

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS NO BRASIL



ALINE LIMA DA SILVEIRA LAGE
MAURÍCIO ROCHA CRUZ
(ORGANIZADORES)



EDITORA
SCHREIBEN

ALINE LIMA DA SILVEIRA LAGE
MAURÍCIO ROCHA CRUZ
(ORGANIZADORES)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS NO BRASIL




EDITORA
SCHREIBEN

2024

© Dos Organizadores - 2024
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: dos organizadores
Revisão: os autores
Livro publicado em: 23/09/2024
Termo de publicação: TP0682024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L174f	Lage, Aline Lima da Silveira. Formação de Professores de surdos no Brasil / Aline Lima da Silveira Lage ; Maurício Rocha Cruz. --Itapiranga : Schreiben, 2024. 130 p. ; il. ; e-book Inclui bibliografia e índice remissivo. E-book no formato PDF. DOI: 10.29327/5429673 ISBN: 978-65-5440-319-1 1. Surdos. 2. Prática de ensino. 3. Educação de Surdos. 4. Professores - formação. I. Título. II. Cruz, Maurício Rocha.
-------	--

CDD 371.912

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Maurício Rocha Cruz</i>	
UM ENSAIO PROFANO SOBRE A FORM(A)-AÇÃO COMO UMA VIAGEM DE RETORNO A SI.....	9
<i>Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado</i>	
DESCONSTRUINDO REALIDADES BINÁRIAS: ESTUDOS RECENTES SOBRE CRIANÇAS IMPLANTADAS.....	22
<i>Celeste Azulay Kelman</i>	
A DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO ENSINO REGULAR.....	34
<i>Thábio de Almeida Silva</i>	
<i>Kamilla Fonseca Lemes Garcia</i>	
<i>Rodrigo França Carvalho</i>	
<i>Érica Ferreira Melo</i>	
PRÁTICAS VISUAIS DO PROFESSOR SURDO NO ENSINO DA L2 PARA ALUNOS SURDOS.....	47
<i>Talita Nabas Tavares</i>	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS.....	63
<i>Gabriela Serenini Prado Santos Salgado</i>	
<i>Mariana Gonçalves Ferreira de Castro</i>	
MINHA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PANDEMIA.....	74
<i>Renata Celino da Nóbrega</i>	
MEMÓRIAS DA MINHA FORMAÇÃO NO INES COMO PROFESSORA DE SURDOS.....	81
<i>Líliá Ferreira Lobo</i>	
PROFESSORES SURDOS DAS OFICINAS PROFISSIONALIZANTES DO INES.....	100
<i>Aline Lima da Silveira Lage</i>	
SOBRE OS AUTORES.....	120
ÍNDICE REMISSIVO.....	126

APRESENTAÇÃO

Em 15, 16 e 17 de junho de 2021 foi realizado o I Encontro Nacional sobre Formação de Professores de Surdos (I ENFPS). Esta foi uma iniciativa do Grupo de Pesquisa Formação de Professores (de) Surdos. O GPFPS tem como objetivo principal pesquisar a formação e a atuação de professores (de) surdos na educação brasileira, é sediado no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), cadastrado no CNPq e é composto por profissionais e estudantes que estão em diferentes instituições.

O objetivo do evento foi colaborar com a produção e a expansão do conhecimento a respeito da formação de professores de surdos no Brasil por meio de debates realizados nas mesas-redondas, na divulgação de trabalhos e na publicação de um livro relacionado ao evento.

As áreas temáticas do evento foram assim definidas:

Formação inicial e continuada de professores de surdos: Área que compreende diferentes pesquisas, estudos e relatos de experiência a respeito de iniciativas governamentais e institucionais voltadas à formação ou ao aperfeiçoamento de professores que atuarão/atuem na educação de surdos;

Políticas Públicas para a Educação de Surdos: As políticas públicas em educação são ações implementadas pelo poder público visando a garantia de acesso à educação para todos os cidadãos, em especial, neste caso, à educação de surdos. Também é função das políticas públicas avaliar e melhorar a qualidade do ensino do país;

Didática e Ensino Bilíngue para Surdos: Estudos e desenvolvimento de técnicas e métodos que podem ser utilizados para ensinar surdos, bem como estudo dos processos de aprendizagem e ensino de surdos, incluindo o ensino bilíngue;

Currículos na Educação de Surdos: Conhecimentos que procuram mediar teorias educacionais e práticas de ensino em sala de aula, enfatizando a educação bilíngue de surdos.

O evento foi realizado na plataforma do Ambiente Virtual de Pesquisa (AVP), composta por um site (avp.pro.br), pelo aplicativo AVP App (android) e pelo Canal do YouTube AVP App. Todas as atividades estão hospedadas na página do evento dentro do site e contam com ferramentas de interação entre os participantes e os trabalhos expostos/apresentados. Os trabalhos estão assim organizados no site do evento:

Mesa-redonda: Cada mesa-redonda teve um tema que foi discutido por pesquisadores convidados. A mesa teve um mediador e contou com uma equipe de Tradutores-intérpretes de Libras-LP;

Mostra Cultural: Durante o evento foi promovida uma Mostra de expressões culturais elaboradas pela comunidade surda no site do evento;

Painel de Trabalhos (Comunicação Assíncrona): O Painel de Trabalhos reuniu Comunicações Assíncronas inscritas no evento, em Libras e/ou Língua Portuguesa Escrita (LPE).

Todos os participantes das mesas-redondas foram convidados para compor este livro com o envio de um capítulo sobre sua participação no evento. Neste livro estão reunidos os textos recebidos para publicação. Nosso leitor poderá mesclar a leitura dos textos enviados e aqui reunidos com a exibição na íntegra de cada debate ocorrido. Abaixo dispomos informações sobre cada mesa-redonda com o link para assisti-las:

I ENFPS (15/06, 13h às 15h) - Abertura e Mesa I: "[A importância da pesquisa na formação de professores de surdos](#)"

Francisca Cerqueira - Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos

Lucelia Rabelo - Grupo de Pesquisa em Educação Especial Contextos de Formação, Políticas e Práticas Pedagógicas Inclusivas

Grazielly Nascimento - Grupo de Pesquisa Estudos em Libras e Educação de Surdos GEPLES

Thábio Silva - Grupo de Pesquisa em Educação Diversidade e Inclusão GEPEDI

Aline Lage - Grupo de Pesquisa Formação de Professores (de) Surdos

Erica Barbosa - Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos – GEPES

Mediadora: Talita Nabas

Mesa II (15/06, 17h às 19h) - "[Formação inicial e continuada de professores de surdos](#)"

Renata Nobrega - Instrutores Surdos

Yrlla Ribeiro - Estudo comparativo Brasil/França

Lucyenne Vieira Machado - Formação de Professores de surdos

Mônica Astuto - Mediadora

Mesa III (16/06, 13h às 15h) - "[Políticas Públicas para a Educação de Surdos](#)"

Celeste A. Kelman - Pesquisa sobre crianças surdas implantadas

Mônica Astuto - Atuação de Professores Surdos

Maurício Cruz - Plano Viver sem Limite

Luciana Torres - Mediadora

Mesa IV (16/06, 17h às 19h) - “[Didática e Ensino Bilíngue para Surdos](#)”

Desirée Begrow - Fonoaudiologia bilíngue e as práticas de letramento para surdos

Gabriela Serenini - Estratégias de ensino e adaptação de materiais didáticos para L2

Mariana Gonçalves - Práticas pedagógicas de Língua Portuguesa para Surdos como Segunda Língua

Talita Nabas - O uso de materiais visuais no ensino de L2

Jefferson Jesus - Formação Docente e Protagonismo Surdo;

Renata Francisco - Ensino de Libras como L1 por Professor Ouvinte

Mediação: Nanci Araújo Bento

Mesa V (17/06, 13h às 15h) - “[Currículos na Educação de Surdos](#)”

Flaviane Reis - Os debates e fundamentos para o GT Libras como L1 para surdos no MEC

Ana Cláudia Camargo - Currículo para Educação de Surdos proposto pela SMESP

Sandra Faria - Os debates e fundamentos para o GT Português como L2 para Surdos no MEC

Renata Razuck - Mediação

Mesa VI (17/06, 17h às 19h) - “[Gerações de professores formados no INES](#)”

Líliá Lobo - Curso Normal Especializado para Educação de Surdos

Dora Costa - Curso Bilíngue de Pedagogia

Emeli Marques - Curso de Especialização de Professores da Área da Deficiência Auditiva

Aline Lage - Professores Surdos das Oficinas Profissionalizantes

Priscilla Cavalcante - Curso Bilíngue de Pedagogia

Mediadora: Fátima Santana

Nossos agradecimentos a todos os membros do GPFPS que colaboraram de diferentes maneiras para a realização desse evento. De igual maneira, esse evento não seria possível sem a equipe de tradutores-intérpretes do DESU/ INES, a quem dirigimos nossos agradecimentos.

Desejamos uma boa leitura do livro e uma boa navegação pelos conteúdos do evento!

Maurício Rocha Cruz

UM ENSAIO PROFANO SOBRE A FORM(A)-AÇÃO COMO UMA VIAGEM DE RETORNO A SI

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado (UFES)¹

Uma viagem de formação²...

*“O olho vê,
a lembrança revê
e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo”
Manoel de Barros*

À guisa de introdução faço aqui algumas perguntas: por que nos interessa discutir sobre formação a partir de outras perspectivas que não baseadas em técnicas, teorias e práticas? Por que nos interessa olhar que subjetividades são produzidas quando tratamos de formação como encontro constitutivo? E por fim, como olhar a vida (trans/de/in/con)formada como obra de arte?

A formação que aqui evocamos é aquela que possibilita transver o mundo. Junto ao poeta Manoel de Barros, ver o que aprendemos, rever o que consumimos para assim transver tudo que nos faz sentido. Junto com Larrosa (2004), apostamos aqui numa formação a partir do par experiência-sentido. E ainda olhar para a vida daquele que aposta no transver o mundo como obra de arte.

Apostamos na formação a partir de uma viagem de retorno a si. Aquela formação que nos constitui, que nos atravessa, que produza experiência em nós. Uma formação-experiência no sentido mais ligado a experimentações (im/des) possíveis.

Tomo para mim, a escrita deste texto como uma escrita-experiência pois começo aqui a partir de mim e não sei bem como será o final deste texto pois não quero e não vou prometer um texto que saiba onde vai chegar ou que já tenha verdades prontas para falar sobre formação e como deve ser, afinal escrevo para transformar algo em mim. Não tenho, de jeito nenhum, essa pretensão pois muitos já o fazem com muita desenvoltura e por isso quero, além de tornar a arte e a literatura minhas intercessoras neste processo, começo então a falar de minha formação e de como me coloco neste lugar...

1 Universidade Federal do Espírito Santo. lumatosvieiramachado@gmail.com.

2 Quero agradecer a leitura atenta e carinhosa de meu amigo e parceiro de pesquisa José Raimundo Rodrigues que me instigou com muitas perguntas.

Uma viagem de retorno a mim...

Do lugar onde estou, já fui embora
(Manoel de Barros)

Pensar sobre a formação de professores de surdos me faz retornar a minha. Sou filha de surdos e essa condição por natureza já me coloca em algum lugar muito peculiar na relação com a educação de surdos e com as línguas de sinais e a língua portuguesa. Porém, como afirmo em meu texto: “Para me tornar docente, não bastou ser apenas filha de surdos ou amiga de surdos ou mesmo saber Libras” (VIEIRA-MACHADO, 2016, p. 29). Então, como em minha tese de doutorado, pergunto: o que me torna uma professora de surdos? Sou uma professora especialista em surdez? Que formação é esta que me autoriza a ser? Existe alguma formação que autoriza alguém? (VIEIRA-MACHADO, 2016, p. 30).

Ler e escrever sempre foram ações que me acompanharam em meu percurso formativo de vida desde que fui alfabetizada... sempre foi o meu refúgio e minha oportunidade de viajar para onde eu quisesse. Escrever diários e ler o tempo todo foi o que me possibilitou transver o mundo. Sempre foram uma saída para um outro mundo ou mesmo um retorno a mim. Então isso me formou e me trouxe aqui neste momento, neste artigo.

Escrever, para mim, também é habitar um mundo numa língua que desperta sentimentos adversos. Amada por ser, com a Libras, minha língua de compreensão do mundo e, ao mesmo tempo, complicada por ser usada como instrumento de dominação dos sujeitos surdos que veem sua língua, Libras, inferiorizada pela minha língua querida. Meus pais também são esses “sujeitos surdos”. Ser estrangeira em meu próprio idioma (português) ou ser estrangeira na língua dos meus pais (Libras) me faz querer me refugiar na escrita como sempre fiz em toda a minha vida. Diários, anotações, cadernos de recordação... tudo que envolve escrita, desde meus cinco anos, quando dominei essa arte, trouxe a mim o fascínio e a necessidade de expressão. É como se a escrita fosse um outro mundo, um outro processo (VIEIRA-MACHADO, 2012, p. 18).

A partir dessa aposta de engajamento com mais do que a minha profissão, mas principalmente com o meu percurso formativo quero propor fazer uma digressão: antes de olhar para a formação como algo exterior a mim ligado a “algo que preciso saber que me torna num sujeito que não sabe em um sujeito que sabe”, ou algo da ordem da aquisição de certos saberes específicos que me tornam este professor, ou ainda, algo da ordem do par “teoria/prática” ou “técnica/ciência” aqui, neste momento, nesta digressão quero propor olhar a formação pelo par “experiência/sentido” conforme nos sugere Larrosa (2004).

Para este exercício, proponho aqui olhar para a formação como uma viagem de retorno a si. “A formação não é outra coisa senão o resultado de um

determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora, aquela em que a palavra tem o poder de formar ou transformar a sensibilidade e o caráter do leitor” (LARROSA, 2006, p. 46).

A formação é uma viagem aberta, uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é este próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética é uma chamada, não é algo imperativo. Não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele (LARROSA, 2006, p. 53).

Entendendo então a experiência formativa como uma viagem aberta, um retorno a si, vou aqui recorrer a uma prática antiga benjaminiana: narrar! O próprio narrador, para Benjamin pode ser visto em duas figuras: no marujo que viaja o mundo e pode narrar grandes peripécias ou o camponês que sendo ele morador de algum lugar pode ser o guardião de tantas histórias. O mais importante é entender que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Uma viagem benjaminiana, nietzschiana...

