (HALLIDAY e MATTHIESEN, 2004).

Diante do seu escopo de investigação, esta pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa bibliográfica, por ser desenvolvida a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2002, p. 44) e documental, por fazer análise de materiais e reelaborá-los de acordo com o objeto da pesquisa (GIL, 2002, p. 45). Este artigo, portanto, busca, de modo geral, apresentar teoricamente a LF como método para produção de textos acessíveis para alunos surdos e descrever as estratégias sobre como produzi-los, visando ao melhor uso dos textos por discentes.

2 Usamos o termo “manuais” para fazer referência às publicações intituladas como guias, manuais ou diretrizes de Leitura Fácil. Tais publicações descrevem como elaborar textos em Leitura Fácil.

1. LEITURA FÁCIL: CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEITO

A concepção de Leitura Fácil (LF) nasceu na Suécia, na década de 1960. A adequação³ de textos literários e informativos foi uma das respostas do governo aos protestos de grupos ativistas por inclusão. O Conselho Nacional Sueco de Educação publicou o primeiro livro em 1968: *O Verão com Monika*, de autoria de Per Anders Fogelström, que atraiu diversos públicos que vivenciavam empecilhos com relação à leitura, expandindo rapidamente as publicações suecas em LF e difundindo por toda a Europa (DERKSEN, 2018) (TRONBACKE, 1993, p. 1).

No ano de 1987, quando a instituição sueca *Centrum för Lättläst*⁴ se uniu ao grupo de pesquisa *International Federation of Library Associations and Institutions*⁵ (IFLA), a metodologia LF atingiu ainda maior visibilidade na Europa (OLIVÉ, 2009, p.5). Um ano antes da Declaração de Salamanca, em 1993, a IFLA realizou um congresso em Barcelona sobre o tema, que se consolidou como um marco na expansão da LF. Naquele mesmo ano, o Parlamento Europeu recomendou a LF como meio de promoção da leitura (LECTURA FACIL, 2022).

Em 1997, a IFLA publicou o primeiro manual: o *Gui-*

3 Toda a literatura sobre LF usada como fonte de referência nesse artigo usa o termo adaptação. Entretanto, optamos pelo termo adequação. Segundo Dicionário Oxford, o termo adaptação refere-se ao "ajuste de uma coisa à outra". Ademais, na literatura é entendido como "transposição de uma obra literária para outro gênero" e nos meios de comunicação como "conversão de uma obra escrita para outra forma de apresentação". Enquanto o termo adequação, ainda segundo o mesmo dicionário, refere-se à acomodação e conformidade. Sendo entendido na filosofia como "critério de verdade baseado na busca de conformidade, identidade, semelhança entre um conhecimento e o objeto que lhe corresponde no mundo concreto; ajustamento exato entre o intelecto e a realidade material" e na linguística como "correspondência que a língua escrita idealmente deveria manter com a língua falada" (na perspectiva desse artigo, com a língua sinalizada). Portanto, como veremos ao longo desse artigo, o termo que faz jus à Leitura Fácil e a sua aplicação ao ensino de estudantes surdos é adequação e não adaptação.

4 Centro para Leitura Fácil.

5 Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias.

*delines for easy-to-read materials*⁶. No ano seguinte, a *Asociación Europea International League of Societies for Mental Handicapped*⁷ (ILSMH), atualmente conhecida como *Inclusion Europe*⁸, publicou *El camino más fácil: Directrices para generar información de Fácil Lectura*⁹. Esse último baseou-se nas diretrizes da IFLA e adquiriu traduções em todas as línguas oficiais da União Europeia. Como consequência, a aplicação da metodologia cresceu.

Em 2013, no México, foi publicada, a pedido de uma jovem autista, a primeira sentença judicial baseada nas técnicas da Leitura Fácil (MOVIMENTO DOWN, 2020). No ano seguinte, o parlamento da Catalonia aprovou a primeira Lei catalã de acessibilidade com referência direta à LF, que determinava que documentos e informações de serviços públicos deveriam ser adequados à LF (PORTAL JURÍDIC DE CATALUNYA, 2014). No referido documento jurídico os materiais em LF são conceituados como:

Aqueles que foram desenvolvidos com base nas diretrizes internacionais da *Inclusion Europe*, uma rede europeia de representação de pessoas com deficiência intelectual, e a IFLA, uma Federação Internacional de Associações de Bibliotecas, e que promovem uma **simplificação dos textos** com o objetivo de torná-los acessíveis a todos os cidadãos, simplificação que consiste no **uso da linguagem simples e direta, conteúdo acessível para destinatários** e um *design* que harmonize **conteúdo e formas**. (PORTAL JURÍDIC DE CATALUNYA, 2014) (Grifo nosso).

A partir desse fragmento, observamos a importância das diretrizes da IFLA e *Inclusion Europe* para definir

6 Diretrizes para materiais de Leitura Fácil.

7 Associação Europeia da Liga Internacional de Sociedades em prol dos Deficientes Intelectuais.

8 Europa Inclusiva.

9 O caminho mais fácil: Diretrizes para criar informações de fácil leitura.

materiais em LF e iniciar o delineamento do conceito desse método: um meio de simplificar textos, para que se tornem acessíveis aos destinatários, com base em linguagem simples, direta e com adequações que contemplam o *design*, o conteúdo escrito e o formato (*layout*).

Os materiais em LF obtiveram êxito em diversos países do mundo. No site da Associação Leitura Fácil¹⁰, por exemplo, há publicações de vinte e três temáticas diferentes em sete idiomas, com três formatos de publicação: impresso, *e-book* e letra grande. O público-alvo é bem variado, sendo categorizado em: infantil, juvenil e adulto.

Desde sua origem, a LF entende a linguagem como mais um campo de batalha por inclusão e acessibilidade. Como argumenta Muñoz (2012), é uma ferramenta de equidade de direitos.

A Leitura Fácil é ferramenta que pretende ser uma solução para facilitar o acesso à informação, cultura e literatura, um direito fundamental das pessoas, que são iguais em direitos, independentes das habilidades de leitura que possuem. Não é apenas um direito, mas um dever que permite a participação, a possibilidade de influenciar em decisões que podem ser importantes para a vida, assim como a possibilidade de desenvolvimento autônomo de qualquer pessoa num mundo como o atual, que produz a maior quantidade de texto de toda a história, tanto físico como digital. (MUÑOZ, 2012, p. 21)

O método da LF pode adequar textos de diversos gêneros e tipos textuais. Recomendam-se os escritos em prosa, pois as adequações alteram o *layout* do conteúdo escrito. A finalidade é fomentar leitura autônoma de quem, por alguma barreira, é privado e/ou não tem o hábito de ler (MUÑOZ, 2012, p. 21). A LF favorece a compreensão das pessoas que

10 Disponível em: lecturafacil.net. Acessado em: 31 ago. 2022.

não dominam a leitura da própria língua, de uma segunda língua, de uma língua estrangeira ou, ainda, de um gênero específico. Portanto, promove acessibilidade na comunicação.

Dessa forma, depreendemos que o amparo da LF é relevante tanto para a compreensão do texto, quanto para a compreensão de mundo, uma vez que promove adequações significativas para a vida de quem lê. Vale ressaltarmos que, embora os termos ‘facilitar a leitura’, ‘facilitar a compreensão’, ‘simplificar a leitura’, entre outros semelhantes, sejam recorrentes na literatura sobre LF, não se trata do uso de textos ‘pobres’ e/ou destinados a pessoas sem capacidade cognitiva para compreensão textual.

De igual modo, é importante distinguirmos Leitura Fácil dos gêneros síntese, resumo e fichamento. Também não se trata de criação de um novo gênero, visto que mantém o estilo e a formatação do texto original; muito menos de mera seleção de parágrafos ou uma tradução (MUÑOZ, 2012, p. 25). Não consiste, por exemplo, na tradução do português para o registro escrito de Libras, ou da estrutura sintática do Português para a estrutura da Libras; não se restringe em mudar a ordem dos elementos das frases.

Pelo contrário, são adequações mais amplas, que podem suprimir partes desnecessárias ao público-alvo ou incorporar novas informações para a compreensão do texto. A finalidade é contribuir para a formação de um leitor de postura ativa. Segundo Tronbacke (1993, p. 3), “*Quando falamos de Leitura Fácil, o que realmente queremos dizer é fácil de entender. Não é uma mera decodificação das palavras. A LF leva à aquisição de informações, e, sobretudo, a uma experiência que põe em movimento o pensamento e estimula fantasia.*” Pode-se depreender, portanto, pelos argumentos apresentados que a LF não é a entrega de uma reflexão pronta, pois demanda diretrizes cuidadosamente elaboradas, a fim de que a reflexão e a criticidade aconteçam.

Vale destacar o papel dos ‘adequadores’ nesse processo. De acordo com Dagostim et al. (2020, p. 12), ao longo dos anos, tem-se percebido que as experiências contam muito, já

que as “*escolhas podem se sobressair às próprias diretrizes, se estes considerarem que elas tornam o texto adaptado de mais qualidade. Por isso, é apreciável o desenvolvimento de pesquisas científicas em relação ao uso desta técnica.*”

Dagostim et al. (2020) e Muñoz (2012) destacam as principais características de textos em LF com relação ao público: (1) são acessíveis somente a pessoas com alguma habilidade de leitura; (2) constituem um universo extenso e heterogêneo de leitores descrito nas diretrizes; (3) não há um padrão fixo para todos os públicos; (4) o público-alvo dos textos deve ser bem conhecido pelo pesquisador.

Partindo dessa reflexão e do público-alvo a que se destina a LF nesta pesquisa, consideramos relevante propor a adequação do método Leitura Fácil no ensino para alunos surdos, sobretudo no que se refere à habilidade de leitura, em prol do desenvolvimento da habilidade de compreensão de textos escritos em L2.

2. SURDOS COMO USUÁRIOS DA LEITURA FÁCIL: CONEXÕES COM A LEI E COM OS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Como já sinalizado, a Leitura Fácil pode beneficiar vários perfis de usuários. Baseada em Muñoz (2012), que descreve detalhadamente cada perfil, dividimos os usuários em dois grandes grupos, a saber:

a) aqueles que apresentam habilidades de compreensão textual comprometidas por alguma alteração no campo da saúde física e/ou mental (distúrbios, síndromes, transtornos), em interação com as barreiras sociais;

b) aqueles que apresentam alguma dificuldade transitória na compreensão leitora por questões sociais. Nesse grupo, estão: 1- pessoas com baixa alfabetização e letramento, geralmente ocasionada por acesso precário ao sistema educacional; 2- aprendizes de segunda língua e/ou pessoas com dificuldades na segunda língua; 3- pessoas com dificuldades de compreensão de um gênero textual específico; 4 -imigran-

tes e estrangeiros.

Desde a primeira versão das Diretrizes da IFLA, o público surdo está previsto como destinatário da LF por apresentar dificuldades na compreensão de abstrações, metáforas e trocadilhos (MUÑOZ, 2012, p.59). Para além disso, podemos notar no grupo ‘b’, apresentado acima, características semelhantes às retratadas nos estudos sobre educação de surdos. A relação dos surdos com os textos escritos é análoga aos membros desse grupo. Vejamos como cada um desses usuários, citados no grupo b, se relacionam ao perfil dos surdos.

1. *Pessoas com baixa alfabetização e letramento por acesso precário ao sistema educacional*

A história da educação de Surdos nos mostra as dificuldades no processo de escolarização e os prejuízos dos modelos clínicos-terapêuticos (FERNANDES, 2014, p.52). Ainda são historicamente recentes as conquistas da comunidade surda, como a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão (Art 1º) e determina a inclusão da Libras na formação de profissionais da Educação Especial e Magistério, assim como o Decreto nº 5626/2005, que regulamenta a lei definindo o uso de Libras para o acesso de pessoas surdas à educação. Complementando esse contexto, em 03 de agosto de 2021, foi sancionada a Lei nº 14.191/2021, que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos. Até então, não existia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) o amparo legal da diversidade linguística e cultural do estudante surdo no processo de escolarização.

2. *Aprendizes de segunda língua e/ou pessoas com dificuldades em segunda língua*

De acordo com o Decreto nº 5.626/2005, no Artigo 2º, a pessoa Surda não é caracterizada estritamente pela perda auditiva, mas pela forma como “*compreende e intera-*

ge com o mundo por meio de experiências visuais” (BRASIL, 2005), manifestando sua cultura principalmente pelo uso de outra língua, a saber: a Libras. Ainda segundo o Decreto, o português na modalidade escrita é segunda língua para alunos surdos sinalizantes. Assim, uma vez mais, podemos atrelar os surdos como potenciais usuários da LF.

No Art. 15, registra-se que o português escrito é considerado a segunda língua e “*deve ser ministrado numa perspectiva dialógica, funcional e instrumental*” e essa premissa vai ao encontro do que propõem Halliday e Matthiessen (2004, p. 1 e 2) no que se refere à compreensão e interpretação de um texto “*relacionando-o ao sistema linguístico como um todo*”, pois ele se constitui fazendo “*sentido para alguém que conhece a língua*”, o contexto funcional e os recursos de construção de significado.

Nesse sentido, a LF se alinha a essa perspectiva teórica porque propõe concepções que: a) dialogam com a realidade, conduzindo o aprendiz a uma reflexão que o capacita como leitor; b) ajudam a compreender a funcionalidade do texto; c) explicitam os recursos de construção de significado de uma língua; d) procura levar o leitor a agir a partir do texto. Ou seja, a LF interage com o “*sistema linguístico como um todo*”. Por isso, ela se mostra eficaz como estratégia de leitura para aprendizes de segunda língua e/ou pessoas com dificuldades em segunda língua.

3. *Pessoas com dificuldades de compreensão de um gênero textual específico*

No ensino-aprendizagem de segunda língua, como é o caso da língua portuguesa para surdos, a ênfase maior é a compreensão de textos gerais, em detrimento de gêneros de áreas específicas (RAMOS, 2004, p. 108). De acordo com Maher (1997, p. 584), não existem “*bilíngues equilibrados*”, ou seja, que tenham a mesma habilidade em duas línguas independente do repertório, “*O bilíngue, nos dizem os dados empíricos, é sempre capaz de desempenhar-se melhor numa*

língua do que em outra a depender do gênero/tipo de discurso (...).” Magale (2018, p. 5), por sua vez, considera que a ideia de “*bilíngues balanceados, ou seja, alunos que desenvolvem competências linguísticas iguais nas duas línguas*” é resultado de modelos educacionais que desconsideram o sujeito bilíngue como fluido e não compartimentalizado. A LF entende a linguagem compreensível não como um privilégio, mas como um direito à informação, à cultura e ao conhecimento e, para tanto, procura facilitar o entendimento de gêneros textuais. O objetivo é levar o leitor a se desenvolver e a ser capaz de usufruir com autonomia diversos gêneros, inclusive os científicos.

4. *Imigrantes e estrangeiros*

Fernandes (2013) e Brochado (2003) mostram que a relação do Surdo com o português escrito é semelhante à de uma pessoa ouvinte com uma língua estrangeira. Sabemos, pela Lei 10.436/2002, que a Libras não pode substituir o português escrito. Logo, surdos precisam conviver num contexto de língua artificial assim como imigrantes e estrangeiros, sendo necessária a adequação constante de textos para a compreensão do significado (FERNANDES, 2013, p. 7).

A LF se propõe a facilitar essa elaboração por trabalhar a informação em outra língua como direito. Ainda segundo Fernandes (2013, p. 9), o problema não é a ausência da língua portuguesa oral, já que a língua oficial do país sempre “insistirá” em participar ativamente do processo de elaboração do discurso. Nesse sentido, já que o português escrito tem *status* de segunda língua do sujeito surdo, as estratégias de ensino de português devem ser apoiadas em metodologias de ensino de língua estrangeira, ou seja, pelo uso da língua como instrumental, funcional e dialógica (BRASIL, 2005). O indivíduo surdo tem contato constante com a língua portuguesa escrita e interage em sociedade, também, por meio da modalidade escrita dessa língua, já que a Libras é sua L1.

3. ESTRATÉGIAS DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS EM LEITURA FÁCIL

As estratégias de adequação e criação de textos em LF têm como referências primordiais as diretrizes da IFLA e da *Inclusion Europa*, sendo a última baseada na primeira com alguns acréscimos. Todavia, ambas ressaltam que as diretrizes podem ser flexibilizadas, criativamente modificadas e acrescidas conforme o público-alvo (MUÑOZ, 2012, p. 65). Os manuais que orientam a adequação e a criação de textos em LF cooperam entre si para o aperfeiçoamento desse método. A partir desse entendimento, para esquematizar a elaboração de textos em LF para alunos Surdos do Ensino Superior, criamos um compêndio baseado nas informações das publicações abaixo.

- Diretrizes IFLA e Inclusion Europe, por serem referências primordiais: constituem parte da história e estão atreladas ao conceito de Leitura Fácil;
- *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*¹¹ de Muñoz (2012): reuniu e sistematizou as orientações existentes sobre LF até o momento de sua publicação;
- Onze manuais elencados no quadro de “Análise comparativa de manuais de Língua Portuguesa e Língua Inglesa”: resultado de levantamento bibliográfico de manuais nessas línguas (MACHADO e PIRES, 2021);
- Quadro de análise de material e Quadro de análise de conteúdo por *checklist*: adotado por Cruz e Soneghetti (2021) para a avaliação de materiais destinados a alunos surdos.

Com base na compilação dos itens acima, elaboramos uma proposta de adequação e criação de textos em LF, contendo diretrizes gerais para: *conteúdo escrito*, *layout e design* e para a *avaliação e validação* de textos. Agrupamos

¹¹ Leitura fácil: métodos de elaboração e avaliação.

sucintamente as instruções dos manuais por assunto, sem deixar de abordar nenhuma. Além disso, adequamos as questões dos quadros de *checklist* (CRUZ e SONEGHETTI, 2021) ao contexto de avaliação em Leitura Fácil. Ademais, somamos a esses quadros as orientações de avaliação compiladas nas demais publicações. Nesse processo de elaboração de diretrizes, vale particularizar algumas situações:

- Desconsideramos orientações pertinentes somente à língua inglesa e espanhola¹², por exemplo, orientações sobre contrações¹³ em inglês, irrelevantes para a adequação/criação de textos em LF em língua portuguesa.
- Distinguimos layout/design e avaliação/validação¹⁴. Conceituamos esses termos e apresentamos as orientações a eles relacionadas.
- Excluímos as orientações estritamente específicas a um público e/ou gênero que, portanto, não se repetiam em outros manuais, por exemplo: “escreva monólogos, *monólogos interiores e diálogos com anotações sobre a posição no palco colocando antes da fala o nome do personagem em letras maiúsculas*” (MUÑOZ, 2012, p. 81).

Entendemos como diretrizes gerais as instruções abrangentes a uma diversidade de textos e público. Elas geralmente se repetem em diferentes manuais, ora de igual forma, ora com alguns acréscimos. A proposta decorrente dessa compilação não pretende ser uma fórmula restrita a ser seguida, mas um ponto de partida para aqueles que desejam adequar/criar textos em LF. Portanto, baseado no proposto, profissionais e pesquisadores da área de educação de Surdos e afins podem desenvolver diretrizes específicas em conformi-

¹² Quase a totalidade dos manuais são em inglês ou espanhol.

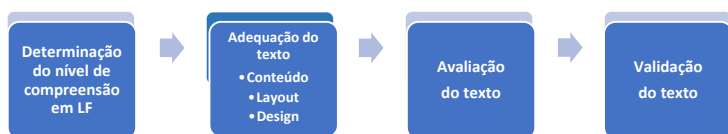
¹³ Encurtamento de determinadas palavras pela omissão de algumas letras na escrita. Ex: l' m ao invés de l am.

¹⁴ Os manuais não apresentam esta distinção de forma clara.

dade com o público, com o gênero textual e com a finalidade do texto.

Para melhor entendimento, esquematizamos a proposta de adequação e criação de textos em LF para alunos Surdos do Ensino Superior em quatro etapas: (1) determinação do nível de compreensão do público em LF; (2) adequação do texto (inclui as diretrizes gerais para o conteúdo escrito, *layout* e *design*); (3) avaliação do texto; (4) validação do texto. É importante compreender que cada uma das etapas ocorre dentro de um contexto sociocultural que as norteia, por isso, é preciso ter sempre em mente o público-alvo e os propósitos do texto. Vejamos a representação das etapas no fluxograma a seguir:

Figura 3 – Fluxograma das etapas de adequação e criação de textos em LF para alunos Surdos do Ensino Superior



Fonte: Produção própria da autora

Apresentado o processo de adequação/criação como um todo, veremos agora a síntese de como se dá cada etapa.

3.1 Determinação do nível de compreensão do público em *Leitura Fácil*

O primeiro passo é determinar o nível de compreensão em LF. A simplificação do texto dependerá da sua complexidade e, principalmente, do público e do propósito que queremos alcançar com ele em determinado contexto. De acordo com Muñoz (2012, p. 23), da mesma forma que há séries na escola e níveis de aprendizagem de uma segunda língua, há níveis de compreensão da LF. A *Leitura Fácil* considera três níveis de compreensão, sintetizadas no quadro a seguir (MUÑOZ, 2012, p. 23 e 24).

Quadro 1 – Níveis de compreensão em Leitura Fácil

NÍVEIS DE LEITURA	Resumo das características gerais do texto em LF
NÍVEL 1	Pouco texto; sem complexidade linguística; com muitas ilustrações.
NÍVEL 2	Vocabulário e expressões cotidianas; estrutura simples e direta. Trechos com explicações do vocabulário, com ilustrações a seguir.
NÍVEL 3	Contém algumas palavras inusitadas com explicação. Trechos com significados figurativos; saltos entre tempo e espaço e poucas ilustrações.