O meu avesso é mais visível que um poste.
Manoel de Barros

Quando propomos uma viagem, nos apoiamos aqui na literatura e na filosofia como possibilidade de olhar a formação ou ainda a experiência formativa como atitude. O que Walter Benjamin nos traz como conselho?

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. [...] Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas uma planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma das voltas, distâncias, belverderes, clareiras, perspectivas [...] (BENJAMIN, 1995, p. 16).

Portanto, tomemos o imperativo de pôr-nos a caminho no caminho de nossas experiências formativas. Ao tomarmos um texto, caminhemos nele e não nos conformemos em apenas sobrevoá-lo, deixemos que ele nos atravesse e não o coloquemos em nossas verdades. Evoquemos em nós o leitor de Blanchot e Nietzsche que não pode ser arrogante, soberano, cheios de verdades. Segundo Larrosa (2004, p. 52) “Blanchot insiste: ler não é compreender, não é conversar, não é avaliar, nem julgar (...)” é necessário ler sem saber ler! E Nietzsche nos convoca a ler com o corpo. Para ele, ler bem é ler com todos os sentidos.

O texto sempre tem algo a mostrar e temos que (des)ver, a forma, o que transmite, a literalidade, a força. Também é observar “o valor das distintas óticas textuais: contradizer os pontos de vista medíocres [...], as perspectivas dogmáticas [...], as visões supostamente desinteressadas. (LARROSA, 2005, p. 31).

Precisamos sentir o cheiro das palavras. Elas têm cheiros e precisamos saber distinguir os odores das palavras... “É preciso saber perceber a qualidade e o puro ar que emana dos livros, rechaçar os livros de atmosfera fechada e que cheiram a ranço; aclimatar-se às palavras que trazem o ar rude, seco, leve, livre e frio das alturas”. (LARROSA, 2005, p. 33)

Dionísio:

Seja sábia, Ariadne...

Você tem orelhas pequenas, você tem as minhas orelhas:
coloque uma palavra sábia nelas!

Não é preciso odiar a si mesmo primeiro, se é preciso amar a si mesmo?...
Sou seu labirinto... (NIETZSCHE, 2007a, p. 129).

Há livros que falam baixo, há livros que falam alto. Há livros que gritam ou que sussurram... para Nietzsche “é preciso ter orelhas pequenas para captar as harmonias mais delicadas e, melhor, é preciso saber usar como Ariadne, a ‘terceira orelha’ de Dionísio, aquela que recebia a revelação! [...]” (LARROSA, 2005, p. 33).

Ainda a partir dos sentidos, é preciso ter dedos delicados ou punhos fortes para ler. “Às vezes, é preciso fazer perguntas com o martelo” (NIETZSCHE apud LARROSA, 2005, p. 34). E por fim, ler bem é comer bem. E uma boa digestão está ligada a escolher bem os livros que possam ser ajustados ou que se opõe a outros,

(...) ler livros variados, ler com prazer e com frugalidade, assimilar o essencial e esquecer o resto [...]. Por isso, ensinar a ler bem é, em primeiro lugar, educar o sentido do gosto [...] o bom leitor é o que tem o gosto não corrompido, o que sente asco ante certas leituras, o que refuta fisicamente, o que não pode suportá-las (LARROSA, 2005, p. 34).

Ler com o corpo como nos instiga Nietzsche, é uma forma de nos equilibrarmos entre uma formação apolínea e dionisíaca. Deus Apolo, de forma muito resumida pode ser associado à “luminosidade”, racionalidade, à sabedoria, às artes plásticas, à estética do sonho, à busca pela perfeição da forma. Já Dionísio, é o caos, o desejo, êxtase, música, paixão. Equilibrar a vida entre esses dois deuses e o que eles nos deixam é uma forma de lidar bem com a nossa formação. Às vezes aprendemos tanto em sala de aula quanto nas conversas e trocas com os outros em diferentes espaços e até mesmo tomando um bom vinho, diferentes possibilidades formativas se abrem na viagem-formação. Essa é a graça do caminhar e de viajar para si, sempre.

Teremos ganho muito a favor da ciência estética se chegarmos não apenas à intelecção lógica mas à certeza imediata de introversão [*Anschauung*] de que o contínuo desenvolvimento da arte está ligado à duplicidade de apolíneo e do dionisiaco [...]. A seus dois deuses da arte, Apolo e Dionísio, vincula-se a nossa cognição de que [...] existe uma enorme contraposição, quanto a origens e objetivos, entre a arte do figurador plástico, a apolínea, e a arte não figurada da música, a de Dionísio: ambos os impulsos tão diversos, caminham lado a lado, na maioria das vezes em discórdia aberta e incitando-se mutuamente a produções sempre novas [...] (NIETZSCHE, 2007b, p. 24).

Ainda com Nietzsche, a partir da figura de um Zaratustra viajante, somos provocados a pensar sobre os percursos e sobre seus caminhos. Zaratustra se descrevia como um viajante e um escalador de montanhas completamente desinteressado pelas planícies pois amava o imprevisito. “Uma viagem sempre há de ser para mim uma ascensão, em resumo, cada um vive unicamente a si mesmo” (NIETZSCHE, 2007c, p. 125).

Enfim, meu ser está de regresso. Só sei quanto ele andou durante muito tempo por terras estranhas, disperso entre todas as coisas e todas as contingências. E sei mais. Agora estou diante do meu último píncaro, que não me foi permitido durante muito tempo. Preciso seguir meu caminho mais rigoroso. Teve início minha viagem mais solitária (NIETZSCHE, 2007c, p. 125).

Zaratustra mostra que em sua viagem solitária também volta a si e esse retorno é considerado por ele mesmo como uma ascensão. Aprendamos com Zaratustra a buscar os desafios da formação-experiência na de/in/trans/formação de nós mesmos.

Uma viagem (des)possível...

Tem mais presença em mim o que me falta.
Manoel de Barros

Manoel de Barros, poeta das miudezas, nos conta em um dos seus poemas, quais são as fontes de suas memórias:

Três personagens me ajudaram a compor estas memórias. Quero dar ciência delas. Uma, a criança; dois, os passarinhos; três, os andarilhos. A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra. E os andarilhos, a preciência da natureza de Deus. Quero falar primeiro dos andarilhos, do uso em primeiro lugar que eles faziam da ignorância. Sempre eles sabiam tudo sobre o nada. E ainda multiplicavam o nada por zero- o que lhes dava uma linguagem de chão. Para nunca saber onde

chegavam. E para chegar sempre de surpresa. Eles não afundavam estradas, mas inventavam caminhos. Essa a pré-ciência que sempre vi nos andarilhos. Eles me ensinaram a amar a natureza. Bem que eu pude prever que os que fogem da natureza um dia voltam para ela. Aprendi com os passarinhos a liberdade. Eles dominam o mais leve sem precisar ter motor nas costas. E são livres para pousar em qualquer tempo nos lírios ou nas pedras- sem se machucarem. E aprendi com eles ser disponível para sonhar. O outro parceiro de sempre foi a criança que me escreve. Os pássaros, os andarilhos e a criança que me escreve. Os pássaros, os andarilhos e a criança em mim são meus colaboradores destas *Memórias inventadas* e doadores de suas fontes (BARROS, 2010, p. 147).

Se concordo com Manoel de Barros que tem mais presença em mim o que me falta, como dar conta dessa presença da falta? Muitas vezes a nossa formação é baseada em buscar o preenchimento de ausências dentro de nós... então será que a formação é apenas a busca do preenchimento de algo que falta? O que nos falta? A extinção dessa ausência é suficiente para nos formar professores? Para refletirmos convoco-nos a pensar juntos nestes três personagens e iniciemos com o andarilho...

Para Manoel de Barros, os andarilhos sempre sabiam tudo sobre o nada... o que dava a eles a linguagem do chão... pois nunca sabiam onde chegavam mas sabiam do chão que trilhavam. E chegam de surpresa. Eles não afundavam estradas, mas inventam caminhos.

Como estamos lidando com a nossa formação? Estamos caminhando no caminho benjaminiano sempre firme no chão, estamos inventando os nossos caminhos? Ou escolhemos sobrevoar naquilo que devemos ou deveríamos aprender ou ainda o que escolheram para que aprendêssemos?

O segundo personagem de Manoel de Barros é o passarinho que nos faz aprender a liberdade, amar a liberdade. E o que significa isso? Eles são livres para pousar nas flores ou nas pedras e não importa... sem se machucarem.

Estamos inventando e reinventando sobre o que precisamos estudar? Aprender? Ou ainda seguimos o que nos dizem que devemos fazer? Como posso me reelaborar se nem sei por onde ir? Precisamos refazer nossas rotas e nos olharmos neste lugar: Estamos prontos? Estaremos prontos algum dia? E mesmo não-prontos podemos voar livremente em nossa formação? Que voos nos interessam e que temores experimentamos ao pensar nessas empreitadas novas? E como a formação pode ser voo sem se deixar transformar em gaiola que aprisiona?

Por fim, invoco a criança... a criança não crônica (relativa ao tempo *chronos* - tempo do relógio)... mas a criança/aifônica (tempo *aión* - tempo do acontecimento)

a criança não temporal... mas a criança da potência... da tríplice potência: capaz de mover-se, capaz de traduzir e capaz de reminiscência que é elaborar a si mesma. E assim, ela se desdobra como sujeito que se ex-põe. Masschelein e Simons (2014) fazem uma reflexão belíssima sobre a infância como um vácuo que deva ser interpretado não como um estado temporário, mas cujo desafio é observá-lo como potencialidade ou potência; e, por outro, como exposição.

Primeiramente a potência do movimento, isto é, o deslocamento para fora de si, ou vontade; [...] em segundo lugar a potência da palavra, isto é, a potência da tradução, ou inteligência [...] e em terceiro lugar, potência de pensamento, ou de reminiscência: 'recordar a um sujeito pensante seu destino' (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 35).

E essa tripla potência se desdobra em uma ex-posição "que remete o surgimento das crianças como seres de palavras" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 35).

Como criança, é possível exercitar o amor pelas coisas insignificantes, ter deslumbramentos com os mistérios do mundo, brincar livremente com o inominado, compor-se com o princípio da vida, com tudo que inaugura o mundo. Por isso, a criança empresta sua voz ao poeta no exercício de "fazer nascimentos" (Manoel de Barros).

Trago aqui para dialogar, a personagem de Lewis Carrol, Alice. Eu simplesmente adoro a lição que ela nos dá e mais, ela, para mim, reúne em si as três figuras de Manoel de Barros. Ela é uma andarilha pelo país das maravilhas, é livre como um passarinho para expor sua presença no mundo e é uma criança peralta, mas principalmente perspicaz.

Sua saga no país das maravilhas mostra um percurso formativo em que ela se encarrega de fazer suas escolhas quando viaja de Londres e volta depois para lá, ou seja, para si. Seguem dois diálogos dela com outras duas personagens no país das maravilhas.

Alice e a Lagarta

"Quem é você?", disse a Lagarta. Não era um começo de conversa muito estimulante. Alice respondeu um pouco tímida: "Eu... eu... no momento não sei, minha senhora... pelo menos sei quem eu era quando me levantei hoje de manhã, mas acho que devo ter mudado várias vezes desde então". "O que você quer dizer?", disse a Lagarta ríspida. "Explique-se!" "Acho que infelizmente não posso me explicar, minha senhora", disse Alice, "porque já não sou eu, entende?" "Não entendo", disse a Lagarta. "Receio não poder me expressar mais claramente", respondeu Alice muito polida, "pois, para começo de conversa, não entendo a mim mesma. Ter muitos tamanhos num mesmo dia é muito confuso" (CARROL, 2000, p. 61).

No trecho supracitado, ao ser indagada pela Lagarta sobre quem ela era, Alice se vê numa situação um tanto complexa: como responder quem era ela se,

num único dia, havia sido tantas, pois crescera e diminuía tantas vezes? De que tamanho somos em nosso (per)curso formativo? Por que exigimos de nós e dos outros uma coerência violenta que nega o princípio de que, ao longo da vida, podemos mudar e sermos outros? Por que exigimos de nós e dos outros uma coerência violenta que nega o princípio de que, ao longo da vida, podemos mudar e sermos outros? Crescemos e diminuimos em que medida nos nossos processos? É sobre a *despossibilidade* de uma formação ética e estética criadora de realidades e vidas outras em nosso exercício profissional. Afinal, a própria Alice encara uma missão no filme *Alice através do espelho* (2016), do diretor James Bobin.

Esta versão cinematográfica, apresenta um diálogo que não está contido no livro original de autoria de Lewis Carroll. A cena, que se passa nos primeiros minutos do filme, é composta por um mapeamento da trama que conduzirá todo o filme que se tratava de uma viagem de retorno ao tempo que a personagem Alice deveria fazer para salvar a família do seu amigo Chapeleiro.

Após saber que a condição para a melhora do Chapeleiro era o retorno da sua família, supostamente morta no passado, Alice prontamente se vê numa situação limite que pode ser verificada quando diz: “Mas isso não é possível!”. A rainha, no entanto, sugere que retornar ao tempo, embora fosse “arriscado, perigoso e pedir muito”, se configurava como a maneira de executar a missão. O diálogo finaliza com o Gato verbalizando que esse trajeto de retorno ao tempo “não é (possível e nem) impossível... meramente... *despossível*.”

A partir do despossível, a noção de formação que temos como base para desenvolver este trabalho precisou ser construída através de uma aproximação com a noção de experiência. No caso da formação, um recuo histórico foi necessário para elucidar as regularidades e as descontinuidades que operaram, no decorrer da história, fabricando modos específicos de relação com a ideia de formação, bem como os limites por ela impostos (VIEIRA-MACHADO; OLIVEIRA, 2021, p. 276).

Aqui a formação-experiência é uma atitude que produz formas de vidas outras e a partir da discussão deste texto nos perguntamos sobre como essas questões podem contribuir para pensarmos a formação de professores no nosso tempo? E mais, como forjar linhas de fuga que contribuam para outras formas de vida? Por que não olhar para a formação como obra de arte? “Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não?” (FOUCAULT, 1994, p. 617).