Fonte: produção própria da autora

Esses níveis não são fatores a serem considerados isoladamente, mas dentro de um contexto sociocultural. Se tomarmos como exemplo um texto do Ensino Superior considerado de baixa complexidade por testes de legibilidade, certamente terá características diferentes de um de baixa complexidade do Ensino Fundamental. Essa diferenciação não reflete somente o nível de escolarização e a composição do texto, mas também outros aspectos socioculturais, pois as escolhas de redação e temática do escritor são influenciadas pelo o ambiente sociocultural e pelo comportamento típico do leitor destinatário. Se pensarmos em relação ao gênero, como conceituado por Ramos (2004) abaixo:

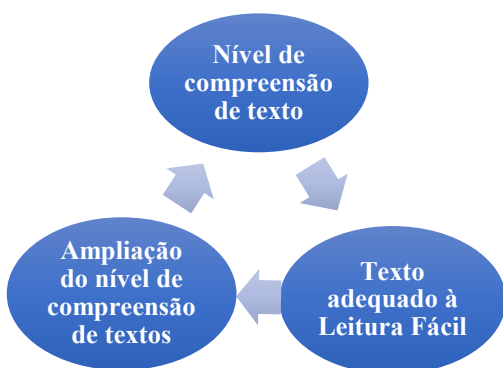
Um processo social dinâmico, com um ou mais propósitos comunicativos, altamente estruturado e convencionalizado, **reconhecido e mutuamente compreendido pelos membros da comunidade em que ele rotineiramente ocorre.** Além disso, entende-se que ele opera não só dentro de um espaço textual, mas também discursivo, tático (estratégico) e sociocultural. (RAMOS, 2004, p. 115) (Grifo nosso)

Notamos que a compreensão do texto dependerá da

sua participação em uma comunidade discursiva. O conhecimento dos componentes linguísticos, sociais e culturais é fundamental para o melhor desempenho do leitor. De acordo com (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 7), mesmo o Surdo, cuja L1 usa o visual e não a língua escrita, pode dominar os sistemas de escrita, sem passar pelo som da fala. Isso ocorre porque o texto, visto pela perspectiva instrumental, em si revela o sistema da língua, o contexto e a funcionalidade. Esses, previamente conhecidos, contribuem para a compreensão e a interpretação.

Portanto, o nível de leitura deve ser determinado, considerando-se o contexto sociocultural do leitor, e a LF partirá desse contexto e o ampliará por meio de um texto de leitura e compreensão fácil, criando, assim, um ciclo de constante elevação do nível de compreensão. Esse ciclo se repetirá sempre que for preciso recorrer a adequações textuais para compreensão do leitor, podendo atingir um nível em que essas adequações não sejam mais necessárias.

Figura 4 – Ciclo de compreensão de textos



Fonte: produção própria da autora

Embora os níveis de compreensão dos textos em LF não tenham vínculo direto com o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para o ensino de línguas, Muñoz (2012, p. 23) destacava, já ao seu tempo, estudos e aplicações

do QECR nas adequações de LF. Por isso, de igual modo, propomos o uso do Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito para Surdos (QREPS), baseado no QECR (NASCIMENTO, 2021, p. 12), para as adequações de textos em LF para Surdos.

Considerando-se que o interesse desta pesquisa é criar uma metodologia baseada na Leitura Fácil para aprendizes surdos do Ensino Superior, é importante analisarmos a figura do QREPS (Figura 05). No Quadro 2, apresentaremos um sucinto resumo da proposta de cada etapa do Ensino Superior (D1, D2, D3, D4 e D5) com base em Cruz (2021, p. 8, 9, 10).

Figura 5 - QREPS do 1º Semestre do Ensino Superior



Fonte: CRUZ, 2021, p. 12.

A essas formas de nivelamento apresentadas acima (níveis de compreensão em Leitura e QREPS) acrescentamos os níveis de interlíngua descritos por Brochado (2003, p. 308-310). Embora a pesquisa da autora tenha ênfase na escrita de alunos surdos do Ensino Fundamental, o conceito de interlíngua, cunhado por Selinker (1972), não aborda

somente a escrita de uma segunda língua, mas todo o sistema linguístico. Selinker (1972 apud BROCHADO, 2003, p. 55) define interlíngua como “*gramáticas mentais provisórias que o aprendiz vai construindo no percurso de seu desenvolvimento até atingir a competência em L2*”. Portanto, nesta pesquisa, adequamos os níveis de interlíngua ao contexto de leitura de alunos do Ensino Superior como veremos no quadro 2.

A partir da reflexão sobre esses três modelos de nivelção: (1) nível de compreensão em LF, (2) QREPS e (3) nível de interlíngua, elaboramos o quadro 2 para definir o nível de adequação em LF próprio para o Ensino Superior de alunos Surdos. Cabe ressaltar que nesta pesquisa os níveis de interlíngua e Leitura Fácil são pensados dentro do contexto da educação bilíngue de alunos surdos do Ensino Superior, no qual dialogam duas línguas: a Libras (L1) e português escrito (L2).

Quadro 2 – nível de adequação em Leitura Fácil própria para o Ensino Superior de alunos Surdos

NÍVEIS EM LF	NÍVEIS DO QREPS	NÍVEIS DE INTERLÍNGUA	CARACTERÍSTICAS GERAIS DO TEXTO EM LF
Nível 1	D 1 (1º semestre) Período de transição do Ensino Médio para a vida acadêmica. O graduando é levado a diferenciar os gêneros textuais não acadêmicos (já conhecidos ao longo da Educação Básica) dos novos gêneros textuais acadêmicos.	Interlíngua I O aluno ainda não conhece os gêneros acadêmicos e a respectiva complexidade linguística deles. Emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2) aprendidas na educação básica.	Textos menores; sem complexidade linguística; com mais ilustrações que os demais níveis.

Nível 2	D2 (2º semestre) Apresentação de vários gêneros textuais que circulam no contexto acadêmico (resumo, resenha, relatório e artigo). Destaca-se a importância de práticas de leitura, compreensão e discussão, em Libras, desses gêneros acadêmicos, pois serão abordados detalhadamente nos níveis posteriores. Retomada do gênero textual resumo de um modo geral, considerando-se que o estudante teve um contato prévio na Educação Básica, para, assim, introduzir o gênero textual resumo acadêmico na leitura.	Interlíngua II Intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego da Libras para a discussão e o uso da leitura de gêneros acadêmicos na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Ainda mescla conhecimentos do ensino básico e com o do ensino superior. Não há grandes detalhamentos.	Vocabulário e expressões conhecidas na educação básica; estrutura simples e direta; Trechos de vocabulário novo com explicações; apoio de ilustrações.
	D3 (3º semestre) Recapitulação da composição da resenha, trabalhada na Educação Básica, e, em seguida, introdução do gênero resenha acadêmica.		
Nível 3	D4 (4º semestre) Apresentação de variados tipos de relatórios que aluno encontrará em seu percurso acadêmico.	Interlíngua III Emprego predominante da Língua Portuguesa dentro do contexto acadêmico. Sem menção de estratégias da educação básica. Aparecimento de estruturas complexas que exigem maior compreensão de leitura. No 5º semestre observamos que se espera que o graduando faça a assimilação do nível III de interlíngua, pois necessita conhecer "pormenorizadamente as partes de um artigo acadêmico".	Contém palavras inusitadas e trechos com significados figurativos apoiados por explicação a parte; saltos entre tempo e espaço. Maior complexidade linguística e poucas ilustrações.
	D5 (5º semestre) Sugere-se que o graduando, nas habilidades de leitura, conheça pormenorizadamente as partes de um artigo acadêmico, para que tenha condições de reconhecer a estrutura e composição do gênero. Visa-se a elaboração de um artigo acadêmico em algum momento, na graduação ou depois.		

Fonte: produção própria da autora

Analisando a proposta do QREPS, o aluno no primeiro semestre (D1) estará em um nível de interlíngua I e, portanto,

precisará de adequações referentes ao nível 1 de compreensão de textos em LF. Da mesma forma, os alunos do segundo e terceiro semestres (D2 e D3) estarão no nível de interlíngua II e terão necessidade de apoio da LF correspondente ao nível 2. Seguindo o mesmo entendimento, os alunos do quarto e quinto semestres (D4 e D5) estarão no nível de interlíngua III, sendo, portanto, adequado o nível 3 de Leitura Fácil.

3.2 Adequação do texto: Conteúdo escrito, *Layout* e *Design*

As adequações dos textos em Leitura Fácil se dão no conteúdo escrito, *design* e *layout*. Como já dissemos, não há uma fórmula restrita sobre como fazer, mas orientações sobre como começar. Segundo Freyhoff et al. (1998, p. 11), é a finalidade do texto e o público que apontam o que devemos manter, adequar, acrescentar e retirar do conteúdo original. Lauchman (2009, p. 24) destaca que “*O que deixamos de fora é tão importante quanto o que incluímos*”. Além disso, “*deixar informações de fora é complicado. Pode parecer censura*” (LEARNING DISABILITY WALES, 2012, p. 23). Por isso, sugere-se elaborar uma lista com as ideias principais do texto e colocá-las em ordem lógica (FREYHOFF et al, 1998, p. 11 e 12).

Lauchman (2009, p. 18) sugere seis perguntas para organizar as ideias centrais do texto: “*O que estou escrevendo?; Por que estou escrevendo?; Quem é meu leitor principal?; Existem outros?; Que pontos preciso destacar?; Se eu pudesse dizer uma frase ao meu leitor, que frase eu diria?; Como é provável que o leitor reaja a essa frase?*”. O autor ressalta também a importância da empatia.

Temos que “tornar-se” no leitor, para lembrar o que sabemos e não sabemos sobre uma situação; imaginar como abordaríamos a leitura de um documento e faríamos as perguntas que o leitor faria (na mesma ordem em que ele as faria). A boa organização começa com esta constatação: todo documento é, a princípio, um

completo mistério para o leitor. O trabalho do escritor é desmistificá-lo (LAUCHMAN, 2009, p. 18).

Por isso, é tão importante a experiência do adequador, assim como o conhecimento histórico da educação de Surdos e o estudo das barreiras educacionais que enfrentam. Os relatos de dificuldade apresentados na introdução e a empatia com eles nos ajudam a compor uma melhor adequação. De acordo com Plain (2011, p. 2), *“as pessoas querem saber exatamente o que cabe a situação delas. A melhor maneira de fazer isto é descobrir quem elas são e o que elas querem saber”*.

Refletindo, por exemplo, sobre o modo de ser dos Surdos, não podemos deixar de mencionar a experiência visual. *“Ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação”* (PERLIN E MIRANDA, 2003, p. 218). Portanto, a visualidade permeia toda a vida do Surdo, seja na língua, que é espacial e viso-motora, na identidade, na cultura, na educação. Como argumenta Lebedeff (2014), no processo de ensino e aprendizagem, *“a característica visual dos surdos tensiona a inferência de que a educação deveria ser, consequentemente, visual”* (LEBEDEFF, 2014, p. 13).