Alice e o Gato

“Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?”
“Isso depende bastante de onde você quer chegar”, disse o Gato. “O lugar não importa muito...”, disse Alice. “Então não importa o caminho que você vai tomar”, disse o Gato (CARROL, 2000, p. 84).

E ainda na viagem pelo país das maravilhas em busca do retorno para Londres, a partir desse diálogo com o Gato perguntamo-nos: devemos saber quais caminhos trilhar em nossa formação? Não saber se configura um problema em si? Como usar a formação para traçar um retorno para nós? Por que pensamos a formação como algo estanque sendo que a realidade se transmuta diariamente? A arte de esculpirmo-nos não seria mais condizente com o nosso viver formativo?

Considerações Finais? A viagem está longe do fim...

A arte existe para que a realidade não nos destrua.
Friedrich Nietzsche

Como prometi lá no início, caro leitor, não terminarei este texto com manuais de condutas a serem seguidas para sermos bons profissionais da educação, mas deixarei aqui um pouco do que considero que foi muito importante para minha formação. Então são apenas ideias, sugestões e se acharem que valem de alguma coisa, compartilhem.

*** Antes de prosseguir tentem responder se quiserem (se não quiserem tudo bem, só pensem) sobre as perguntas que farei: Como anda a sua form(a)-ação? Está bem in-formada? Apenas con-formada? Se permite ser de-formada? Segue trans-formada? Pensem e prossigam...

1) Traçar uma caminhada a partir do desejo do que se quer aprender. Porém também permitir que a aprendizagem proposta por alguém o atravessasse e viole a sua soberania. Nem sempre sabemos o que devemos aprender e está tudo bem. Todos nós somos capazes de decidir eticamente como queremos fazer as nossas formações na vida. Viver de modo apolíneo e dionisíaco, ou seja, buscar equilíbrio na relação com uma leitura-experiência. Ser o leitor que Nietzsche quer que sejamos: um leitor aberto e que leia com o corpo. Que leituras faço de mim e da formação que vivencio?

2) Faça um diário sobre a sua formação. Vá longe e mergulhe nas memórias, deixem fluir as reminiscências. Pensem sobre o que queriam ser, como queriam ser, o que são, o que querem em cinco anos ou dez anos... Neste diário dediquem algum tempo para escrever sobre o que têm lido. Não apenas “livros manuais” que tentam dizer em poucas páginas o que é ser um “profissional bom” (professor ou intérprete). Aprofundem nas leituras que os façam ser melhores do que são como professores e como pessoas. E para isso acrescentem em sua lista poemas, contos, crônicas etc. A literatura e a arte nos tornam melhores. Que textos têm marcado sua vida? Consigo deleitar-me na beleza da literatura?

3) Se você é professor de surdos ou intérprete, estude muito as línguas de sinais e no caso do Brasil, a Libras ou outra língua de sinais que te for apresentada.

Lembre-se que estudar a língua é muito mais do que saber um punhado de regras gramaticais que muitas vezes não saem dos cinco parâmetros. Amplie seu repertório não com acúmulo de vocabulário porque vocabulário não é repertório. Repertório é vida, é leitura, é conversar, é se envolver. Ouça um conselho que dou aos meus alunxs: menos é mais! Não é a quantidade de sinais que te torna um bom conversador em Libras. Se sabe muito de tudo, você interpreta qualquer coisa! Nada de excesso de palavras, mas sempre excesso de conhecimento. Estudo muito! Cuidado para não ser na Libras como o personagem Castelo era para o javanês³! Muitos tentam engabelar... não seja um deles. Seja honesto em assumir que não sabe ou que sabe! Não fique achando que o alunx surdo vai te ensinar a língua de sinais.

4) Também estude muito a língua portuguesa. E como estudamos Português? Lendo! Lendo muito! Ler o que? No primeiro excerto dessas considerações já dei algumas dicas. Ao longo do texto, apresentei algumas poesias. Aproveitem! Também escrevam muito. Do que lerão, escrevam ensaios... e aproveitem o diário para isso! Façam fichamentos do que lêem. Existem professores bons e intérpretes bons. Mas é bem diferente de ser um BOM professor ou um BOM intérprete! Estes têm um repertório fantástico. Tenho burilado as arestas de minha formação, tornando minha vida uma arte em que contemplo a beleza de ser quem sou?

5) Criem neste processo formativo uma relação educacional consigo mesmos. Segundo Biesta (2013), para se estabelecer um encontro constitutivo ao invés de “adquirir algum conteúdo”, você deve estabelecer consigo e até mesmo com o outro, ou pode ser este outro, um professor (caso você seja aluno de algum curso) ou o outro aluno (quando estiver em uma posição de professor), uma relação de confiança sem fundamento, aprendizagem como resposta e a responsabilidade sem conhecimento. Quais as práticas pedagógicas marcaram-me para além dos conteúdos estudados?

6) Continuando o excerto anterior, sobre a confiança sem fundamento nos perguntamos: por que sem fundamento? Porque qualquer confiança se dá baseado em algo que não sei se terei em troca. Quando se assume esta postura, está dando uma chance ao professor e/ou o aluno produzirem em você uma violência transcendental derridiana que se trata de violar a sua soberania, a sua verdade. Precisamos sair da aprendizagem como aquisição para pensar na aprendizagem como resposta. Resposta sobre quem somos... resposta sobre o que queremos. E essas respostas muitas vezes acontecem quando aprendemos

3 Referência ao conto “O homem que sabia falar javanês” de Lima Barreto. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000165.pdf#:~:text=Sa%C3%AD%20do%20caf%C3%A9%20e%20andei,recebi%20a%20senha%20e%20subi>.

algo que nos atravessa e dói, pois às vezes aprendemos o que não queríamos e crescemos com isso. Faz parte quando está caminhando no caminho, quando em vez de olhar por cima, olha-se o chão. E finalizo aqui que a responsabilidade só pode ser assumida quando não conhecemos. Isso significa ser responsável por algo ou por alguém. Como professores somos responsáveis pelos alunos, não importa quem sejam. As subjetividades deles estão em nossas mãos. E como alunos, somos também responsáveis por assumir nossa formação e não ficarmos à deriva, sem saber que caminho tomar esperando que algo ou alguém nos salve. Recordo-me que tanto alunos como professores estamos todos com martelo não mão a nos esculpir?

7) Finalizo minhas reflexões com Negri e Hardt (2014): Liberte-se! Revolte-se! Recuse! Tranveja o mundo! “Todavia, você só é capaz realmente de recusar e fugir quando reconhece seu poder” (NEGRI; HARDT 2014, p. 60). Use as linhas de fuga para construir outras (des)possibilidades. Mesmo se tiver que fazer qualquer formação modulada (curso, bacharelado, licenciatura), apenas você é responsável por estudar, pois o conhecimento é um bem comum por excelência e a educação depende do acesso ao conhecimento, às ideias e à informação. “Criar planos de acesso livre a esses bens é evidentemente um pré-requisito para qualquer ideia de educação como instituição do comum” (NEGRI; HARDT 2014, p. 104).

E justamente pelo fato de reconhecermos que vivemos em um estado de exceção em que isolados despotencializamos o sujeito e em que o fato de a educação não ser um bem comum é um projeto desse Estado, entendemos que a *formação-experiência*, como atitude, torna-se a lacuna entre ser ou não ser o profissional que desejamos e devemos ser e ela só pode ser produzida no espaço do comum e se encontra no Ser em qualquer espaço (VIEIRA-MACHADO, OLIVEIRA, 2021, p. 300).

Por isso devemos abraçar o autodidatismo e as buscas por diferentes vias formativas afinal a formação não é apenas uma questão de conhecimento, pois ao ESTUDAR (o que em si já é um ato de resistência), obviamente, conhecimentos serão adquiridos, contudo, a inteligência também é estimulada e, portanto, o poder de exercer o pensamento também o é (NEGRI; HARDT 2014). “Nesse sentido, em seu nível mais básico, a educação é sempre um autodidatismo” (NEGRI; HARDT 2014, p. 104). Tenho estado atento às formas como aprendo, apreendo, respondo aos desafios formativos?

Claramente, o autodidatismo não significa a destruição da formação direcionada por instituições. Não significa a ausência do professor, significa a possibilidade do estudo e, para isso, ambientes propícios devem ser criados, o que, no modelo atual de educação, é bastante raro (VIEIRA-MACHADO; OLIVEIRA, 2021).

O autodidatismo deve ser organizado como exemplo [...] de acesso livre ao comum, incluindo informações, conhecimentos, ferramentas de estudo etc. livre de obstáculos financeiros e também de obstáculos provenientes do dogmatismo e da censura. O tipo de autodidatismo que estamos discutindo aqui é [...] afetivo, e também social e científico [...] e não é individual. Só podemos estudar em relação e em interação com os outros, quer eles estejam fisicamente presentes ou não (NEGRI; HARDT 2014, p. 105).

A formação-experiência, então, torna-se um caminhar em direção ao encontro das diferentes singularidades, produzindo, assim, sujeitos-potências capazes de rebelar-se e produzirem-se em figuras de poder a partir de subjetividades outras não nomeadas.

Post Scriptum

“O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. Frente à autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva na certeza de si, prende a atenção ao que inquieta, recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. **Perde-te na biblioteca. Exercita-te no escutar. Aprende a ler e escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes que és àquele que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta**” (LARROSA, 2006, p. 41).

Referências Bibliográficas

- Alice Através do Espelho.** Direção James Bobin. Produção: Joe Roth, Suzanne Todd, Jenifer Todd e Tim Burton. Walt Disney (1h50min). Estados Unidos da América, 2016.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II:** rua de mão única. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.
- CARROL, Lewis. **Alice no país das maravilhas.** Tradução, introdução e notas de Isabel de Lorenzo. Tradução dos poemas de Nelson Ascher. Apresentação de Francisco Achcar. 2. ed. São Paulo: Editora, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits.** Paris: Gallimard, 1994.
- LARROSA, Jorge. Experiência e paixão. In: **Linguagem e Educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NEGRI, Antonio; HARDT, Michel. **Declaração**: isto não é um manifesto. Tradução de Carlo Szlak. São Paulo: n-1 edições, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. **O anticristo**: maldição ao cristianismo e ditirambos de Dionísio. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia**: ou helenismo e pessimismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. São Paulo: Centauro, 2007c.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa. **Professores de surdos**: educação bilíngue, formação e experiências docentes. Curitiba: Appris, 2016.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa. **(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas**: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2012. 219 f.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa; OLIVEIRA, Cássio Pereira. **Como se chega a ser o que se é**: formação-experiência como atitude despossível na produção de subjetividades TILSP. Cadernos de Tradução. v. 41 n. esp 2. 2021

Em letras miúdas um último poema de Manoel de Barros (não resisto!): **Retrato do artista quando coisa**: A maior riqueza *do homem*é sua incompletude. *Nesse ponto*sou abastado. *Palavras que me aceitam *como sou*— eu não aceito.*Não aguento ser apenas*um sujeito que abre*portas, que puxa*válvulas, que olha o*relógio, que compra pão*às 6 da tarde, que vai*lá fora, que aponta lápis,*que vê a uva etc. etc.*Perdoai. Mas eu*preciso ser Outros. *Eu penso*renovar o homem*usando borboletas.

DESCONSTRUINDO REALIDADES BINÁRIAS: ESTUDOS RECENTES SOBRE CRIANÇAS IMPLANTADAS

Celeste Azulay Kelman (FE/PPGE/UFRJ)¹

Introdução

Avanços tecnológicos facilitam a vida em sociedade. Porém, nem toda tecnologia é do bem. Um míssil teleguiado por um drone, apesar de ser um avanço tecnológico, não traz benefícios para a humanidade e sim mortes e destruição. Já o uso de drones para lançar sementes que ensejem o reflorestamento mitiga as mudanças climáticas.

Hoje em dia, tomamos conhecimento de pesquisas que resultam em avanços sociais rumo à vida provendo maior independência a pessoas que apresentam alguma forma de incapacidade. Assim, já é possível que um cego “leia” telas de computador, dirija carro ou ande de bicicleta. Foram criadas neuropróteses que permitem a locomoção de quem antes não conseguia andar. A esclerose lateral amiotrófica, conhecida como enfermidade de Lou Gehring, que acometeu e matou o cientista Stephen Hawking, está sendo pesquisada com avanços rumo à cura pelo Centro Médico Hadassah, em Israel.

Pesquisas recentes no campo da inteligência artificial têm buscado o desenvolvimento de tecnologias que promovem a independência da pessoa surda, como verter o que está sendo dito ou escrito em português para Língua de sinais em tempo real ou vice-versa; isto é, narrativas sinalizadas serem vertidas para português. Embora o que se conseguiu até hoje nessa área ainda apresente algumas ressalvas, tudo indica que em futuro próximo, as consequências dessas pesquisas facilitarão enormemente a inclusão acadêmica e social da pessoa surda.

Essas tecnologias são chamadas assistivas (TA) porque assistem a pessoas que têm alguma dificuldade motora ou sensorial, afetadas em diferentes graus e em diferentes épocas de suas vidas. O Comitê de Ajudas Técnicas do Ministério da Educação define Tecnologias Assistivas como:

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro. celeste@kelman.com.br.

... área do conhecimento, de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2009).

Na área da Saúde, essas tecnologias são chamadas de auditivas. Referem-se a aparelhos de amplificação sonora, de frequência modulada (FM) e cirurgia de implante coclear (IC), dentre outros. O implante coclear é um dispositivo eletrônico, de alta tecnologia, desenvolvido para realizar a função das células ciliadas (células ganglionares) da cóclea, que estão danificadas ou ausentes.

Existem alternativas já em uso, como o BAHA (Bone Anchored Hearing Aid). Consiste em uma cirurgia, também invasiva, porém destinada a pessoas que têm surdez unilateral, ou perda sensorial condutiva. Algumas vezes são indicadas para pessoas que tem má formação da orelha, com ausência do pavilhão auricular, ou infecções crônicas. Essencialmente, o que a cirurgia faz é movimentar os ossículos do ouvido médio que, ao vibrarem, conduzem o som a orelha interna e ao cérebro. O BAHA não passa pelo pavilhão auricular, nem pelo canal auditivo externo.

Uma alternativa mais heterodoxa e mais recente consegue substituir o sentido da audição, que está prejudicado, sem a necessidade de realização de qualquer cirurgia. Enquadra-se na categoria de uma tecnologia auditiva. Seu criador, David Eagleman (2015), demonstrou que também é possível traduzir o som por um padrão dinâmico de vibrações em um colete que a pessoa surda veste. Após algum tempo o cérebro vai começando a aprender e a pessoa consegue perceber o padrão e “ouvir” pelo colete. Em três meses ele começa a interpretar os sons. Essa tecnologia auditiva, em fase ainda experimental, é 40 vezes mais barata que o IC.

Mas, para efeitos desse capítulo, vamos nos concentrar em pesquisas e depoimentos realizados com crianças, responsáveis ou professores de crianças implantadas.

Implante coclear e políticas públicas

Em 1950, os médicos franceses André Djourno e Charles Eyriès descreveram pela primeira vez os efeitos da estimulação do nervo auditivo com a inserção de fios metálicos no ouvido interno. No Brasil, a primeira cirurgia de implante coclear foi realizada em outubro de 1977 pelo Dr. Pedro Luiz Mangabeira Albernaz no Hospital Albert Einstein, de São Paulo. Foi a segunda cirurgia realizada fora dos Estados Unidos.

A cirurgia consiste em uma implantação de multicanais na cóclea (estrutura do ouvido interno), de forma a estimular diretamente o nervo auditivo. Esse nervo conduz a informação ao córtex auditivo, situado no lobo temporal. O implante consiste em elementos externos e internos. Os externos são o processador de fala, a antena transmissora e um microfone, acoplados à parte interna do crânio por um imã. A parte interna possui um receptor/estimulador e um feixe de eletrodos que se conectam à parte externa para captar os sinais sonoros, posteriormente convertidos em sinais elétricos.

Convém sempre lembrar que a pessoa implantada não passa a ouvir. O que ocorre é que ela aprende a “traduzir” estímulos efetuados diretamente sobre a cóclea em funções cerebrais, de forma análoga à audição. E isso só é possível se houver treinamento intensivo de fonoaudiologia e manutenção permanente da bateria do implante coclear, seja trocando ou recarregando, conforme o modelo do implante. Há outros fatores que dificultam o sucesso, como, por exemplo, o tempo de privação auditiva. Por esse motivo, recomenda-se que a cirurgia seja realizada tão cedo quanto possível.

A cirurgia é custeada pelo Sistema Único de Saúde – SUS desde 1999, por efeito da Portaria do Gabinete do Ministro da Saúde GM/MS nº 1278, de 20 de outubro. O procedimento é considerado de alta complexidade e a portaria estabelece critérios para a gratuidade. Em 2004 foi instituída no Brasil a Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva, através da Portaria MS nº 2.073, tendo como objetivo a promoção de ações de saúde auditiva no SUS. Apenas em julho de 2011 a Agência Nacional de Saúde complementar determinou que os planos de saúde devam incorporar a cirurgia de implante coclear.

Em 2014 o Ministério da Saúde reviu a Portaria nº 1278 e publicou a Portaria nº 2776, aprovando diretrizes e incorporando procedimentos para Atenção Especializada às pessoas com perda auditiva pelo SUS. Já prevê inclusive o implante coclear bilateral, estabelecendo alguns critérios de elegibilidade, como: ter menos de quatro anos ou já possuir um implante unilateral entre os quatro e os sete anos, crianças com perda progressiva e/ou pós-lingual. Também são elegíveis adolescentes e adultos com perda pós-lingual, com intervalo de um ano entre o primeiro e o segundo implante. O IC obtém melhores resultados quanto mais cedo for realizado, devido à plasticidade neuronal, antes dos três anos.

O implante coclear não substitui a estrutura interna do ouvido; simplesmente conduz ao cérebro um conjunto de sinais que corresponde aos sons do lado de fora. Depois de algumas semanas de mapeamento, realizado por um audiologista, o cérebro “decifra” estes novos sinais e os interpreta como sons com significado, como palavras, barulho de ondas, buzinas, etc. Mas, o cérebro vai precisar de algum tempo para decodificar os sinais, transformá-los

em palavras e fazer com que a pessoa implantada possa falar. De preferência, com acompanhamento especializado.

Implante coclear em uma perspectiva intercultural

Fenômenos linguísticos podem ser analisados sob o enfoque da sociolinguística, da psicolinguística ou da educação. Por isso discute-se o relacionamento entre línguas faladas e línguas sinalizadas no contexto do multilinguismo. Na Catalunha, as escolas além de ensinarem o catalão e o espanhol, ensinam também o inglês. No Brasil, determinadas comunidades indígenas aprendem na escola a serem trilingües: a língua da sua tribo, a do tronco linguístico maior, além do português.

Como relacionar o implante coclear com a língua de sinais? Língua falada e língua sinalizada são mutuamente exclusivas?

Uma educação intercultural enfatiza a dimensão cultural dentro do processo educativo, onde a aprendizagem significativa é mediada cultural e socialmente. Isso significa que todas as diferenças étnicas, linguísticas, religiosas ou de gênero devem ser contempladas na escola ideal. Uma educação bilíngue intercultural deve respeitar essas diferenças que ocorrem no cotidiano da escola. Se pensarmos na realidade atual, refugiados oriundos de diferentes países são acolhidos no Brasil e seus filhos vão para a escola pública. A interculturalidade está fortemente presente e os professores devem estar preparados para ter um alunado linguisticamente e culturalmente diverso e ter a competência de ensinar a todos.

Jim Cummins, professor da Universidade de Toronto, no Canadá, cunhou em 1979 os termos BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills/ Habilidades Comunicativas Interpessoais Básicas) e CALP (Cognitive Academic Language Proficiency/ Proficiência em Linguagem Acadêmica e Cognitiva), diferenciando os níveis de habilidades desejados para cada uma dessas categorias, comunicação ou aprendizado de conteúdos acadêmicos científicos. Ele estudou a interdependência linguística, no sentido de que quem conhece duas línguas, terá maior facilidade de aprender uma terceira língua. Por conta disso, desenvolveu estudos que focalizam em como as relações de poder que operam na sociedade se reproduzem em sala de aula (CUMMINS, 1996).

O argumento basicamente é que alunos usuários de línguas minoritárias, culturalmente diversos, são desempoderados educacionalmente, relegados a uma importância menor, assim como suas comunidades foram historicamente desempoderadas nas interações sociais. Exemplifica com depoimentos de crianças paquistanesas que estudam em escolas canadenses. Segundo Cummins, são necessários dois anos desde a exposição inicial à segunda língua – L2 para que a criança comece a usá-la, mas demora de 5 a 7 anos, em média, para que possa

alcançar o CALP, proficiência cognitivo/acadêmica. Quando as duas línguas ocorrem em modalidades distintas, como são as línguas orais auditivas (faladas) e as línguas de modo visuo-espacial (sinalizadas), a proficiência pode demorar mais.

Um estudo análogo, (BÄR; NUNES LEAL, 2018) propõe reflexões sobre a educação bilíngue para surdos, relacionando-a com a educação bilíngue de povos andinos, em especial na Bolívia, sob o enfoque da interculturalidade. Segundo os autores, alguns países latino-americanos questionaram a hegemonia linguística e cultural e assumiram oficialmente a interculturalidade

Estudos em diferentes países buscaram comparar crianças com IC pertencentes a dois grupos: os que dominam a língua de sinais e os que não dominam. Os resultados em geral não são convergentes. Ou seja, não existe consenso se o domínio da língua de sinais ajuda ou não as crianças que recebem IC.

Por exemplo, um estudo recente realizado com crianças com IC que tiveram acesso precoce à língua de sinais demonstrou que obtiveram melhores resultados em três dimensões: desenvolvimento de língua falada/escrita, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento sociocultural. Concluiu que conferir uma identidade surda (para a qual a língua de sinais é vital) pode servir como um fator de proteção contra o stress do estigma que cerca, algumas vezes, a perda auditiva (JOHNSON, 2021).

Em direção oposta, um outro estudo grupou 97 crianças de três anos aproximadamente, já implantadas, pelo critério de tempo de exposição à língua de sinais em suas casas e foram comparadas ao longo dos anos do ensino fundamental. As pesquisadoras concluíram que crianças implantadas sem nenhuma exposição à língua de sinais precoce alcançaram melhor habilidade de compreensão de fala nos três primeiros anos pós-implante e exibiam uma vantagem estatisticamente significativa na língua falada e em leitura ao final do ensino fundamental, se comparadas às crianças expostas à língua de sinais (GEERS; MITCHELL; WARNER-CZYZ & WANG, 2017).

Um terceiro estudo, feito com 91 crianças de diferentes idades, com surdez profunda pré-lingual mostrou que as crianças que receberam o IC mais precocemente obtiveram níveis mais altos de compreensão em leitura, principalmente se já tinham um melhor vocabulário antes do IC, ou seja, haviam se beneficiado de aparelhos de amplificação sonora (CONNOR; ZWOLAN, 2004).

Alguns estudos sugerem que a experiência prévia de sinalizar não impede o desenvolvimento da língua falada (SEAL; NUSSBAUM; BELZNER; SCOTT e WADDY-SMITH, 2011). Dois estudos compararam um grupo de crianças surdas, pré-linguais, implantadas expostas apenas à língua falada com outro grupo de crianças consideradas pelos autores como bilíngues, que sinalizavam antes e continuaram sinalizando, além da aprenderem a falar (GIEZEN; BAKER;

ESCUADERO, 2014; JIMENEZ; PINO; HERRUZO, 2009). No primeiro estudo, analisaram 13 crianças entre 5 e 6 anos, dos quais dez crianças participaram de um estudo longitudinal que investigava percepção auditiva, compreensão de fala, fala receptiva e expressiva do momento em que fizeram o implante até três anos depois. Concluíram que crianças com melhor resultado no aprendizado de língua de sinais também mostraram resultado melhor na língua falada.

No segundo estudo, de 2009, a partir de pesquisa quase-experimental, os autores compararam o desenvolvimento da fala após IC unilateral entre um grupo de crianças que foram educadas exclusivamente usando a língua falada e outro grupo onde foram expostas tanto à língua falada quanto à língua de sinais. O grupo bilíngue obteve melhor expressão verbal e manual, enquanto o primeiro grupo teve melhores resultados em termos de compreensão da fala, recepção auditiva e clausura gramatical. Não houve diferenças significativas em relação a vocabulário receptivo e habilidades comunicativas. No entanto, os autores concluíram que o grupo bilíngue obteve melhores resultados em fluência verbal.

Um outro estudo (WIEFFERINK; VERMEIJ; UILENBURG; 2011) indicou que médicos holandeses recomendaram a cirurgia de implante coclear para crianças surdas, filhas de imigrantes turcos. Os pais demoraram a autorizar a cirurgia porque só tiveram confiança após consultar médicos turcos, pertencentes à sua cultura. Inicialmente, durante a entrevista, os responsáveis não acreditavam que seu filho fosse surdo. Também tinham pouca confiança no sistema de saúde holandês e buscavam uma segunda opinião entre seus pares linguísticos, enfatizando o quanto o uso da mesma língua é um elemento cultural importante.

O debate e as resistências contra a cirurgia do implante, principalmente em alguns setores da comunidade surda, decorrem de uma interpretação de que o surdo implantado “virou a casaca”, isto é, renunciou à sua identidade primeira. Essa percepção ideológica afeta em particular as crianças surdas cujos pais também são surdos porque, como é óbvio, até os três anos de idade quem decide pela cirurgia são os pais. Embora vários planos de saúde cobrem a cirurgia em idades mais avançadas, quanto mais tarde for feita a cirurgia, mais prolongado e custoso será o processo de aprendizagem da língua falada e com maiores chances de obter resultados insuficientes.

Partimos de dois princípios básicos, que constituem as nossas crenças e valores em relação à essa questão tão polêmica: (1) não existe apenas um modelo identitário surdo; (2) as línguas falada e sinalizada podem conviver pacificamente, sem que se negue a identidade original de uma pessoa surda e sem que a manutenção ou aquisição da língua de sinais posterior ao implante prejudique a fala. Mas, para defesa desta concepção, é preciso nos alongarmos mais na perspectiva multi/intercultural.

Interculturalidade na Surdez

A cultura pode e deve ser um instrumento de construção da identidade, ajudando a definir e valorizar quem somos enquanto indivíduos e grupos. O tema da surdez é abordado como manifestação de uma particularidade cultural dentro de um contexto multicultural, no qual o estudo da cultura surda minoritária se faz dentro da cultura ouvinte dominante e dentro da globalização que uniformiza valores culturais (KELMAN, 2015b).

Mas não existe uma única cultura, língua ou identidade surda. Algumas pessoas nascem surdas, seja devido a causas hereditárias ou problemas durante a gestação materna. Outras, ensurdecem em algum momento de suas vidas por causas variadas. Algumas são implantadas, outras se recusam a usar aparelhos de amplificação pois querem apenas se comunicar por língua de sinais. Um outro grupo é oralizado embora nunca tenha feito o IC. Enfim, embora a surdez seja um marcador importante dos sujeitos surdos (LOPES, 2011), eles não devem ser reduzidos a ela.

A identidade surda está diretamente relacionada a como o sujeito vivencia a própria surdez. Se por um lado a condição de surdo está diretamente atrelada a uma condição política e cultural, na qual a língua de sinais é denominador predominante, por outro, está inversamente relacionada quando a surdez é vista como deficiência auditiva que pode ser controlada ou curada pelo uso de tecnologias das ciências audiológicas.

O uso da língua de sinais é fator de identificação com a surdez, mas não significa que seja único fator. O uso da língua oral e mesmo o uso de prótese auditiva não significam que o surdo não tenha identidade surda ou não se relacione com a comunidade surda. O que vai determinar essa identidade, ou identificação, é como o sujeito significa sua surdez. Ele pode, além de ser usuário da língua de sinais, ser também um falante.