Campelo (2008, p. 128) apresenta a visualidade como um imperativo na educação de Surdos, considerando *“que a mesma pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender.”* Ainda de acordo com Campelo (2008, p. 126), é preciso desenvolver materiais didáticos relacionados aos aspectos da visualidade dos Surdos. A Leitura Fácil se apresenta como possibilidade para isso, uma vez que não trata o texto somente como conteúdo escrito. Entende-se como partes integrantes e igualmente importantes o *layout* e o *design* que, juntamente com o que é escrito, compõem o conteúdo e a visualidade do texto.

A seguir apresentaremos a síntese das diretrizes gerais quanto ao conteúdo escrito, *layout* e *design* do texto, que estão pormenorizadamente descritas por Santos e Cruz (2022). A elaboração dessas diretrizes é resultado da análise e compilação de 14 orientações publicadas e já citadas, a saber: Diretrizes IFLA e da *Inclision Europe*; *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación* e onze manuais elencados no quadro de “Análise comparativa de manuais de Língua Portuguesa e Língua Inglesa”. A análise das quatorze publicações também contribuíram para a esquematização, síntese e sistematização das diretrizes aqui propostas.

3.2.1 Diretrizes gerais para adequação/criação do conteúdo escrito de textos em LF

As diretrizes gerais do conteúdo escrito se referem à elaboração do texto escrito a partir da concepção da LF e foram agrupadas nos seguintes tópicos: estilo de redação, escolha de vocabulário, redação de números, redação de frases e pontuação, conforme o Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – síntese das diretrizes gerais de conteúdo escrito

TÓPICOS DE CONTEÚDO ESCRITO	Resumo das diretrizes gerais de conteúdo escrito
ESTILO DE REDAÇÃO	Escreva de forma coerente, concisa, concreta, simples e direta.
	Apresente e explique claramente as ideias principais.
	Conduza o leitor através da escrita concentrando as informações relacionadas de forma organizada, contínua e cronológica.
	Cuide de atender as expectativas do leitor.
	Trate o leitor de forma respeitosa
	Ofereça suporte ao leitor.

ESCOLHA DE VOCABULÁRIO	Escolha as palavras com cuidado.
	Prefira palavras comuns e frequentemente usadas na língua e no cotidiano do público.
	Cuidado com palavras que geram confusão na compreensão.
	Explique palavras incomuns e complexas.
	Evite abreviações, acrônimos e elisões.
	Evite palavras estrangeiras.
	Use somente palavras necessárias.
REDAÇÃO DE NÚMEROS	Evite formas complexas de numeração.
	Evite porcentagem, frações, dados estatísticos e gráficos/tabelas complexas.
REDAÇÃO DE FRASES	Evite frases com linguagem figurada, metáforas, provérbios, e conceitos abstratos.
	Redija frases curtas, de estrutura simples e de fácil compreensão.
	Prefira a voz ativa.
	Use verbos no imperativo para dar orientações.
PONTUAÇÃO	Use a pontuação para ordenar, priorizar e destacar ideias.
	Prefira pontuações simples.
	Dê preferência ao ponto final ao invés da vírgula para separar ideias.

Fonte: produção própria da autora

Vale ressaltar que as diretrizes de conteúdo escrito são apenas uma das partes da adequação do texto como um todo. O conteúdo, layout e design interagem entre si formando o texto em Leitura Fácil. Logo, esse quadro não deve ser aplicado isoladamente. De igual modo as orientações dos tópicos estilo de redação, escolha de vocabulário, redação de números, redação de frases e pontuação interagem entre si formando uma melhor composição do conteúdo escrito.

3.2.2 Diretrizes gerais para a adequação/criação do layout de textos em LF

O *layout* do texto é a forma como os elementos gráficos são distribuídos e organizados visualmente no espaço

de leitura. Ele cria uma relação entre texto e imagem que comunica. É a primeira percepção que o leitor tem do texto, pois pode levá-lo a pensar se é capaz ou não de ler com autonomia (LEARNING DISABILITY WALES, 2012, p. 11). A respeito disso, Lauchman (2009, p. 26) afirma: *“Todos suspiramos quando olhamos para um documento que não apresenta orientação visual e não fornece nenhuma pista sobre o que as páginas contém. Mas apresenta parágrafos imensos e inexplorados”*.

Textos em LF devem ter *layout* limpo e convidativo. Uma boa organização das ideias transparece no *layout*. Por ele, também percebemos se um texto é adequado ou não a determinado público. Alguns *layouts* representam verdadeiras barreiras. Letras pequenas em fundos de baixo contraste são inviáveis para leitores com dificuldades de visão, por exemplo.

Nesta pesquisa as diretrizes gerais de *layout* foram agrupadas nos seguintes tópicos: disposição da página, paginação, formatação, organização das ideias, tabelas e gráficos, impressão, como apresentado quadro 4 abaixo.

Quadro 4 – síntese das diretrizes gerais de layout

TÓPICOS DE LAYOUT	Diretrizes gerais para o layout
DISPOSIÇÃO DA PÁGINA	Distribua as informações na página de forma ordenada e esparsa.
	Evite separar palavras, frases e parágrafos.
	Evite layout em colunas.
PAGINAÇÃO	Utilize a paginação como forma de rastreamento de informações.
	Não coloque muitas informações numa única página
	Elabore documentos com poucas páginas.

FORMATAÇÃO	Escolha fontes de clara compreensão.
	Não utilize letras maiúsculas ou em itálico para destacar palavras.
	Destaque palavra e/ou frases com negrito ou sublinhado de forma moderada.
	Não use somente a fonte coloridas como recurso de destaque.
	Evite a hifenização.
	Deixe espaços em branco entre os conteúdos da página.
	Prefira o branco como cor de fundo.
TABELAS E GRÁFICOS	Evite diagramas, tabelas e gráficos grandes e complexos.
	Utilize diagramas, tabelas e gráficos somente se facilitarem a compreensão.
	Destaque os títulos das tabelas.
ORGANIZAÇÃO DAS IDEIAS	Aproveite o <i>layout</i> para elucidar palavras e conceitos difíceis.
	Organize as ideias com marcadores.
	Use organizadores de conteúdo.
IMPRESSÃO	Dê preferência ao formato PDF.
	Facilite a reprodução e a utilização.
	Cuidado com o tipo de papel.
	Crie uma capa.

Fonte: produção própria da autora

Essas diretrizes gerais para o *layout* em LF pretendem simplificar a leitura, evitando que o leitor se perca ou se distraia do propósito do texto. A finalidade não é aplicar todas as diretrizes em um único texto, mas as que são relevantes conforme cada caso. Por exemplo, a recomendação de criar uma capa só é aplicável em textos maiores. É desnecessário a criação em textos de uma ou duas páginas.

3.2.3 Diretrizes gerais para a adequação/criação do *design* de textos em LF

O *design* do texto em LF é a comunicação visual das ideias principais por meio de imagens. Segundo Freyhoff et

al. (1998, p. 15), as imagens não são meramente decorativas. Elas potencializam a capacidade de compreensão do texto, despertam informações adicionais e deixam o texto mais “amigável”. As diretrizes da IFLA (2010) mantêm a essa concepção.

Costuma-se dizer que uma imagem vale mais que mil palavras. No contexto da Leitura Fácil, as imagens muitas vezes desempenham um papel mais importante do que em outros tipos de publicações. Uma imagem que descreva concretamente o que está descrito no texto melhora a compreensão e esclarece a mensagem. Uma imagem também pode transmitir uma dimensão adicional ao texto. (IFLA, 2010, p. 13)

Ainda segundo a IFLA (2010, p. 13), assim como uma imagem correta melhora a compreensão, uma imagem errada, que não comunica o sentido do texto, causa confusão e dificulta a leitura. O design precisa ter aparência atraente, mas principalmente informar uma linguagem visual compatível com o perfil do público, o que coaduna com um dos pressupostos da Pedagogia Visual, apresentada por Campello (2008) e reforçada por Lebedeff (2010), que propõe o conceito de letramento visual.

Nesta pesquisa, entendemos a imagem como elemento representativo do *design*. Ela pode ser fotografia, desenho, ilustração, pictograma, clip art, símbolos, ícones ou qualquer outra forma de representação visual do formato de uma pessoa, conceito, objeto ou cena. Veja no quadro 5 a síntese das diretrizes gerais agrupadas nos seguintes tópicos: escolha das imagens e formatação das imagens.

Quadro 5 – síntese das diretrizes gerais de design

Tópicos de design	Diretrizes gerais para o design
Escolha das imagens	Selecione imagens simples, de claro entendimento e relacionadas ao texto.
	Escolha imagens que exemplificam ideias.
	Escolha imagens apropriadas ao perfil do público-alvo.
	Prefira imagens transmitam ideias e imperativos afirmativos.
	Use imagens de boa qualidade.
	Verifique a permissão para o uso das imagens.
Formatação das imagens	Use recursos de formatação de imagens.
	Faça composições de imagens para aumentar a clareza.

Fonte: produção própria da autora

Assim como no *layout*, a finalidade das diretrizes gerais de *design* não é aplicação de todas as orientações num único texto, mas aquelas mais relevantes para público-alvo e que facilitarão a compreensão. Também é importante lembrar dos níveis de adequação em LF, pois quanto maior o nível de compreensão em LF, menor deverá ser o uso de elementos de design.

3.3 A avaliação do texto

A avaliação é a etapa de verificação do processo de adequação/criação do texto e de mensuração da legibilidade textual. Os objetivos da avaliação são: observar se a adequação do texto (conteúdo escrito, *layout* e *design*) ocorreu corretamente, corrigir eventuais falhas, medir a legibilidade e aprimorar o texto. Ela é a penúltima etapa da adequação/criação de texto em LF, no entanto, recomenda-se a realização processual em grandes publicações. Nesse caso, o adequador faz a avaliação ao final de cada capítulo, seção, assunto ou volume.

O próprio adequador é responsável por essa etapa, podendo executá-la sozinho ou não. Contudo, as observações de colaboradores especialistas em LF e/ou no público-alvo, ou ainda revisores do conteúdo escrito, podem auxiliá-lo no aprimoramento do texto. Assim sendo, a avaliação também é um momento de reflexão sobre a produção do material e sua adequabilidade aos leitores. Esperam-se resultados em conformidade com o público-alvo, os objetivos e a finalidade inicial do texto.

De acordo com Muñoz (2012, p. 85), a avaliação pode ser dividida em três níveis, a saber: (1) controle de processos; (2) índice de legibilidade e (3) avaliação direta com o público-alvo. Esse último, entendemos como constituinte da etapa de validação que abordaremos adiante. Cabe lembrar que os manuais analisados nesta pesquisa não apresentam uma clara distinção dos termos avaliação e validação como aqui atribuímos. Alguns apenas comentam brevemente sobre a avaliação/validação e outros, como Guia para Leitura Fácil, The NWT Literacy Council (2015, p. 30), People First (2014, p. 13), Change (2016, p. 36), são mais detalhistas e apresentam uma lista de verificação. Ainda lembramos que, para etapa de avaliação, somamos a compilação das orientações dos manuais de Muñoz (2012) e a proposta de checklist de Cruz e Soneghetti (2021). Dessa forma elaboramos o nível (1): controle de processos. Para o nível (2): índice de legibilidade, que mensura a facilidade de leitura de um texto, indicamos o programa ALT (Análise de Legibilidade Textual), apresentados a seguir.