No Brasil, a legislação considera que o sujeito surdo é bilíngue quando ele se torna usuário de Libras e utiliza com competência a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Em muitos países os surdos falam e sinalizam, como Suécia, Noruega e Estados Unidos. Não há uma negação da fala ou um preconceito contra surdos falantes. O próprio editor do periódico *American Annals of the Deaf*, que esteve com o nosso Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Subjetividades Surdas – GEPeSS em 2016, participou do Congresso Internacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Ele é professor da Faculdade de Educação e Ecologia Humana na Universidade de Ohio, possui implante coclear bilateral e é bilíngue na aceção mais ampla do seu significado.

A educação de surdos oferecida pela escola regular, dita inclusiva, apesar de já se preocupar com uma perspectiva multicultural pós-colonial e crítica, ainda

se encontra em um longo processo de transformação cultural, necessário para uma nova postura social, onde as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas (NAVEGANTES; KELMAN, IVENICKI, 2016).

Ainda são poucas as pesquisas sobre surdez e implante coclear no Brasil. De um conjunto de pesquisas sobre surdez, apresentadas em Congressos, totalizando 722 trabalhos, apenas 23 (3%) envolviam o implante coclear e suas influências na educação (CAMPELO; KELMAN; BRUM; COSTA e SILVA, 2016). É preciso se conhecer mais sobre o tema.

A seguir, ilustraremos as percepções de mães e professoras de alunos surdos implantados, colhidas em nossos trabalhos. Baseando-nos na literatura sobre o tema e em nossas pesquisas, desenvolvemos concepções sobre a desconstrução da crença de que bilinguismo e IC são mutuamente exclusivos.

Exemplos ilustrativos

Alguns exemplos que implicam em escolhas linguísticas serão citados abaixo, a partir de muitas pesquisas realizadas (NAVEGANTES; KELMAN, 2014; KELMAN, 2015a; COSTA; KELMAN; GÓES, 2015; KELMAN, 2016). Traremos excertos de falas ilustrativos.

(1) Percepções de mães

Muitas vezes a própria família desiste de promover o desenvolvimento de seu filho surdo. *“Ah, ele é surdo. O que ele aprender está bom. Eu prefiro investir no meu filho ouvinte”*, disse a mãe de Jonas, participante de uma reunião com os pais em uma escola pública municipal, em 2011 (SIMÕES; ZAVA; SILVA; KELMAN, 2012).

Aspectos socioeconômicos presentes na realidade brasileira repercutem no sucesso da cirurgia, influenciando negativamente. Podemos perceber isso na fala abaixo:

“Só não é melhor porque ela não fez o acompanhamento com a fonoaudióloga para implantados. Nos primeiros cinco meses nós pagamos, mas era mais um gasto, uma dívida. Nós procuramos fono, mas é muito difícil. Mas cada dia que passa ela melhora.”

Existem famílias que veem a surdez de seu filho como o de uma família ouvinte, que tem procurado aprender língua de sinais para se comunicar com o filho. Acreditam que ser surdo é uma especificidade que deve ser respeitada e garantida com todos os direitos que lhe convém. Quando a mãe foi perguntada sobre se o seu filho implantado usa língua de sinais ela respondeu:

“Não vejo problemas na Libras, acho importante ele conhecer também sua língua natural.”

(2) Percepções de professoras

Entre os dez professores regentes participantes de uma pesquisa, somente um relatou ter conhecimento em língua de sinais. Segundo ele, conhecer a Libras favorece o processo ensino-aprendizagem:

“Eu sei Libras, passo minha aula toda assim: falo para os alunos ouvintes e ao mesmo tempo em Libras para os alunos não ouvintes. E com esse método percebi que os alunos ouvintes estão aprendendo Libras também.”

Em outra situação, por falta de conhecimento das diferenças potenciais existentes entre alunos surdos com e sem implante coclear, todos eles eram conduzidos ao Atendimento Educacional Especializado, resultando em que o aluno com IC também estava aprendendo Libras. Nesse caso, o desconhecimento favoreceu a construção de um bilinguismo bimodal.

Há casos em que a professora conhece o problema do aluno implantado e recomenda que ele aprenda Libras, mas a mãe nega a surdez de seu filho.

“Eu já falei com a escola e com a mãe que ele precisa participar de uma sala de recursos, mesmo que seja em outra escola, mas a mãe acha que ele não precisa. Eu já falei para ela também que era bom para ele aprender a Libras e ter contato com outras crianças surdas, mas a mãe não aceita que o filho é surdo.”

Uma realidade internacional

O relato abaixo é sobre um menino com 7 anos, implantado bilateralmente. Ele nasceu na França, e é filho de brasileiros. Fez o primeiro implante com 14 meses e o segundo, seis meses depois. Os custos são bancados pelo sistema público de saúde francês, assim como a terapia fonoaudiológica. Aos três anos fazia a terapia fonoaudiológica três vezes por semana. A fono ia até a escola onde ele estudava duas vezes e uma vez ele ia ao consultório da fono para uma terapia em grupo, com duração de 45 minutos. Comunica-se em português (língua utilizada no lar) e em francês. Hoje, aos sete anos, ele continua fazendo fono apenas na escola, duas vezes por semana. Sua mãe diz: “Foi a melhor coisa que eu fiz para o meu filho (o implante). Se mais tarde ele necessitar ou quiser aprender língua de sinais, eu vou respeitar”.

Discussão

Nesse capítulo buscamos mostrar um panorama da realidade de alunos implantados que podem se constituir em sinalizadores e usuários do português falado simultaneamente. Trouxemos contribuições nacionais e internacionais sobre a questão.

Apesar de termos realizado uma pesquisa bibliográfica em textos que relatam pesquisas coletadas pelo National Center for Biotechnology Information,

da Biblioteca Nacional de Medicina dos Estados Unidos, verificamos que são poucas as pesquisas que comparam a exposição apenas à língua falada com a exposição a um bilinguismo bimodal, língua sinalizada e língua falada.

As datas em que as pesquisas foram realizadas também podem influenciar os resultados, uma vez que cada vez mais cirurgias de IC são realizadas no mundo. No entanto, constatamos que a tendência atual é de realização de implante coclear bilateral ou de IC em apenas em um lado, associado a um AASI na outra orelha. Em alguns países essas crianças pós-implante podem ser submetidas a programas diferenciados, em função da decisão de seus responsáveis: ensino de língua falada e sinalizada ou programa auditivo-oral.

No Hospital Universitário Clementino Fraga Filho, da UFRJ, crianças implantadas são submetidas a um programa bilíngue bimodal.

O desenvolvimento de biotecnologia tem trazido novidades que fogem ao escopo desse capítulo, mas que não podemos deixar de lembrar, como o colete de David Eagleman e a cirurgia do BAHA, ambos já mencionados na introdução deste capítulo. Novas tecnologias estão sendo registradas e comercializadas. Professores, audiólogos e fonoaudiólogos precisam se reciclar e se adequar ao que está chegando em termos de facilitar a inclusão e a independência de pessoas surdas.

Para concluir, enfatizamos a necessidade de se criar mais programas bilíngues para surdos implantados, a exemplo do que é realizado na UFRJ e investigar em futuras pesquisas nacionais o desenvolvimento desses programas. Crianças surdas que participam de programas como o mencionado acima oferecem novas oportunidades de investigação em aquisição de sinalização e fala posterior à implantação. O trabalho de um pesquisador intelectual específico, segundo Foucault, não é moldar a vontade política dos outros, mas sim estudar as possibilidades existentes, propor novas pesquisas e respeitar as múltiplas escolhas feitas por diferentes sujeitos surdos e seus responsáveis. Para isso é importante respeitar todas as identidades surdas existentes.

Referências Bibliográficas

BÄR, NUNES-LEAL. Educação bilíngue intercultural: paralelos entre a educação para os povos originários e a educação para surdos. **E-Revista de Estudos Interculturais do CEI-ISCAP**, n° 6, 2018.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. 138 f.

CAMPELLO, Mônica A. C.; KELMAN, Celeste A.; BRUM, R.; COSTA SILVA, Maria de Fátima. Análise de trabalhos publicados em anais sobre

implante coclear: contribuições das áreas educacional e clínica. **VII Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos, 2016.

CONNOR, Carol M.; ZWOLAN, Teresa A. Examining multiple sources of influence on the reading comprehension skills of children who use cochlear implants. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 47, n. 3, p. 509-526, 2004.

COSTA, Juliana; KELMAN, Celeste Azulay; GOES, Adriana R.S. Inclusão de alunos com implante coclear: a visão dos professores. **Revista de Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 325, maio/ago. 2015, Santa Maria.

CUMMINS, Jim. **Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society**. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education, 1996.

EAGLEMAN, David. <https://www.wired.co.uk/article/understanding-the-brain-david-eagleman>. Acesso em 23 de março 2022.

GEERS, Ann E.; MITCHELL, Christine M.; WARNER-CZYZ, Andrea & WANG, Nae-Yuh. Early sign language exposure and cochlear implantation benefits. **Pediatrics**, v. 140 (1): e20163489, july 2017.

GIEZEN, Marcel; BAKER, Anne E.; ESCUDERO, Paola. Relationship between spoken word and sign processing in children with cochlear implants. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, January 2014, vol. 19 (1), p. 107-125.

HYDE, Merve; PUNCH, Renée. The modes of communication used by children with cochlear implants and role of sign in their lives. **American Annals of the Deaf**, 2011, 155 (5), 535-549.

JIMENEZ, María Salud; PINO, María José; HERRUZO, Javier. A comparative study of speech development between deaf children with cochlear implants who have been educated with spoken or spoken + sign language. **International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology**. 2009 Jan;73 (1), p.109-114.

JOHNSON, Mckenna. The developmental benefits on allowing deaf children with cochlear implant early access to sign language. **Infants and Young Children**, v. 34 n. 2 p 141-155 Apr-Jun 2021.

KELMAN, Celeste Azulay. Deaf Children with Cochlear Implants: development and learning. Proceedings of Braga 2014 **Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference**, p. 515-527.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In. E. Fernandes (Org.) **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação. pp. 87-103, 7^a. ed, 2015b.

KELMAN, Celeste Azulay. Alunos com implante coclear: desenvolvimento e

aprendizagem. **Ensino Em Re-Vista**, v.22, n.1, p.13-24, jan./jun. 2015a.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. 2^a. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NAVEGANTES, Eva; KELMAN, Celeste Azulay; IVENICKI, Ana. Perspectivas multiculturais na educação de surdos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 2016, 24(76), p. 1-16.

SEAL, Brenda C.; NUSSBAUM, Debra B.; BELZNER, Kate A.; SCOTT, Susanne; WADDY-SMITH, Bettie. Consonant and sign phoneme acquisition in signing children following cochlear implantation. **Cochlear Implant Int.** 2011 Feb;12(1), p.34-43.

SIMÕES, Elis da Silva; ZAVA, Diana Hoeltgebaum; SILVA, Gilse Cristina F.; KELMAN, Celeste Azulay. **Menos do mesmo: a pedagogia visual na construção da L2**. Comunicação apresentada em 2012 no Congresso CBMEE.

WIEFFERINK, Carin H.; VERMEIJ, Bernadette A.M.; UILENBURG, Noëlle. Family counseling in the Netherlands for Turkish-origin parents of deaf children with a cochlear implant. **American Annals of the Deaf**. Winter 2012; 156(5); p. 459-468.

A DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO ENSINO REGULAR¹

Thábio de Almeida Silva (UFJ/GEPEDI)²

Kamilla Fonseca Lemes Garcia (IFG)³

Rodrigo França Carvalho (IFG)⁴

Érica Ferreira Melo (SME - Jataí)⁵

A educação inclusiva⁶, no Brasil, começou a vigorar a partir de 2003 com o programa lançado pelo MEC, *Educação Inclusiva: direito à diversidade*, que tinha como objetivo de tornar toda escola inclusiva (ROCHA 2014). Em relação ao aluno Surdo, essa modalidade dita inclusiva, ao qual foi e é praticada nas escolas regulares, prejudica o desenvolvimento do aluno Surdo, pois, devido às aulas serem pautadas em uma cultura oral-auditiva, eles não conseguem ter resultados minimamente satisfatórios (RAMIREZ; MASUTTI, 2009).

Por essa via, a professora e coordenadora do Grupo de Pesquisa de Educação dos Surdos de Sergipe (GPESSE), Larissa Rebouças (2009), ressalta que a proposta de educação inclusiva é louvável, porém, muitos Surdos⁷ são excluídos linguisticamente, pois são inseridos sem o apoio de intérpretes, recursos visuais pedagógicos e tecnológicos necessários para desenvolvimento acadêmico.

1 O presente trabalho constitui-se em um recorte de uma pesquisa de mestrado intitulada: A disciplina de libras na formação de professores (SILVA, 2017).

2 Universidade Federal de Jataí. thabio.silva@ufj.edu.br.

3 Instituto Federal de Goiás. kamilla.garcia@ifg.edu.br.

4 Instituto Federal de Goiás. silenciorodrigo@hotmail.com.

5 Secretaria Municipal de Jataí (SME). melo.ericafferreira@gmail.com.

6 Para Rocha (2014), o termo Educação Inclusiva surgiu na Conferência Mundial de Educação Especial, no qual foi instituído como compromisso mundial. Ainda para a autora, “a educação inclusiva sugere a colocação de todos os alunos nas classes comuns, no entanto, admite a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados para a realização dos trabalhos tais como classes de recursos, classes especiais e escolas especiais, dentre outros” (ROCHA, 2014, p. 57).

7 A palavra Surdo(a) é utilizada neste estudo com “S” maiúsculo por concordar com Maria Moura (1997), que utiliza a terminologia “Surdos” para elucidar a condição do sujeito e não da deficiência. De acordo com o Decreto nº 5.626, Surdo é aquele que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, que manifesta a sua cultura, principalmente, pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005).

Apoiados em nossas experiências na docência e interpretação dos alunos Surdos, justificamos a necessidade que os professores levam em consideração a forma de ver e de interagir com o mundo específicas das comunidades surdas, por meio da utilização de recursos visuais, o que traz à baila o importante debate sobre a formação acadêmica dos profissionais da educação. Sabemos que os problemas enfrentados pelos Surdos na educação não podem ser resolvidos somente pelos professores, porém, eles têm papel fundamental nesse processo de ensino-aprendizagem, nesse sentido, vale lembrar que ainda carecemos de políticas⁸ de formação docente que capacite melhor os profissionais desta área.

Nesse contexto, temos que repensar não apenas o que tem sido ensinado, mas o modo como o conteúdo tem sido ensinado aos educandos Surdos, que possuem maneiras diferentes de aprender e de perceber o mundo à sua volta. Fazer aulas sem considerar a modalidade de percepção espaço-visual da pessoa Surda acaba levando o aluno a uma frustração quanto à prática escolar.

Deste modo, compreendemos também que nas primeiras décadas do século XXI os docentes não têm contemplado em suas metodologias a modalidade de percepção espaço-visual da pessoa Surda (ANTUNES, 2012). Eles deveriam utilizar, conforme a professora do INES, Ana Luísa Antunes (2012), recursos diferenciados para a exposição de conteúdo, potencializando aos Surdos uma aprendizagem que observe as especificidades históricas, culturais, políticas e linguísticas. Tais como, a utilização de data show, retroprojektor, materiais pedagógicos, e objetos que possam transmitir concretude como mapas, tabelas, símbolos, desenhos e imagens, proporcionará ao educando Surdo maior aprendizado, pois permitem visualização e manipulação

Para os professores da Universidade Federal de Uberlândia, Geovana Melo e Paulo Sérgio Oliveira (2012), a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, deveria ter como objetivo possibilitar uma inclusão de Surdos em salas de aula do ensino regular. Ainda para os autores, isto requer uma formação adequada para o trabalho pedagógico, focado no planejamento e organização da aula. Entretanto, observamos de forma muito equivocada, que a disciplina tem sido encarada como instrumento para tornar o licenciando proficiente em Libras.

Ressaltamos que, a disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura não pode ser vista especificamente como meio para se adquirir vocabulário, mas para se desenvolver conhecimentos sobre a prática pedagógica mais adequada para promoção do educando Surdo. É importante salientar que a disciplina é alocada nas matrizes curriculares dos cursos, sendo contemplada em muitas situações em apenas um

⁸ Neste trabalho, o termo Políticas é tratado como conjunto de Leis e ações que visam garantir a efetivação do direito de cidadania.

semestre, algo extremamente incipiente para o aprendizado de uma língua.

Diante deste contexto do desenvolvimento equivocado da disciplina de Libras, torna-se possível afirmar que as políticas públicas de formação acadêmica constituem um grande desafio e que não tem sido abrangente nesse setor, pois como afirma Melo e Oliveira (2012), o poder público esquece que existe uma série de ações necessárias para viabilizar condições para que as políticas cumpram suas funções de melhorias da educação nacional. Investir nos profissionais da educação se torna algo fundamental para melhorar o ensino de Surdos no Brasil.

Ao compreendermos a importância da língua de sinais para a Comunidade Surda, e a necessidade do debate em torno dos limites e das possibilidades da inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, delimitamos o objetivo deste artigo. Ele consiste em compreender a importância da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, capaz de contribuir processo educacional de Surdos.

Dessa forma, esta pesquisa se ancora na abordagem qualitativa, que conforme explicita Chizzotti (2003) implica um compartilhamento entre o pesquisador e os elementos que compõem o objeto de pesquisa. Tais como os sujeitos, locais e acontecimentos, com a finalidade de compreender até mesmo os aspectos mais profundos da pesquisa. Salientamos que esta abordagem nos auxilia na compreensão minuciosa dos significados, ações que acontecem no desenvolvimento das referidas aulas. Para coleta de dados, apoiamos nos referenciais teóricos e bibliográficos dos estudos de Josiane Facundo de Almeida (2012), e da pesquisadora Célia Regina Vitaliano (2002), ambas são professoras da Universidade Estadual de Londrina (UEL), dentre outras pesquisas que desenvolvem trabalhos em torno da disciplina de Libras.

Para alcançar o objetivo proposto neste artigo, o organizamos da seguinte forma: iniciamos com a caracterização das especificidades da língua de Sinais, a importância dela para a promoção social, educacional e linguística dos sujeitos Surdos. Posteriormente, debatemos sobre a importância da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e enfatizamos os aspectos referentes aos Surdos que são necessários para o aprendizado dos docentes.

As especificidades das línguas de sinais

No Brasil, a história dos Surdos, apesar de muita luta, por um longo período, ganha um capítulo especial partir dos anos de 2000. De forma específica o Decreto 5.626 - que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - (BRASIL, 2005), representou um avanço no sentido do reconhecimento legal de sua diferença linguística. Assim, conforme explicam

Mara Lúcia Masutti e o professor da Universidade do Vale do Itajaí, Alejandro García Ramírez (2009), o Decreto 5626, consistiu em um marco na legalidade e na valorização dos Surdos enquanto cidadãos de direitos. Os autores ressaltam que este reconhecimento consiste no resultado de muita luta dos Surdos organizados em movimento, bem como de alguns familiares e intérpretes dos mesmos.

Deste modo, o ensino de Libras nos cursos de formação de professores é um assunto que se intensificou na última década posterior à aprovação da Lei da Libras nº 10.436/2002 e do Decreto Presidencial nº 5.626/2005. A referida legislação definiu aspectos fundamentais sobre essa língua (BRASIL, 2002; 2005).

Diferentemente do que muitos ainda pensam, a Língua de Sinais não é apenas uma linguagem, mímicas ou gestos soltos, ela é uma forma de comunicação, com estrutura gramatical própria e diferente das línguas faladas. Tais afirmações encontram respaldo nos estudos do linguista, considerado o *pai* da linguística da língua de sinais americana, Willian Stokoe (1920-2000), o qual apresentou ao mundo os elementos linguísticos da língua de sinais, a partir da análise dos níveis fonológicos e morfológicos desta língua (PIZZIO; QUADROS; REZENDE, 2009).

Quadros e a professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Lodenir Becker Karnopp (2004) ressaltam que após os estudos de Stokoe, outros autores também reconheceram a língua de sinais no contexto das investigações linguísticas, como por exemplo: o linguista, filósofo e cientista, Avram Chomsky (1995), bem como o linguista e filósofo suíço Ferdinand Saussure (1857-1913). Ambos realizam pesquisas na área do contexto linguístico, o que reforça ainda mais a existência, veracidade e complexidade das línguas de sinais, assim como às línguas faladas.

Entretanto, para a professora de psicologia da Universidade Estadual de Campinas, Lúcia Reily (2008), ainda é bastante comum encontrarmos quem acredite que a Língua de Sinais é somente o alfabeto manual. Essa falácia se trata de mais um mito em relação a essa língua. Assim, o linguista americano reconhecido nos estudos das línguas no campo da sintaxe e da semântica Ray Jackendoff se refere a Língua Americana de Sinais para demonstrar que ela, diferentes das outras línguas faladas, possui como canal transmissor da comunicação, os gestos, que se traduzem em sinais que são detectados pelo sistema visual (JACKENDOFF 1994 apud PIZZIO; QUADROS; REZENDE, 2009). Isto é, trata-se de uma língua em que a comunicação é de natureza visual e gestual.

Deste modo, apesar da diferença, do canal transmissor da comunicação - línguas faladas: oral e auditivo; línguas de sinais: espaço-visual - as línguas de sinais possuem todos os níveis linguísticos das línguas orais, pois, a professora do INES, Tanya Amara Felipe, ressalta a expressividade e amplitude das línguas

de sinais, ao afirmar que os trabalhos científicos sobre as referidas línguas, mostram que estas não se tratam de línguas limitadas ou pobres de vocabulário (FELIPE, 1997). A autora ressalta que elas são capazes de expressar situações concretas, bem como as mais abstratas e subjetivas, como os sentimentos, entre outros. Assim, estas línguas contribuem para que o sujeito Surdo compreenda e atue na realidade de forma ativa.

Nessa perspectiva, compreendemos a Libras enquanto uma língua natural desenvolvida pela comunidade Surda, cuja modalidade é espaço-visual, ou seja, a Libras utiliza: as mãos, o corpo, os movimentos e o espaço de sinalização (QUADROS; KARNOPP, 2004). Dessa forma, é diferente da modalidade oral-auditiva das pessoas ouvintes. Assim, é através da visão que o aluno Surdo compreende os conteúdos. Mesmo assim, as línguas são compostas de todos os níveis linguísticos, como, fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático e possui estrutura gramatical própria, sendo adequadas para transmitir informações e para ensinar (QUADROS; KARNOPP, 2004).

A partir de tais afirmações sobre a essencialidade das línguas de sinais, compreendemos a importância destas para os Surdos, por se consistir em uma forma de comunicação para os mesmos. Assim, direcionamos a nossa discussão para a educação escolar das pessoas Surdas, pois além da necessidade de serem instruídas a partir de sua língua materna, a Libras, necessitam também que seja levada em conta a sua subjetividade educativa visual.

A Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura

Nas últimas décadas (final do século XX e início do século XXI) os Surdos organizados em movimentos sociais, gradativamente, estabelecem como prioridade o reconhecimento e a valorização da língua de sinais, bem como o acesso e a permanência dos mesmos nas instituições de ensino. Todavia, a educação escolar dos Surdos precisa contemplar, de acordo com a professora do INES, Ana Luísa Antunes, a língua de sinais, recursos visuais, a língua portuguesa como segunda língua dos Surdos (ANTUNES, 2012). A referida afirmação da autora nos permite compreender que o professor das salas que tem alunos Surdos, precisa ir além das aulas tradicionais, as quais, dentre outros instrumentos, contam apenas com o professor detentor do conhecimento e aulas expositivas com o auxílio do quadro e giz. O professor precisa pensar em estratégias que contemplem a percepção visual do aluno Surdo; compreender a cultura em que esse sujeito está inserido; entender como ele assimila o conteúdo.

Compreendemos que grande parcela dos professores conhecem a surdez somente do ponto de vista clínico, de modo que conhecem apenas a deficiência auditiva de seus alunos, ou ainda conhecem somente as dificuldades. Isto é,

muitos professores não entendem a surdez a partir de um olhar Surdo⁹, muito menos seu modo de pensar e sentir, sua Língua de Sinais, e a importância da mesma na vida de seus usuários. Em consequência deste não entendimento, os professores, geralmente, desconhecem as potencialidades, as possibilidades destes alunos.

Nesse sentido, o Decreto Presidencial nº 5626, regulamentou, além de outras ações, a questão do ensino da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2005). Essa conquista é oriunda de um contexto histórico, político e social de luta pelos direitos humanos e direitos linguísticos dos Surdos. Trata-se de um debate amplo esclarecido pela produção teórica de Felipe (1997), Schmitt (2008) e Pizzio, Quadros e Rezende (2009), entre outros, que dentre várias questões, ressaltam a importância da adoção de estratégias para o reconhecimento da Libras, bem como a necessidade de que as políticas públicas de educação dos Surdos se voltem também para os cursos de formação docente. Com o objetivo de formar professores linguisticamente capacitados, o que consequentemente poderá contribuir para que a Libras possa efetivamente se constituir em um meio de comunicação para as pessoas Surdas.

Nesse sentido de difusão da Libras, o pesquisador de Libras do Grupo de Estudos Surdos da UFSC, Deonísio Schmitt (2008, p. 117-118), aponta a necessidade de expandir a Língua de Sinais nas escolas também para educandos ouvintes, ele ressalta que “[...] é preciso expandir o curso de Língua de Sinais nas escolas [...] para que os ouvintes entendam a cultura Surda, identidade e movimentos Surdos.” Ressaltamos que muitos são as discussões acerca do reconhecimento linguístico da língua de sinais, e a meio a essa discussão o poder público reconheceu oficialmente a Libras como língua da comunidade Surda brasileira, por meio da Lei nº 10.436, e as empresas concessionárias de serviço público foram obrigadas a garantir formas institucionalizadas para apoiar o uso e difusão da Libras (BRASIL, 2002)

Para efetivar a difusão da Libras, ainda de acordo com a referida Lei, o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão do ensino da Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior (BRASIL, 2002). Já o Decreto nº 5.626, o qual regulamenta a Lei citada acima, estabelece de forma mais detalhada, quais os cursos e os tipos de instituições que devem viabilizar Libras como disciplina curricular obrigatória: “nos cursos de formação de professores para o exercício

9 Os Surdos, não se consideram deficientes, se consideram como uma diferença linguística, pois utilizam uma língua de sinais. Além de que, valorizam sua história, arte e literatura e propõem uma pedagogia própria para a educação das crianças Surdas.

do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas [...] (BRASIL, 2005).

Para os demais cursos superiores a disciplina de Libras deve ser oferecida de forma eletiva. Dentre as várias disposições para a efetivação da Libras apresentadas tanto na Lei nº 10.436, quanto no Decreto nº 5.626 compreendemos a emergência para garantir a Libras, capaz de assegurar ao aluno Surdo o acesso e a permanência nas instituições de ensino. Assim, a partir da aprovação desta legislação, para inclusão de Libras como disciplina curricular obrigatória, estabeleceu-se um prazo para que a mesma entrasse em vigor, o que obrigou que as Instituições de Ensino Superior começassem a criar formas de implementação dessa disciplina (BRASIL, 2005)

Nesse sentido, compreendemos que precisamos questionar quanto ao papel da disciplina de Libras para formação de licenciados, e como que de fato, essa disciplina pode contribuir para o conhecimento acerca das especificidades dos educandos Surdos. Entretanto, Antunes (2012) relata que a escola ainda não está preparada para receber com dignidade¹⁰ o aluno Surdo. Segundo a autora, por falta de conhecimento da maioria dos professores que não tiveram formação específica, geralmente, entendem os Surdos como *incapazes de aprender*. Assim, consideram que a inclusão desses sujeitos é pensada simplesmente para proporcionar-lhes uma interação social, e não intelectual, mas como já mencionamos anteriormente, os Surdos não têm nenhum comprometimento intelectual, é preciso que a escola e os professores sejam preparados, didaticamente e/ou metodologicamente para atender esse público, uma vez que, o processo de ensino-aprendizagem dos Surdos pode ficar comprometido pelo fato de que estes apresentam dificuldades em receber e produzir a linguagem imposta a eles (KIRK; GALLAGHER, 1996).