3.3.1 Nível de controle de processos

O controle do processo é a verificação da etapa anterior (adequação do conteúdo). Ele pode ser realizado por um quadro de controle de processos, como indica Muñoz (2012, p. 86), ou por um *checklist* (lista de verificação), como em alguns manuais.

Nesta pesquisa, propomos os quadros de *checklists*

apresentado por Santos e Cruz (2022, no prelo) para o controle do processo de adequação do texto. Ele é resultado do estudo das diretrizes gerais, das orientações presentes na base teórica desta pesquisa e da adequação ao contexto de leitura fácil pelo *checklist*, proposto por Cruz e Soneghetti (2021).

3.3.2 Nível do índice de legibilidade

A legibilidade refere-se à facilidade de ler o texto e o índice de legibilidade refere-se às métricas usadas para aferir o grau de dificuldade de leitura. Os índices são baseados em cálculos matemáticos. Há diversas fórmulas para mensurá-los. De modo geral, os cálculos consideram quantidade de diversas características do texto, entre elas: o número de vírgulas por palavras, número de palavras complexas e o número de palavras por frase. Muñoz (2012, p. 91) expõe sobre várias formas de calcular o índice de legibilidade. No entanto, esses modelos exigem tempo e conhecimentos matemáticos para a realização. Pensando nessa barreira, decidimos seguir a recomendação do The NWT Literacy Council (2015, p. 29) e utilizar testes *online* ou aplicativos gratuitos para a indicação da legibilidade.

A maioria dos aplicativos de teste de legibilidade são desenvolvidos com base na língua inglesa. Logo, suas métricas não são adequadas ao texto em português. À vista disso, indicamos a utilização de um teste *online* e gratuito nomeado ALT (Análise de Legibilidade Textual), idealizado pela professora Gleice Carvalho de L. Moreno, da Universidade Federal de Rondônia, e desenvolvido por Marco Polo Moreno de Souza, professor da mesma instituição (ATL, 2022). O ATL mensura os índices de legibilidade a partir da adaptação de fórmulas, reconhecidas internacionalmente, do inglês para o português. É o teste mais apropriado para a avaliação de textos em língua portuguesa. Ele mostra o índice de legibilidade, classificando-o em alto, médio ou baixo. Além disso, indica a formação escolar adequada, destaca as palavras

complexas, aponta as frases de baixa legibilidade, assinala frases longas e gera uma nuvem de palavras.

O teste referido acima mostra sua grande importância para o contexto de pesquisa aqui relatado, porém ainda há uma carência de testes de legibilidade que pense o português como segunda língua na modalidade escrita para Surdos, como dispõe a recente Política de Educação Bilíngue para Surdos. Por esse motivo, assim como Muñoz (2012, p. 97) a seu tempo, ressaltamos que os resultados dos índices são importantes, embora não garantam que o público-alvo compreenderá o texto em sua totalidade. Portanto, eles não devem ser ponderados isoladamente.

Com base no controle de processos, feito por *checklist*, e nos resultados do teste de legibilidade, é possível avaliar, corrigir e aperfeiçoar o texto e seguir para próxima etapa: a validação do texto pelos leitores. A avaliação é uma etapa muito importante, que não deve ser descartada, uma vez que aumenta a possibilidade de o texto ser validado sem a necessidade de grandes correções.

3.4 A validação do texto

A validação, também chamada em alguns manuais de avaliação dos usuários, é a última etapa do texto em LF. Ela é um momento de troca entre o adequador e os leitores, sendo, por isso, também chamado de *feedback*. O objetivo é comprovar, de fato, se o texto é acessível, adequado ao público ou se ainda precisa de ajustes. Por consequência, ela aprimora a teoria, constrói novos conhecimentos tanto sobre LF quanto sobre o público-alvo. Dessa forma, reorienta futuros trabalhos, aumentando sua eficácia e qualidade.

Assim como na etapa anterior, a validação pode ser processual em textos mais longos (PLAIN, 2011, p. 104), por exemplo, a adequação de um livro. Nesse caso, o ideal é fazê-la ao final de cada capítulo. Dessa forma, a validação será transformadora e preventiva para os próximos capítulos, pois norteará a adequação e evitará possíveis correções. O

intuito é verificar a aplicação do método na prática e, durante essa etapa, observa-se: o texto atende as reais necessidades do leitor; é compreensível e adequado à habilidade de leitura. A validação “*é a parte mais importante da construção de textos em Leitura Fácil – garante que o usuário entende a mensagem*” (MOVIMENTO DOWN, 2020, p. 3).

Salientamos que entender difere de memorizar. O objetivo da validação não é a repetição automática e mecanicista do que foi lido, tampouco aferir a memória, mas apreensão das ideias principais (MUÑOZ, 2012, p. 100). Como afirma Campelo (2008, p. 133), muitos alunos surdos “*são exímios copistas*”, sem, de fato, compreenderem o que reproduzem. Em função das falhas históricas no processo de ensino e aprendizagem de surdos, a validação com alunos surdos do Ensino Superior tem que ser perspicaz em suas estratégias.

Ademais, cabe ressaltar que a validação não é uma avaliação do aluno, mas do texto. De modo nenhum deve se assemelhar a uma prova. Também não é um momento oportuno para correções. Os leitores não devem se sentir avaliados, nem pressionados a produzir bons resultados. Procura-se um ambiente agradável, de expressão espontânea e livre demonstração de compreensão do texto. Não se objetiva controlar o comportamento do leitor, todavia é importante manter uma organização para alcançar os interesses da validação.

Vale lembrar novamente as barreiras e dificuldades enfrentadas por alunos Surdos no processo de escolarização, principalmente relacionadas à língua portuguesa. Em vista disso, não devemos esperar resultados semelhantes aos de sujeitos sem nenhum comprometimento na habilidade de leitura ou, ainda, semelhantes ao de sujeitos que têm o português como L1. São evidências importantes da compreensão do texto: a identificação do nome de pessoas e lugares, o reconhecimento das principais ideias e as relações de causa e efeito. (MUÑOZ, 2012, p. 103)

O grupo de validação é uma amostra do público ao

qual se destina o texto. De acordo com Movimento *Down*, (2020, p. 3), também podem participar pessoas que conhecem a realidade dos leitores e que sejam convidadas exclusivamente para essa etapa. No contexto dos alunos Surdos do Ensino Superior, por exemplo, a validação pode contar com professores de língua portuguesa como L2 para surdos, docentes surdos, outros profissionais e estudiosos da área. Entretanto, o protagonismo sempre deverá ser do aluno Surdo.

Outro ponto importante na composição do grupo de validação é relembrar a primeira etapa. Não se pode determinar um nível de compreensão do público-alvo e no momento da validação compor o grupo com um perfil diferente. Além disso, diferentemente da avaliação, não convém a opinião de pessoas envolvidas na criação do texto. (PLAIN, 2011, p. 104)

Santos e Cruz (2022, no prelo) apresentam a uma proposta de organização dessa etapa e fazem referência a diversos procedimentos de validação como: o teste de usabilidade, jogos cooperativos, entrevistas, entre outros. Encerrada a validação, analisam-se os resultados e, a partir deles, finaliza-se o texto em LF.

Se a validação do texto produzido em LF for positiva, ou seja, se houve compreensão do texto, fazemos apenas pequenas correções com consulta ao público sobre elas (se necessário). Se a validação for negativa, ou seja, se as ideias principais não foram apreendidas, é sinal de que há falhas no processo de adequação e torna-se necessário corrigir os equívocos e fazer a avaliação e validação do texto novamente.

Considerações Finais

Nesse trabalho, objetivamos oferecer uma base teórica e didática sobre como produzir textos em LF para Surdos do Ensino Superior. O nosso propósito foi contribuir para a prática do ensino-aprendizagem dentro da perspectiva bilíngue de educação de Surdos. Nesse sentido, não buscamos estabelecer um método pronto e estático, mas uma centelha

para concepção de novas possibilidades de textos, materiais e atividades em Língua Portuguesa como L2 para surdos, priorizando sempre a visão dialógica, instrumental e funcional da língua.

As estratégias aqui propostas pretendem ajudar o professor e o aluno no ato de compartilhar o ensino e a aprendizagem. Para isso, procuramos valorizar a Libras como L1 e o Português como L2, levando em conta os anseios dos docentes e as necessidades dos discentes, para promovermos a expansão do conhecimento e da autonomia do aluno. Acreditamos que a LF pode ser utilizada em diversos contextos, especialmente na educação de Surdos, como uma forma de proporcionar melhor compreensão do conteúdo presente no mundo acadêmico.

Vale ressaltar que o método de Leitura Fácil foi aplicado em dois contextos de ensino no Instituto Nacional de Educação de Surdos: em 2021, no curso de graduação em Pedagogia cujo material foi elaborado para abordar o gênero textual *resenha acadêmica*, aplicado aos graduandos do terceiro período. Em outra oportunidade, também em 2021, foi oferecido um curso de extensão para graduandos e pós-graduados surdos de diversos locais do Brasil sobre o gênero textual *currículo lattes*. Em ambos os segmentos, a produção de todo o material de leitura e compreensão textual passou pelas fases de LF, sendo, inclusive, avaliados e validados, mostrando, portanto, a viabilidade da proposta de Leitura Fácil para alunos surdos de diferentes segmentos e com níveis diferenciados de proficiência linguística.

Não pretendemos com este trabalho esgotar o assunto, mas ampliar os registros e publicar resultados das práticas acima relatadas em artigos. Ademais, planejamos produzir e publicar materiais didáticos baseados na LF e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos do Ensino Superior, de modo que o docente tenha em mãos instrumentos e possibilidades para desenvolver um ensino de qualidade e adequado aos aprendizes Surdos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto n. 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
- 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 União. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm] Acesso em: 31 ago. 2022.
- BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de agosto de 2021.
- BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. 2003. 431 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2003. Disponível em: [<http://hdl.handle.net/11449/102476>] Acesso em: 31 ago. 2022.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008. Disponível em: [<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91182>] Acesso em: 31 ago. 2022.
- CHANGE. **How to Make Information Accessible**. Leeds: Change, 2016. Disponível em: [<https://www.changepeople.org/getmedia/923a6399-c13f-418c-bb-29-051413f7e3a3/How-to-make-info-accessible-guide-2016-Final>] Acesso em: 31 ago. 2022.
- CRONOLOGÍA. **Lectura Fácil**, 2022. Disponível em: [<https://www.lecturafacil.net/rs/info/cronologia/>] Acesso em: 31 ago. 2022.
- CRUZ, Osilene M.S. S. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes da educação básica e do ensino superior** [livro eletrônico]: caderno V / [et al] 1. Ed. Brasília: Secretaria de modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.
- CRUZ, O. M. S. S. ; SONEGHETTI, R. S. C. .Análise de livros didáticos de português com foco no ensino bilíngue para alunos surdos. **REVISTA SINALIZAR** , v. 06, p. 68462, 2021.
- DAGOSTIM, Vanessa O. CARDOSO, Jéssica V. Kemper, Catarina. **Projeto literatura**

acessível: adaptação do conto “missa do galo” através da leitura fácil. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/pbs4/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/6398481a-2f70-4167-8e74-342807cc6225/rrsilva,+153.docx.pdf] Acesso em: 31 ago. 2022

DERKSEN, Anna. A language for equal opportunities: easy-to-read and intellectual disability in Sweden (Part II). Rethinking Disability, 2018. Disponível em: [<https://rethinkingdisability.net/a-language-for-equal-opportunities-easy-to-read-and-intellectual-disability-in-sweden-part-ii/>] Acesso em: 31 ago. 2022.