A grande maioria das crianças Surdas nascem em famílias de pais ouvintes sem o mínimo de conhecimento sobre a surdez, e o acesso a língua só tem início na sala de aula, geralmente, com o intérprete de Libras, sendo que a função desse profissional é outra, mediar a comunicação entre Surdos e ouvintes, e não ensinar Libras, muito menos o conteúdo da disciplina (LACERDA, 2006). Nesse sentido, os Surdos entram na alfabetização, sem um mínimo de conhecimento prévio e necessário para o desenvolvimento escolar.

No entanto, este contexto pode ser modificado, uma vez que de acordo com a professora da UFSC, Ronice Muller de Quadros citado por Almeida (2012), para o desenvolvimento linguístico e cognitivo do aluno Surdo torna-se necessário que as crianças surdas desde o nascimento tenham contato com a língua de sinais. A professora da UFSC, Gladis Perlin (2006), compartilha

¹⁰ A expressão dignidade é utilizada para reforçar o respeito, o valor do sujeito Surdo e de sua língua. Sendo aceito como sujeito com cultura e com língua própria.

esta afirmação e ressalta que é preciso que os alunos Surdos, na mais tenra idade, tenham professores Surdos, assim esses alunos terão a oportunidade de se identificar na Cultura Surda e terão a língua de sinais como língua materna natural para comunicar e adquirir conhecimento. Ainda de acordo com a autora, os alunos matriculados nas escolas regulares também necessitam da presença do professor Surdo, mas, para isto aconteça, a escola precisa se adequar para receber também esse educador.

Por essa via, Merselian (2009 apud ALMEIDA, 2012), constatou que a realidade de uma escola mais inclusiva capaz de respeitar a diferença dos Surdos pode ser possível, ao analisar o investimento, por parte da escola inclusiva do município de Arapongas-PR, ao qual reformulou seu projeto pedagógico, e introduziu a Libras como disciplina curricular. Para tanto, contratou um professor Surdo, que além de atuar com ensino de Libras a todas as séries do 1º ao 5º ano, ministrou uma formação para os demais professores ouvintes para domínio da Libras, o que trouxe resultados positivos. Nessa perspectiva, os professores mudaram a metodologia de trabalho e isto refletiu na melhora do desempenho educacional dos alunos Surdos e ouvintes.

Assim, Mendes, Figueredo e Ribeiro (2015), salientam que o contexto real da educação dos sujeitos Surdos, ainda necessita de inúmeras mudanças, uma vez que os autores afirmam que a inclusão não é simplesmente inserir, alocar ou integrar o aluno Surdo no espaço escolar. Ela deve atender à diversidade e contemplar conhecimentos sobre as especificidades de todos os alunos, bem como observar os aspectos linguísticos e pedagógicos. Assim, Tavares e Carvalho (2010) e Vitaliano, Dall “Acqua e Brochado (2010), reforçam que a maioria das escolas não estão preparadas para receber esses alunos, e que são necessárias algumas mudanças para que a educação destes alunos aconteça de fato.

Nesse sentido, Almeida (2012) salienta que o ensino da modalidade oral da língua majoritária aos alunos Surdos, ou seja, a oralização, não deve ser responsabilidade da escola, pois, a carga horária não seria suficiente, além de prejudicar o currículo proposto para educação regular, envolvendo Surdos e ouvintes. Este ensino oral deveria ficar a cargo dos profissionais da área de fonoaudiologia, visto que os professores nem possuem formação específica para tal. Ainda para a autora, o ensino da oralidade, seria mais um recurso para facilitar a vida das pessoas Surdas na sociedade.

Para a escola, fica a responsabilidade de formar o cidadão, de pensar no processo ensino-aprendizagem, e atentar as especificidades dos sujeitos Surdos. Porém, segundo Almeida (2012, p.30), “são necessários investimentos na formação dos profissionais da educação”.

Nessa mesma perspectiva, Almeida (2012), ressalta que a implementação

da disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de formação de professores, “[...] nos faz supor que seu principal objetivo seja o de preparar profissionais para lidar com alunos Surdos nas salas de ensino regular” (ALMEIDA, 2012, p.31). Ainda para a autora, a disciplina de Libras deverá proporcionar ao futuro docente, conhecimento da Língua de Sinais Brasileira, pois contribuirá para o contexto educacional dos Surdos.

Quadros e Ana Regina Campello, linguista e professora do INES (2010), compartilham a importância de que os professores possam compreender o sujeito Surdo, bem como a relevância da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores. Assim, Almeida (2012) também argumenta a importância da disciplina de Libras para a formação de Professores e consideram que é preciso levar em conta as diferentes condições de aprendizagem dos Surdos, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade.

Assim, a formação de professores, na perspectiva de inclusão escolar de educandos Surdos, precisa atentar à sua língua, história e cultura, torna-se preciso entender também que por mais que o Surdo seja submetido a aparelhos auditivos, estes não terão a mesma disposição que o ouvido humano durante o seu processo de aquisição da língua ou em seu processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa situação, precisamos mudar a realidade educacional, de modo que o contexto educacional que estes sujeitos estão inseridos ressalte e reflita sobre a cultura e identidade específicas dos Surdos. As Leis existem, portanto, não é falta de legislação para educação de Surdos, pois de acordo com a pedagoga e professora de educação inclusiva, Ilda Maria Tavares e também da pedagoga e professora de práticas docente, currículo e diversidade cultural, Tereza Simone Carvalho, as mudanças necessárias para uma educação de qualidade para os Surdos são amparadas legalmente, entretanto, existe uma grande lacuna entre o documento e as políticas públicas capazes de efetivá-lo (TAVARES; CARVALHO, 2010). Elas afirmam ainda que, na maioria das vezes os alunos Surdos são mais excluídos do que incluídos no contexto educacional.

Para o filósofo e doutor em História da Educação, José Carlos Libâneo (1998), momentos de formação continuada contribuí para uma ação reflexiva dos professores. Uma vez que irão repensar e reformular sua prática, contribuindo na melhoria das atividades e exercícios dentro de sala de aula. Ao refletirmos a afirmação de Libâneo no contexto de nossa pesquisa compreendemos que, a educação escolar de Surdos, atualmente, nas primeiras décadas do século XXI, exige um professor capacitado e preparado para atuar com os alunos em questão, pois cada vez mais os Surdos estão presentes no cotidiano das escolas regulares. Por essa via, compreendemos que torna-se necessário que o professor reflita constantemente sobre o seu trabalho com os alunos Surdos, por meio da

formação continuada.

Assim, diante de um cenário de tantas diversidades no ambiente escolar, que se torna necessária uma formação de professores, conhecedores de práticas pedagógicas diferenciadas, para que o ensino seja garantido a todos na escola. Nesse contexto, a formação acadêmica constitui um grande desafio para as políticas públicas e para os profissionais da educação, de modo que, investir tanto na formação inicial como continuada destes profissionais é algo fundamental para melhorar a qualidade da educação inclusiva no Brasil.

Entretanto, na contramão desta necessidade em estabelecer políticas públicas capazes de valorizar a diversidade cultural, a inserção do professor na educação de Surdos tem se dado de forma conflituosa e isso se deve essencialmente à falta de preparo dos docentes para lidarem com as diferenças no espaço escolar (BUENO, 1999). Ainda segundo o autor, para sanar esse problema, “deve ser incluída uma política de formação docente, pois a qualidade do professorado joga papel fundamental, embora não único, nesse processo de qualificação do ensino” (BUENO, 1999, p. 14).

Contudo, compreendemos que a proposta da disciplina de Libras é a de oferecer conhecimentos básicos dessa língua. Entretanto, além do conhecimento básico em sinais, visto que o professor em sala de aula é subsidiado por um intérprete de Libras, o professor precisa saber como o Surdo internaliza os conteúdos, pois assim, eles poderão compreender e relacionar-se com seus educandos Surdos e, conseqüentemente, com suas diferenças e necessidades individuais (QUADROS; CAMPELLO, 2010). O que de fato pode contribuir para que a inclusão dos alunos Surdos em salas regulares realmente aconteça.

Considerações finais

No decorrer do debate teórico realizado neste trabalho ficou evidente a importância da inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, visto que são estes cursos que permitirão que os graduandos ao concluírem tenham o direito de exercer a carreira docente. Entretanto, a disciplina de Libras, na maioria das vezes, possui como objetivo ensinar a referida língua aos graduandos e não oferecer subsídios teóricos e práticos para o trabalho docente com os alunos Surdos.

Identificamos que apesar da obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, amparada pela legislação, esta nem sempre acontece, pois, como salientam Vitaliano, Dall’Acqua e Brocado (2010), o Decreto nº 5.626 trata da obrigatoriedade em oferecer a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, porém não deixa claro quais os conteúdos devam ser ministrados, se teóricos, com aprofundamento em técnicas de educação de Surdos ou práticos,

com ensino da língua.

Nosso referencial teórico, nos mostra também que para trabalhar em salas regulares com a presença de alunos Surdos não há necessidade de que os professores sejam fluentes em Libras, exceto aqueles que irão atuar em escolas bilíngues exclusivas para Surdos. Entretanto, compreendemos que não está claro para os licenciandos que a inserção de Libras em um curso de licenciatura não deveria ter o objetivo de formar professores bilíngues, mas sim, contribuir para que os professores preparassem pedagogicamente e metodologicamente suas aulas a partir das subjetividades dos Surdos, uma vez que a fluência em Libras seria destinada ao intérprete, responsável pela mediação da comunicação entre Surdos e ouvintes.

Ainda apoiados no referencial teórico desta pesquisa ressaltamos que a disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura precisa tratar de alguns conteúdos específicos. Tais como: o Surdo como sujeito histórico, social e cultural, com ênfase na diversidade cultural das pessoas surdas; o processo de ensino- aprendizagem da pessoa surda, capaz de ressaltar o planejamento, desenvolvimento metodológico e avaliação das pessoas surdas; o processo de ensino-aprendizagem do Surdo; aspectos linguísticos da Libras; Legislação; Intérprete de Libras; relação professor-intérprete-aluno surdo; Adequações de materiais pedagógicos; além, de aulas práticas para Surdos. Salientamos que ao privilegiar os referidos conteúdos, a disciplina de Libras dos cursos de formação docente poderá auxiliar os futuros docentes no trabalho com alunos Surdos em salas de aulas de ensino regular.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, J. J. F. **Libras na Formação de Professores: Percepções dos Alunos e da Professora**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

ANTUNES. A. L. **Perspectiva Intercultural e a Educação Inclusiva de Surdos**. Campinas, 2012. Palestra promovida no XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas, 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial-SEESP, 2001.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba - SP, v. 3, n.5, p. 07-25, 1999.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 16, n. 002, p. 221-236. 2003.

FELIPE, T. A. Introdução à gramática de Libras. In: BRITO, L. F. (org). **Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, Língua Brasileira de Sinais-SEESP, 1997.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, ago. 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MELO, G. F.; OLIVEIRA, P. S. J. Ensino-aprendizagem de Libras: mais um desafio para a formação docente. **Boletim Técnico Do Senac**, Rio de Janeiro, v. 38, nº 3, p. 1-10 set./dez. 2012. Brasília, n. 53, p. 62-74, mar. 2017.

MENDES, A. Q. S.; FIGUEREDO, F.; RIBEIRO, A. C. Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos. **Revista de Iniciação Científica – RIC**. Cairu. vol 02, n. 02, p. 33-46, 02 jun. 2015.

MOURA, M. C. de. História e Educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O. C. (Org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997.

PERLIN, G. Surdos por uma pedagogia da diferença. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006, p. 09-25.

PIZZIO, A. L. ; QUADROS, R. M. de ; REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais I**. Florianópolis/SC: UFSC, 2009 (Material didático para Disciplina de Libras I).

QUADROS, R. M.; CAMPELLO, A. R. S. A Constituição Política, Social e Cultural da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; LOPES, M. C. (Org.). **Educação de Surdos: Políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, p. 15-47.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B.. **Língua de sinais brasileira: estudos**

linguísticos. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

RAMIREZ, A. R. G.; MASUTTI, M. L. (Org.). **A Educação de Surdos em uma Perspectiva Bilíngue**: Elaboração de Software e suas implicações pedagógicas. Florianópolis: Editora da Ufsc, 2009.

REBOUÇAS, L. S. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

REILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. 3. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2008.

ROCHA, L. P. **Políticas Educacionais de Inclusão Escolar das Pessoas com Deficiência em Periódico Científico Brasileiro (2008-2012)**. 2014. 189 f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

SCHMITT, D. Espaço de conforto linguístico/cultural dos surdos na UFSC. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

TAVARES, I. M. S.; CARVALHO, T. S. S. Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais): do texto oficial ao contexto. In: V Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas - 2010, Maceió. **Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas**, 2010.

VITALIANO, C. R. **Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre a integração de alunos especiais e a formação de professores**. 2002. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília. 2002.

VITALIANO, C. R.; DALL' ACQUA, M. J. C.; BROCHADO, S. M. D. **Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo**: caracterização da disciplina. Londrina: EDUEL, 2010.

PRÁTICAS VISUAIS DO PROFESSOR SURDO NO ENSINO DA L2 PARA ALUNOS SURDOS

Talita Nabas Tavares (UFSCar)¹

Ensinar língua portuguesa na rede municipal de ensino é um enorme desafio em relação a todas as dificuldades e limitação encontrada pelo profissional docente, soma-se a isso o fato desse profissional possuir surdez, ser usuário da língua de sinais e deparar-se com o ensino do português como segunda língua para o aluno também Surdo², pode ser entendido por muito, como quase impossível.

Consideremos então que nesse contexto uma barreira é sanada em relação a língua de comunicação, tornado-a naturalizada em L1 x L1. Nesse contexto desconstruímos a ideia de aprender sinal x palavras como um “método” garantido de aprendizagem e passamos a pensar no ensino mais estendido da aprendizagem, que é a contextualização.

Ao ser Surdo e usuário da Libras o professor então apodera-se dessa língua visual- espacial e busca metodologias e estratégias que dêem sentido aos signos apresentados em língua portuguesa, língua essa pertencente a modalidade Oral-Auditiva.