FERNANDES, S. Avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. Paraná: Governo do Estado, 2013.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFP. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/316008215_Políticas_de_educacao_bilingue_para_surdos_o_contexto_brasileiro] Acesso em: 31 ago. 2022.

FREYHOFF, Geert; HESS, Gerhard; KERR, Linda; MENZEL, Elizabeth; TRONBACKE, Bror; VEKEN, K.V. **Make it simple**: European Guidelines for the Production of Easy-to-Read Information for People with Learning Disability for authors, editors, information providers, translators and other interested persons. European Easy-to-Read Guidelines, 1998.

GIL, A. C. . **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4a.. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALLIDAY, M. A. K. ; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Arnold, 2004.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION AND INSTITUTIONS – IFLA Professional Reports. Guidelines for easy-to-read materials. IFLA/Library Services to People with Special Needs Section The Hague, IFLA Headquarters. – 31p (IFLA Professional Reports; 120, 2010. Disponível em: [<https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/publications/professional-report/120.pdf>] Acesso em: 31 ago. 2022.

LAUCHMAN, Richard. **Plain Language**: A handbook for writers in the US federal government. Rockville: Lauchman group, 2009. Disponível em: [<http://www.lauchmangroup.com/PDFfiles/PLHandbook.PDF>] Acesso em: 31 ago. 2022.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Aprendendo “a ler” com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 36, p. 175-196, 2010.

LEBEDEFF, Tatiana B. **Experiência visual e surdez**: discussões sobre a necessidade de uma “visualidade aplicada. Fórum (Rio de Janeiro. 2000), v. 29-30, p. 13-25, 2014.

- LLEI13/2014. Portal Jurídic de Catalunya, 2014. Disponível em: [<https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=673958>] Acesso em: 31 ago. 2022.
- MACHADO, Verônica P.; PIRES, Vanessa O. D. **Manual de Leitura Fácil em Língua Portuguesa para educadores**. IV CINTEDI Edição Digital, 2021.
- MAGALE, Antonieta. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise os documentos oficiais. **The Especialist**, vol. 39 n° 2 (107 – 129), 2018.
- MAHER, R. Tostes, Lacerda, Cristina B.F. Surdo bilíngue para além de um sujeito usuário de duas línguas. **Educação**, v8, n 3. Publicação Continua, 2020.
- MORAIS, F.B. C.; CRUZ, O. M. S. S. . Unidade didática e plano de atividades: uma prática de resistência pedagógica para o desenvolvimento de sentidos em Libras e em Língua Portuguesa. **Fragmentum** (UFSM), v. 55, p. 201-277, 2020.
- MOVIMENTO DOWN (org.). **Guia** – Linguagem Simples. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [<http://www.movimentodown.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Guia-para-linguagem-simples-.pdf>] Acesso em: 31 ago. 2022.
- MUÑOZ, Óscar García. Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación. **Real Patronato sobre Discapacidad**: Madrid, 2012. Disponível em: [<https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/lectura-facil-metodos.pdf>] Acesso em: 31 ago. 2022.
- NASCIMENTO, Sandra P. F.; BASTOS, Elizandra de L. S.; COSTA, Josiane M. Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes da educação básica e do ensino superior [livro eletrônico]: caderno introdutório / [et al] 1. Ed. Brasília: **Secretaria de modalidades Especializadas de Educação**: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.
- OLIVÉ, M^a José. La lectura. **Uma necessidade para la inclusión social y democrática**. Revista FIAPA. Barcelona, n° 129, 2009. Editora Separata. Disponível em: [[2009FIAPAS.pdf \(lecturafacil.net\)](#)]. Acesso em: 31 ago. 2022.
- PLAIN (org.). **Federal Plain Language Guidelines**. Washington: Plain, 2011. Disponível em: <https://www.plainlanguage.gov/media/FederalPLGuidelines.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.
- PEOPLE FIRST. A guide to producing written information in easy read. Wellington: People First, 2014. Disponível em: <https://www.odi.govt.nz/assets/Guidance-and-Resourcesfiles/guide-to-writing-easy-read-information-people-first-2014.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2022.
- PERLIN, G. MIRANDA, W. Surdos o narra e a política. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003. Disponível em: [<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282/4249>]. Acesso em: 31 ago. 2022.
- RAMOS, Rosinda C. R. Gêneros Textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The Especialist**, vol. 25, n° 2 (107 – 129), 2004.

REPÚBLICA PORTUGUESA. **Guia para leitura fácil**. Disponível em: <https://apoio-escolas.dge.mec.pt/recursos/guia-para-leitura-facil> . Acesso em: 29 ago. 2022.

SANTOS, Paula T. R.; CRUZ, Osilene M.S.S. **O método leitura fácil e sua aplicação para estudantes surdos do ensino superior: da concepção à prática**. No prelo.

Souza, Marco P. M. de; Moreno, Gleice C. de L. ; Hein, Nelson ; Kroenke, Adriana ALT – **Análise de Legibilidade Textual**. Acesso em 16/11/2022. Disponível em: <https://legibilidade.com/>.

THE NWT LITERACY COUNCIL. **Write For Your Reader**: a plain language handbook Write For Your Reader: a plain language handbook. Yellowknife: The Nwt Literacy Council, 2015. Disponível em: https://www.nwtliteracy.ca/sites/default/files/resources/write_for_your_reader_1_dec_2015pdf. Acesso em: 29 ago. 2021.

TRONBACKE, Bror Ingemar. **The publishing of easy-to-read in Sweden**. Lecture given at National Library of Australia, Canberra, 1993. Disponível em: [<https://www.facillectura.es/documentos/recursos/easysweden.pdf>] Acesso em: 06 abr. 2022.

O DESAFIO DA INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO AMBIENTE ESCOLAR

Raquel Valle Holl
Heidi Elizabet Baeck

RESUMO: A inclusão de educandos surdos no espaço escolar é um tema atual e relevante. Nesse sentido, tem suscitado reflexões a respeito de sua real viabilidade na escola regular. Considerando esta problemática, buscou-se por meio de pesquisa bibliográfica e documental, analisar o contexto histórico e as políticas públicas envolvidos na temática e refletir sobre a caracterização da surdez e o sujeito surdo e sobre as ações da escola para a inclusão de educandos com surdez no espaço escolar, tendo como objeto de pesquisa o processo de inserção deste aluno surdo no contexto escolar. Destaca-se a importância do processo construtivo unificado da inclusão do educando surdo, perante todos que estão envolvidos nesse contexto de uma educação inclusiva efetiva.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Surdez.

ABSTRACT: The inclusion of deaf students in the school space is a current and relevant topic. In therefore, it has raised reflections about its real viability in regular schools. Considering this issue, we sought, through bibliographical and documentary research, to analyze the historical context and the public policies involved in the theme and to reflect on the characterization of deafness and the deaf subject and on the school's actions for the inclusion of students with deafness in the school space, having as research object the insertion process of this deaf student in the school context. The importance of the unified constructive process of inclusion of the deaf student is highlighted, before all those involved in this context of an effective inclusive education.

Keywords: Special Education; Inclusion; Deafness.

INTRODUÇÃO

A situação da inclusão da criança surda no Brasil, dentre outras deficiências, tem se tornado um assunto que deve ser colocado em discussão e reflexão. Nesse sentido, para Ramalho (2005) há uma necessidade de harmonia entre as estratégias educacionais que promovam esta inclusão, viabilizando o atendimento escolar, de acordo com as necessidades específicas na escola regular.

Para Mendes (2015), o Brasil é um país desafiador na questão inclusiva dentro da educação, o que reforça que na atualidade há muitos obstáculos a serem vencidos dentro deste caminho inclusivo. Embora a inclusão de portadores de deficiência seja prevista por lei (BRASIL, Constituição Federal de 1988) é sabido que este processo não ocorre de maneira plena em diversos contextos sociais e em muitos aspectos acontece de forma velada (CASTRO, 2013).

Cabe a escola regular acolher todos os alunos e prover recursos e meios para suprir as possíveis dificuldades dentro do processo de aprendizagem. Desta forma, de acordo com a Base Comum Curricular Nacional - BNCC a escola é um lugar destinado a oportunizar a criança desvendar o mundo, domínio da língua falada e escrita e conhecimento das ciências e da natureza (BRASIL, 2018).

Para Castro (2013) a criança deve ter garantido, além da aprendizagem e experiência com as ciências, a acessibilidade. Para tanto, já se observa avanços em relação à legislação vigente do Brasil que promovem e garantem a inclusão de alunos com deficiência São Eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014).

Ao analisar o aspecto histórico, observa-se uma necessidade de politização e entendimento da exclusão social de alguns grupos afim de que haja uma mudança comportamental no tratamento e respeito a estes grupos. A adaptação exige mudanças estruturais e intelectuais para que haja homogeneidade entre a sociedade e os grupos excluídos.

Neste panorama, historicamente os surdos, enfrentam

dificuldades no processo inclusivo, por desinformação da sociedade, falta de formação de profissionais de atendimento ao público em geral, seja pela rotulação que geram por fim uma exclusão (MOURA; LODI; HARRISON, 2005). A rotulação dos surdos ocorre desde a antiguidade, nos primeiros séculos D. C. onde os surdos eram destituídos de direitos e tornavam-se um problema para a sociedade antiga, por não saber como lidar com a deficiência (MOURA; LODI; HARRISON, 2005)

No ambiente escolar há necessariamente a iminência de caminhos que promovam a interação do surdo com o ouvinte bem como o ambiente. Mallmann (2014) ressalta que surdos compartilhem o mesmo ambiente que indivíduos ouvintes, não é garantia de acesso efetivamente as experiências de aprendizagem. Incluir não remete apenas a convivência de um mesmo espaço físico, mas abrir possibilidades diversificadas para os indivíduos.

Infer-se, dentro do processo histórico, que a inclusão está diretamente ligada ao nível de maturidade social e democrática de uma sociedade. Ao passo que a sociedade evolui politicamente, algumas regras e, até mesmo, leis são criadas para que haja igualdade de acesso e permanência na escola, conforme artigo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Apesar de grandes avanços em relação à legislação vigente que garante ao surdo a inclusão social de forma geral, ainda existem muitos entraves burocráticos, políticos e sociais que impossibilitam que esta inserção seja realizada de forma justa e objetiva

Diante de tal panorama, dentro do contexto educacional, trabalho propõe-se a refletir a respeito da importância da inclusão do indivíduo surdo dentro do ambiente escolar, assim como as questões de superação como às relacionadas a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e as adaptações necessárias para que o aluno surdo consiga se comunicar e promover sua autonomia.

O conceito de inclusão, de acordo com o texto

fundamentado na Declaração de Salamanca¹ (UNESCO, 2014), inferido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, presume que as diferenças existentes entre as pessoas de uma sociedade são naturais, entretanto, dentro do ambiente de aprendizagem há a necessidade de respeito à criança portadora de deficiência auditiva. Há que se adaptar o meio em relação à criança e não da criança ao meio já previamente elaborado. Ou seja, pensar em inclusão de uma criança surda é também pensar nas diferenças naturais de um indivíduo que está em evolução e, portanto, as soluções de inclusão devem respeitar este princípio.

Tendo como campo de pesquisa o Brasil levanta-se alguns questionamentos. De que forma a inclusão está efetivamente sendo pensada no sistema educacional do nosso país? Que aspectos estão sendo considerados quando se pensa em inclusão da criança surda no ambiente escolar?

A presente pesquisa trata-se de uma reflexão com base na bibliográfica nacional com o intuito de compreender os aspectos sobre a inserção do surdo no ambiente escolar regular, procurando evidenciar a função da escola neste processo e os desafios correntes da prática efetiva da inclusão do aluno surdo.

DESENVOLVIMENTO

2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUA FUNDAMETAÇÃO

A inclusão é uma necessidade dentro da atualidade, sobretudo no ambiente escolar. Há diversas formas de inclusão, sejam elas devido a necessidades especiais, situação

1 Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

socioeconômica ou até mesmo diferenças étnicas. Entretanto, há que se esperar que a inclusão escolar seja efetiva na sociedade contemporânea, sobretudo para pessoas surdas.

A respeito deste assunto de inclusão dentro da escola infere-se que a educação inclusiva é um direito de todo cidadão, e que este processo se torna base para sua formação, para Amorin, Costa e Walker (2016). Desta forma, a inclusão é um trabalho coletivo e que depende do trabalho e empenho de todas as áreas envolvidas: Estado, família e escola.

A inserção natural do aluno surdo em qualquer esfera social, como a escola, torna-se uma conquista que exige muito estudo, trabalho e dedicação de todos os envolvidos no processo do aluno: aluno surdo e ouvinte, família, professores, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais e demais elementos da escola.

O comprometimento de toda a equipe envolvida na educação inclusiva, é imprescindível no que diz respeito à garantia de que os direitos do aluno surdo sejam garantidos. Com base nessas observações e de acordo com o cenário educacional do país, têm-se bases legais que afirmam a “educação para todos” como parte integrante de seu desenvolvimento pessoal.

Em relação à legislação, os seguintes documentos apresentam as características da educação para todos no cenário brasileiro: Constituição Federal (BRASIL, 1988), lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

A fundamentação da Educação Inclusiva tem sua base os conceitos que foram disseminados e discutidos a partir da Declaração de Salamanca² que pode ser considerada como um marco histórico. Embora não tenha peso de lei, esse documento traz em seu conteúdo alguns aspectos norteadores para a realização da inclusão na área educacional.

A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e

de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades.

Para a área da surdez, existem leis que asseguram a educação para essas pessoas, como a lei 10.436/2002, o decreto 5.626/2005 que regulamenta a lei de Libras, lei 12.319/2010 conhecida como lei do intérprete e a lei 13.005/2014 Plano Nacional de Educação, que traz na meta 4 objetivos para a educação inclusiva (BRASIL, 2014).

De uma maneira geral, toda a legislação que ampara sua nação e, também especificamente para quem possui surdez, existe dentro do contexto deste trabalho de pesquisa, verificar como se deu esse processo histórico da pessoa com surdez na sociedade desde seu início até os dias atuais. Desta forma, na continuidade deste panorama serão retratadas as características da surdez e o todo seu contexto histórico.

2.2 ASPECTOS SOBRE A SURDEZ E O SUJEITO SURDO

Ao passo que a legislação acolhe e apregoa aspetos essenciais da Educação Inclusiva, alguns passos são primordiais em relação a reflexão e da caracterização da surdez e o sujeito surdo. Alguns elementos sobre a temática da surdez estão relacionados a elementos epistemológicos, os quais são referenciados tradicionalmente às questões clínicas ou socioantropológica da surdez. Para compreender a inclusão dos alunos em sala de aula regular, em que inúmeros professores vivenciam essa situação diária, é preciso entender o desenvolvimento do processo educativo dos surdos durante os tempos (GUARINELLO, 2007)

O resgate histórico em relação ao percurso da Educação Inclusiva faz-se mister a fim de compreender seus desdobramentos e influências sobre a educação na atualidade e a educação do surdo, em meio a este panorama. Infere-se

em relação ao surdo, que o estereótipo criado em relação ao sujeito surdo vem-se modificando no decorrer da história.

A ideia que a sociedade fazia sobre os surdos, no decorrer da história, geralmente apresentava apenas aspectos negativos. Na antiguidade os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonados ou sacrificados. Até mesmo na bíblia pode-se perceber uma posição negativa em relação à surdez (GOLDFELD, 2002, p.27)

De acordo com o autor, durante o período da antiguidade, o surdo além de não ser considerado como sujeito e visto apenas como objeto exclusivo, vivia à margem da sociedade sem nenhum direito assegurado.

É possível verificar também um registro na educação de surdos que aconteceu no século XVI, na Espanha, em que o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584) aparece como o primeiro professor de surdos na história. O pensamento de Guarinello (2007) complementa que aquele foi chamado para educar crianças surdas, filhos dos nobres, em geral. Havia o ensino da leitura, escrita, matemática, fala além de ensinamentos religiosos como rezar e se confessar. Esta proposta de educação tinha por objetivo ter indivíduos que pudessem ser reconhecidos como pessoas nos termos da lei e herdar os títulos e as propriedades da família, já que os mudos não tinham esse direito.

Neste mesmo caminho dos primórdios da educação de surdos e de seus professores, em 1750, na França, surge Abade Charles Michel L'Épée, um dos ícones mais importantes para a história da educação de surdos.

O abade Charles M. de L'Épée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usada por surdos, com atenção para suas características linguísticas. O abade, a partir da observação de grupos de surdos, verifica que estes desenvolviam um tipo de comunicação apoiada no canal

visto-gestual, que era muito satisfatória. Partindo dessa linguagem gestual, ele desenvolveu um método educacional, apoiado na linguagem de sinais da comunidade de surdos, acrescentando a esta sinais que tornavam sua estrutura mais próxima à do francês e denominou esse sistema de sinais metódicos (LACERDA; 1998, p.3).

Havia dentro da sociedade da época um movimento que valorizava o ensino da língua oral para surdos, afim de que houvesse maior integração deles com a sociedade. Desta forma, explica-se o motivo que levou a proposta pedagógica defendia por L'Epée, fosse bastante aceita e tivesse boa adesão tanto dos educandos surdos, quanto dos educadores que deveriam aprender essa metodologia para realizar a comunicação com os surdos, perante ao grupo social da época.

O movimento, chamado de Oralismo, defendia que a criança deveria aprender a oralizar para que pudesse exercer uma comunicação eficaz com os ouvintes (GOLDFELD, 2002). Outrossim, pode-se afirmar que a abordagem oralista tem seus fundamentos e prerrogativas na concepção clínico terapêutica, em que considera a deficiência auditiva como limitadora.

Dentro desta perspectiva histórico-social a surdez é compreendida pelo desejo de produzir conhecimentos capazes de explicar o desconhecido, portanto, a surdez é explicada por meio de níveis de perda auditiva sendo normal, leve, moderada, severa e profunda de sua aquisição por meio de lesões no tímpano ou fatores hereditários adquiridos (KAISS, 2013).

Dessas acepções, pode-se citar que o mais importante defensor do Oralismo foi Alexander Graham Bell, o qual exerceu grande influência no resultado da votação do Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão, no ano de 1880.

Guarinello (2007, p. 28) ressalta, que “Em 1880, no Congresso Internacional de Milão, Bell, aproveitou-se de todo o seu prestígio em defesa do oralismo e ajudou na vo-

tação sobre qual método deveria ser utilizado na educação dos surdos”.

A partir deste congresso, os professores surdos foram excluídos da votação. Após o evento, a metodologia oral passou a ser utilizada em todas as escolas para surdos, destacando-se a prática terapêutica da fala. Nota-se que é importante ressaltar que os aspectos referentes à escolarização do surdo eram colocados em segundo plano, já que a ênfase recaía sobre a reabilitação da surdez, com o objetivo de curar o surdo.

Em decorrência das ideias defendidas e assimiladas neste congresso, consequência normativa mais marcante foi a proibição da língua de sinais na educação dos surdos, modificando o foco das escolas de educacional para reabilitadoras.

A partir de 1960, com base nos estudos realizados de Willian Stokoe, a língua de sinais teve novamente o seu lugar de destaque enquanto a língua do sujeito surdo. Tal estudo analisava a língua de sinais e sua aplicação na educação como benefício da aprendizagem do aluno surdo (STOKOE, 2005). Através da publicação de seu artigo *Sign language structure: an outline of the visual communication system of the American deaf*, cuja tradução em língua portuguesa é: A estrutura da língua de sinais: o perfil de um sistema de comunicação visual dos surdos americanos, foi apontado que a língua de sinais possui todas as características presentes nas línguas orais, sendo dessa forma considerada a língua natural dos surdos. Com base nessa publicação, surgiram vários estudos e pesquisas sobre as línguas de sinais e o retorno de sua aplicação na educação de crianças surdas (GUARNIELLO, 2007).

Neste sentido, Guarinello (2007, p. 28) continua sua análise do viés histórico da educação de surdos e afirma que em 1968, Roy Holcom desenvolveu outra abordagem que deu origem à filosofia denominada de Comunicação Total, com “foco na utilização de toda e qualquer forma de comunicação com a criança surda”.

Apesar de algum sucesso, a comunicação total também

não trouxe resultados satisfatórios, pois os surdos não adquiriram profundidade em nenhuma das línguas oral ou de sinais, além de existir a impossibilidade de utilizar-se corretamente as gramáticas e estruturas da língua de sinais e língua oral simultaneamente (GUARRINELLO, 2007).

Decorrente dessa situação, foi preciso pensar em outra abordagem que proporcionasse ao surdo uma comunicação efetiva. Surge então a filosofia bilíngue (Bilinguismo) que a partir da década de 1980, e mais efetivamente na década de 1990, ganha cada vez mais adeptos em todos os países do mundo. (GOLDFELD, 2002, p. 32).

Em direção oposta à visão clínico-terapêutica, emerge a concepção socioantropológica, surgindo como um novo paradigma. Nessa concepção, a surdez é compreendida como diferença cultural e não patologia médica. Portanto, a filosofia bilíngue tem base na concepção socioantropológica, em que Guarinello (2007, p.33), sustenta que:

Os surdos formam uma comunidade linguística minoritária, que utiliza e compartilha uma língua de sinais, valores, hábitos culturais e modos de socialização próprios. A comunidade surda, então, é aquela que utiliza a língua de sinais, possui identidade própria e se reconhece como diferente. A surdez passa, assim, a ser vista como diferença e não deficiência. Dois fatores são relevantes para essa concepção de surdez. O primeiro leva em conta que os surdos formam comunidades que utilizam a língua de sinais, e o segundo defende que os filhos de surdos de pais surdos apresentam melhor desempenho acadêmico e mais habilidades para aprender a linguagem oral e escrita.

Compreende-se, então, que o sujeito entende que faz parte de uma cultura a cultura surda que o significa e o constrói enquanto sujeito que entende o mundo através de

experiências visuais (BATAGLIN, 2012). Conclui-se que a surdez não encarada somente através do aspecto de limitação auditiva, mas também é compreendida pelo lado cultural e linguístico.

Entende-se, em uma reflexão panorâmica, que ao longo da história os conceitos sobre o sujeito surdo transformaram-se em novos olhares, permitindo o respeito pelo sujeito surdo e à valorização de suas capacidades, ampliando dessa forma novas possibilidades e ações pedagógicas em seu processo de escolarização. Há uma necessidade de ações que norteiem as escolas em relação a inclusão da criança surda.

2.3. AÇÕES NORTEADORAS DA ESCOLA INCLUSIVA PARA SURDOS

A questão que envolve a inclusão do aluno surdo na escola regular é um assunto complexo, apesar de estar muito bem delimitado e assegurado por leis e decretos. Porém, “a realidade da qualidade da educação inclusiva que a legislação dispõe não é a praticada nas escolas. Para Almeida e Vitalino” (CARVALHO, 2010, p.3).

Entre todos os documentos que compõem o conjunto de leis denominado Políticas Públicas para educação surda e sua real implementação, há uma distância relativamente grande. Com as políticas públicas educacionais na área de educação de surdos, não é diferente. A criação da Lei nº12.319 (BRASIL, 2010)³ para acessibilidade regulamentou a profissão de intérprete de Língua de Sinais. Entretanto a presença do intérprete nas aulas de Língua Portuguesa, ainda é uma barreira a ser vencida.

As leis que foram aprovadas para inclusão do aluno surdo atuam como facilitadores do processo de aprendiza-

3 Lei de nº 12.319 de 2010, com tema relacionado aos surdos, essa lei oficializada no dia 1 de setembro de 2010, veio regulamentar a profissão de tradutor e intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais)

gem destes alunos, durante as aulas, garantem flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo, entre outros.

Desde a aprovação da Lei nº12.319 (BRASIL, 2010), o Ministério da Educação vem certificando intérpretes pelo Programa Nacional para Certificação e Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais a fim de diminuir a escassez de profissionais. Desta forma a distância do ideário inclusivo do aluno surdo nas salas de aula regulares pode ser alcançado cada vez mais.

A família em colaboração com a escola desempenha um papel fundamental minimizando as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos nas demandas do dia a dia, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los.

Há ainda, infelizmente, muitos profissionais da área de educação, sem conhecimento mínimo da Libras, o que colabora com o processo de inclusão por parte da escola. Alguns são subsumidos por uma carga horária de trabalho exaustiva, não havendo disponibilidade de tempo para buscar uma formação continuada na área.

A inclusão do aluno surdo ainda enfrenta muitos obstáculos dentro do contexto de sala de aula regular. Para tanto faz-se necessário alguns ajustes que dependem da escola e do poder público nas questões de: adaptação curricular, a oferta do ensino bilíngue e profissionais qualificados na área para garantir a permanência desse aluno no ensino regular.

O Projeto Político-Pedagógico, PPP da escola, documento que rege as ações da escola, deve estar em consonância com uma proposta de educação inclusiva. De acordo com Fernandes (2008) a escola que percebe e enfrenta a organização de um projeto pedagógico, trabalhando em um currículo que assuma a responsabilidade de soluções educacionais que promovam a inclusão, já avançou de forma efetiva na educação inclusiva.

A LDBEN (BRASIL, 1996), nos artigos 58 e 59 já res-

saltam a importância de alguns pontos relacionados ao processo de inclusão. Estes artigos 58 e 59, preveem a garantia de algumas condições para a educação especial, sendo esta ofertada preferencialmente em escola regular:

Art. 58: § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, p.25)

A educação especial é definida neste mesmo artigo 58, como “a modalidade de educação escolar na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p.25). Desta forma o artigo descreve de forma detalhada como o processo, em teoria, deve ocorrer.

Entretanto, a LDBEN (BRASIL, 1996) sofreu uma alteração em 2013, em que o texto do Artigo 58 passa a utilizar a palavra ‘preferencialmente’ e não ‘exclusivamente’, permitindo assim que ação se torne facultativa, no lugar de obrigatória.

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996)

Em diversas situações percebe-se, mesmo com toda a legislação em favor do aluno surdo, certa dificuldade de acesso destes alunos em relação à educação, de forma geral. Para Sassaki (1997, p. 150), “É preciso rever toda a legislação pertinente à deficiência, levando em conta a constante transformação social e a evolução dos conhecimentos sobre

a pessoa deficiente”.

Para alcançar uma realidade de escola inclusiva, deve haver além de um corpo docente capacitado, organização curricular e planejamento, também devem estar incluídas as especificidades próprias de aprendizagem de cada aluno, sobretudo os alunos que necessitam de suporte especial. A escola que define um projeto político pedagógico inclusivo, alcança o objetivo da educação que é formar cidadãos de acordo com a proposta diversificada de saberes, resulte em conhecimentos e formação integral do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a reflexão a respeito do conceito de inclusão do aluno surdo e o estudo bibliográfico sobre a forma que esta inclusão ocorre dentro do ambiente escolar, é possível concluir que as todas as modificações e adaptações necessárias para este fim são anteriores à presença do aluno na escola. Iniciando com a legislação que garante o direito aos alunos surdos e a capacitação dos profissionais que irão trabalhar diretamente com eles.

Diante da situação atual do Brasil em relação à inclusão do aluno surdo, foi possível averiguar que a ação pedagógica dos profissionais da educação deve trabalhar de acordo com subjetividade dos estudantes com necessidades especiais, na medida em que as especificidades são identificadas.

Este estudo buscou reafirmar que a inclusão de alunos surdos no ambiente escolar é uma proposta que está relacionada tanto com a surdez, quanto com os aspectos sociais. Pensar no aluno surdo, enquanto sujeito do processo de ensino aprendizagem e evidenciar para a comunidade escolar que estes sujeitos possam vir a constituir-se como um sujeito surdo ativo, pertencente a uma sociedade cuja maioria é de ouvintes.

Existe ainda a necessidade de preparação específica de profissionais que atendam a demanda de alunos

surdos, com formação em Libras e na adaptação curricular a esses alunos, embora seja garantido legalmente em teoria. Além dos processos necessários para inclusão do aluno surdo, é importante que este possa ser reconhecido enquanto sujeito dotado de língua e de cultura para que os profissionais que trabalham com inclusão compreendam as especificidades de seu processo de aprendizagem.

Portanto a inclusão no espaço escolar tem muitos aspectos que precisam ser modificados. Em contrapartida, existe grande avanço nos espaços da rede de apoio (atendimento especializado), o qual percebeu-se a afetividade e a concretização da proposta oferecida, promovendo a conscientização da escola regular em relação à inclusão do aluno surdo. Perante toda a pesquisa realizada, constatou-se que mesmo com algumas dificuldades, ainda existem profissionais que estão dispostos a realizar a melhoria da inclusão para esses educandos.

Desta forma, a inclusão faz parte deste momento educacional, que demanda mudanças comportamentais. Estas que não ocorrem de modo rápido e também não são de fácil execução, pois seguem envolvem aspectos históricos sócios culturais do indivíduo, fatos que remetem à família ou ao contexto do estudante.

Percebeu-se também através desta pesquisa que a escola e família têm um papel primordial no processo de aquisição da leitura e escrita, enfim na educação do ser em desenvolvimento, pois são nestes sítios que ocorrem as primeiras experiências. A escola é o lugar onde, os estudantes, aprendem a lidar com as capacidades e limites individuais e internalizam as regras sociais básicas. Inicialmente apreendidas do lar. É onde se tem, com clareza, a noção de liberdade de expressão.

De acordo com a Lei nº 9394/96, a qual delega à família, no Artigo 2º (BRASIL, 1996), à escola e à sociedade o compromisso para a efetivação de uma proposta de escola para todos. Algo ideal ao educando com necessidades educativas especiais. A educação se faz com essa parceria.

Nesse sentido, com o presente estudo, foi possível observar que as famílias, embora distante do cotidiano escolar, vivenciam momentos de angústias.

O ato da inclusão exige novos posicionamentos diante dos processos de ensino e de aprendizagem, à luz de concepções e práticas pedagógicas. Práticas estas, que podem ser derivadas tanto do professor quanto do aluno. Principalmente no que tange ao papel do intérprete em sala de aula.

Cabe, portanto, à sociedade, o Estado e a família requerer das escolas uma nova estrutura, uma reflexão sobre a formação do futuro cidadão e uma visão renovada com relação à diferença.

REFERÊNCIAS

- AMORIN, M.; COSTA, S.; WALKER, M. A inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino, **Revista Ramal de ideias**, v 1, p. 10, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/elain/Downloads/inclusao_aluno_surdo_rede_regular_ensino%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/elain/Downloads/inclusao_aluno_surdo_rede_regular_ensino%20(1).pdf) Acesso em 17 mar. 2022.
- BATAGLIN, M. **Experiência Visual e arte**: elementos constituidores de subjetividades surdas. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anped-sul/9anpedsul/index> Acesso em: 30 mai. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 22 dez. 2021.
- _____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso 10 Jul 2022.
- _____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Lei n. 10.172/2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br> Acesso 10 Jul. 2022.
- _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso 10 Jul. 2022.
- CARVALHO, R. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- CASTRO, J. Ir e vir: **Acessibilidade, compromisso de cada um**. Mato Grosso do Sul: Gibim, 2013.
- FERNANDES, E. **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.
- GOLDFELD, M. **A Criança Surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.
- GUARINELLO, A. C. **O Papel do Outro na Escrita de Sujeitos Surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.
- KAISS, M. **Cultura Surda**. Biblioteca digital da UFRP. Curitiba, 2013.
- LACERDA, Cristina B. F de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cad. Cedes, vol.19, n.46, p.10, 1998.
- MOURA, M. C.; LODI, A. C.; HARRISON, K. M. A História e Educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O. C. (Ed.). **O Tratado de Fonoaudiologia**. 2a.ed. Ribeirão Preto: Tecmed, 2005. v. 2, p. 341-364.
- RAMALHO, B. **Educação como Exercício de Diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.
- SASSAKI, R. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Stokoe, W. C. Estrutura da língua de sinais: um esboço dos sistemas de comunicação visual dos surdos americanos. **Revista de Estudos Surdos e Educação de Surdos**. 2005.

UNESCO. Declaração de Salamanca, **Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, acesso e qualidade**, p. 49, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.



EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PERSPECTIVA BILINGUE