Portanto, o texto aqui presente almeja numa visão menor, argumentar e defender as práticas e metodologias possíveis aplicadas durante o exercício da docência na rede municipal da cidade de São Paulo, ambiente esse Bilíngue Mono-Cultural no qual a Libras é a língua de instrução e a língua portuguesa é ensinada como segunda língua em sua modalidade escrita.

Um outro aspecto que deve ser destacado no ensino da leitura e da escrita para alunos Surdos se refere ao fato de que, muitas vezes, professor e aluno não partilham a mesma língua, o que dificulta o desenvolvimento de conhecimento prévio (PEREIRA, 2009, p. 27).

Por ora, iremos aqui apresentar anotações e percepções referente a prática do professor Surdo atuante em seu exercício docente nos três primeiros meses letivos de 2020. Sendo por volta de cinco aulas semanais com 45 minutos cada. As turmas objetos de observação foram 4 grupos de 10 a 12 alunos, divididos em 8º A e B matutino e 6ª A e B vespertino.

1 PPGL - UfSCar – Programa de Pós Graduação UfSCar

2 Usamos a grafia Surdo com letra maiúscula, para identificar nossa condição como sujeito autônomo.

Durante as atividades foram necessárias cerca de 12 aulas divididas em etapas a partir de momentos pontuais observados pela professora regente. Para a construção desse texto, iremos recordar essas aulas.

Como ação facilitadora dividiremos este capítulo em iniciação e práticas espaço-visuais, e num segundo momento, discussão método - teórica em metodologias visuais do ensino de LP para alunos surdos e, no terceiro, as práticas do professor surdo a partir de sequencia didática e detalhamento de observação.

Língua Portuguesa como língua de apoio no ensino da leitura e escrita: práticas e estratégias do professor Surdo.

Partindo do entendimento de “língua de apoio”, é possível questionar se tal definição encontra-se adequada em relação ao ensino da língua portuguesa na escola bilíngue, uma vez que ao aluno Surdo há uma cobrança ora velada ora explícita que esse alcance, senão o domínio, ao menos o entendimento do processo do português escrito.

Portantanto, as reflexões aqui apresentadas tem como meta partilhar das estratégias e concepções do professor Surdo numa perspectiva espaço-visual no qual torna-se possível a aprendizagem e o ensino da língua portuguesa (LP) como segunda língua (L2), garantindo a leitura e escrita do aluno surdo em condições igualitárias ao uma educação tradicional, no caso de alunos ouvintes.

Para isso entendemos que o ensino da LP deve iniciar-se na apresentação da leitura como estratégia visual e possui elementos que garantam ao aluno Surdo certa familiaridade com o tema ou contexto a ser trabalhado posteriormente, considerando o ato de ler uma prática não só metafórica, mas também parte de um conhecimento mais estruturado.

Iniciamos então a apresentação do texto a ser trabalhado, naturalmente incentivando os alunos a apresentar suas lembranças, repertórios e domínio lexical além de garantir que essas referências de fato pertencentes ao texto apresentado.

Foi realizado então a retomada do discurso em Libras uma vez que todos eram falantes da língua de sinais e já conhecedores do contexto no qual se passaria a história, essa que é de conhecimento popular desde a primeira infância, facilitando então uma abordagem discursiva sinalizada.

Essa abordagem discursiva sinalizada traz ao professor e aluno Surdo conforto linguístico muito necessário ao se apoderar do entendimento geral do texto em língua oral-auditiva, pois o texto escrito pertencente a essa modalidade não se faz natural aos usuários da língua de sinais e deve ser trabalhado visualmente com certa antecedência. Veja.

Se ainda não for um leitor da Língua Portuguesa, precisa ter, igualmente, o direito de se relacionar com as histórias e os textos em sua língua a Libras. Aliás, ler, comparar, contrastar os textos em português e em Libras é uma ação pedagógica importante para potencializar o aprendizado (domínio) de ambas as línguas (Ribeiro, 2015, pág. 105).

Então, todos os passos ditos acima de certa maneira foram aplicados durante as aulas, para isso enfatizamos a ideia de se relacionar com a história apresentado pelo texto, provocando os alunos a externarem medos, desejos, gostos, e experiências parcidas com as quais os personagens da história apresentavam, além de relacionarem as metáforas contidas no texto com o entendimento que deveriam ter com as mesmas. Seu uso concreto e a ilucidiação significativa dos termos.

Defendemos então que para o professor Surdo a melhor estratégia em se trabalhar um texto escrito é utilizar da compreensão e da interpretação dos sentidos e significados numa visão ampla e geral da escrita, em outras palavras trabalhar apenas termo e glosa (sinal) de nada adianta se ao aluno Surdo não for apresentado uma contextualização dessas ideias, entendemos que tanto para o professor Surdo quanto para o aluno com surdez a palavra se faz por meio de imagem e como tal deve ser apresentada visualmente ao sujeito em seu processo de leitura e escrita, para então esse se fazer capaz de co-relacionar a grafia apresentada com seu sentido e estrutura linguística.

Para elucidar melhor nosso pensamento relembramos a primeira etapa da observação no qual o professor Surdo questiona aos alunos se aquela história já os fora apresentados na infância, se eles se lembravam dos detalhes e dos nomes dos personagens, se a turma entendia os motivos nos quais causavam sentimentos e emoções já tão familiares não só aos personagens mas também aos alunos e também ao professor.

Para isso, utilizar do discurso sinalizado possibilitou aos falantes da língua de sinais tanto os alunos quanto o professor Surdo, uma troca rica de experiências e perspectivas de mundo, além de partilhar medos e anseios que permeavam o contexto do texto a ser trabalhado, aos alunos então houve a possibilidade de entender que a escrita da língua portuguesa também garantia a externalização de sentimentos muitas vezes difíceis de se fazer explicar até mesmo na Libras e que ao ter um momento de parada, reflexão e análise era possível apropriar-se do português também como sujeito pertencente a essa língua mesmo quem em sua modalidade de língua apoio.

Por ora a primeira etapa da observação deu-se por encerrada, houve então a tentativa de trazer para a aprendizagem a língua portuguesa enquanto gramática, sabendo que os contextos abordados poderiam não ser assimilados pelos alunos, o professor incistiu na tentativa de iniciar um ensino gramatical utilizando os recursos já apresentados no início do texto.

Houve a exibição do vídeo da tvines – a vida em Libras gramática I com o apresentador Surdo Herevaldo Ferreira, onde pôde-se apresentar em língua de sinais as classes gramaticais e suas características de maneira que tal conceito se fizesse entendido pelos alunos Surdos, para não prolongar nem avançar precocemente o aprendizado da gramática, pontuou-se apenas o conceito de substantivo simples e próprio, no qual tornou-se importante a concepção de quantidade substantivos simples e raridade no que tingia-se aos substantivos próprios.

A Escola Bilíngue e seus atuantes: aluno e professor Surdo e o português como língua de apoio

Já no início do semestre a chegada de um professor Surdo, efetivo na rede de ensino parecia como que uma lenda em relação a realidade municipal existente na cidade de São Paulo, era de conhecimento coletivo o início desse professor que outrora passara de relance na unidade escolar. Desde o início nas reuniões pedagógicas as adaptações começavam a se fazer necessárias uma vez que o professor Surdo embora oralizado optava por sinalizar e se comunicar em Libras, o que de certo modo causou um movimento incomum ao iniciar-se o ano letivo.

Passado os percausos de uma adaptação, em sala de aula parecia ainda mais inusitado a presença do professor Surdo como professor titular de língua portuguesa.

Num primeiro contato, já no início da aula, os alunos pareciam surpresos com a presença do professor Surdo, uma vez que os jovens acreditavam que se tratavam de um intrutor Surdo, e a aula seguiria com o ensino de Libras, ao esclarecer o equívoco muitos se perguntavam como seria possível um Surdo dominar a língua portuguesa de tal maneira que o fizesse ensinar. Essa fora então a deixa perfeita na qual o professor pôde se valer para esclarecer a importância de se aprender a língua portuguesa mesmo que numa modalidade de apoio.

Ao iniciar-se uma abordagem mais diagnóstica observou-se que muitos alunos não entendiam alguns conceitos e nem mesmo conseguiam perceber que assim como a língua portuguesa, a Libras também possuía estrutura própria e estudo linguísticos. Com a exibição do vídeo conseguiu-se então que os alunos relacionassem as duas línguas como similares mesmo sendo cada uma divergentes em sua modalidade: oral – auditiva e espaço-visual.

Mas o objetivo fora alcançado os alunos conseguiram compreender que tal como a língua portuguesa, a Libras também possuía estrutural gramatical, léxicos, fonemas, sintaxes, semântica, e nem por isso se tornava impossível de aprender ou ensinar, e que de tal modo acontecia com o português que deveria ser aprendido em sua forma escrita, mas de sobremaneira ser dominada pelo Surdo.

Essa co-relação permitiu ao professor Surdo, quebrar esse pré-conceito dos alunos em que língua portuguesa era difícil, ou de menor importância, sendo agora possível uma abordagem mais ativa em relação ao uso social da LP por usuários não- nativos.

Percebeu-se logo de início grande defasagem dos alunos em relação a LP o que num primeiro momento preocupou o professor, mas que num novo olhar pôde ser instrumento de pesquisa e observação.

Alunos do 8º ano do ensino fundamental II compreendiam quando escrito “três”, “porquinhos”, “mundo”, “conhecer” mas tinham dificuldades na leitura de enunciados maiores como “ Era uma vez três porquinhos que resolveram conhecer o mundo”. Fazendo com que o professor Surdo indagasse o fato de que muitos desses alunos passaram por todo o ensino fundamental I sem se apropriarem do português escrito.

O Domínio da língua escrita para uma pessoa Surda passa a ter uma significância e um valor prático indescritíveis. A língua escrita é um instrumento vital para o desenvolvimento intelectual da pessoa Surda e para a comunidade de Surdos manter intercâmbios comunicativos com os ouvintes (Slomski, 2010, pág 72).

Considerando tal pensamento, o fato de que os alunos do 8º ano permaneciam sem a apropriação do português escrito levou-se a entender que esse valor prático e de significância descrito como instrumento vital nessa realidade tornou-se nulo uma vez que a ausência do português escrito pelo alunos, resulta novamente em perdas cognitivas e sócio-comunicativas importantes.

É preciso então voltar-se ao entendimento da escola bilíngue na qual ambas as línguas norteiam o ensino do aluno Surdo e considerar o uso da língua escrita também como instrumento de ensino-aprendizagem, por vezes desconsideradas no histórico escolar desses alunos até e presente momento.

Novamente é acertivo afirmar que a língua portuguesa é para o aluno Surdo uma língua de poder, no qual possibilita ao sujeito surdo uma atuação mais protagonista e um elo sólido na comunicação com a sociedade ouvinte.

Vejamos então a explicação a seguir:

Ter mais de uma língua não representa mais um problema com diferentes repercussões, mas sim, mais poder, mais elasticidade cognitiva, mais flexibilidade social etc. Isto é, não se vê mais como uma desvantagem se apropriar de outra língua, mas como vantagem em vários sentidos (cognitivo, social, cultural, político e linguístico) (QUADROS; SCHNIEDT, 2006, pág 166).

Com isso ao considerarmos a língua portuguesa como essa língua de poder que garante ao usuário surdo sentidos cognitivos, sociais, culturais políticos e linguísticos fundamentamos a vital importância na escola bilíngue

e apropriação dessa L2 pelo aluno Surdo, possibilitando então a apresentação do terceiro momento desse artigo que no que tange na tentativa de repensar o espaço Bilíngue dentro da EMEBS (Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos) em São Paulo.

A Escola Bilíngue e sua realidade monocultural

Nos últimos anos muito se falou na importância do ensino bilíngue na educação de Surdos, por ora queremos trazer uma reflexão no sentido de: “bilíngue para quem?” as escolas hoje intituladas Bilíngues na rede municipal de fato as são? e os profissionais que nelas atuam, dominam verdadeiramente as duas línguas?

Essas reflexões vem de sobremaneira inquietando nossos pensamentos em relação às práticas e metodologias do ensino para alunos Surdos. Muito já se avançou em comparação a um passado não muito distante, mas ainda assim ao se deparar a realidade encontrada hoje nas escolas Bilíngues pode-se trazer a essa discussão vários pontos que precisam ser revistos e re-avaliados.

Dentre estes pontos a presença do instrutor surdo tem de certa maneira incomodado nossa perspectiva em relação ao ensino bilíngue, uma vez que hoje no ano de 2020 já podemos considerar que temos na cidade de São Paulo uma geração de profissionais Surdos, falantes da Língua de Sinais e atuantes no ensino da Libras e que pouco são aproveitados na realidade de nossas escolas por ora indentificadas como Bilíngues.

Entendemos que no passado essa dificuldade, tornava o profissional Surdo nativo na Língua de Sinais melhor capacitado para esta instrução, ainda que hoje vemos correta esta perspectiva, entendemos que o Surdo não apenas consolidou-se como ideal no ensino da Libras mas também desenvolveu outros conhecimentos e habilidades formadoras sendo uma delas a competência de ensino.

É comum encontrarmos hoje Surdos formados em pedagogia, letras-libras, matemática, história, educação física e que pouco se é aproveitado desses conhecimentos dentro das EMEBS.

Que devido a portarias próprias ainda limitam ao profissional Surdo um papel coadjuvante no ensino do aluno Surdo, vendo-o apenas como instrutor e não como professor formado e capacitado para o ensino.

A utilização da nomenclatura “instrutor surdo” na contratação de educadores surdos em algumas redes públicas de ensino, coloca em evidência a manutenção de uma visão preconceituosa em relação às pessoas surdas e à língua de sinais. A subsistência da ideia de incapacidade do surdo e da instrumentalização da Língua de Sinais, embutidas na ideia de um “instrutor de Libras” é ainda uma realidade na educação dos surdos. (ROCHA; NASCIMENTO, 2019, pág. 11).

A simples concepção de incapacidade já torna tal pensamento no mínimo artroz em relação ao sujeito Surdo, pois a surdez em nada o impede de ensinar e aprender, tais dificuldades na presença de professores Surdos nas escolas Bilíngues fazem que esse ensino por ora ocorra de maneira unilateral, ora apenas em Língua de Sinais, ora apenas em Língua Portuguesa, e que o Bilinguismo tanto almejado por diversos defensores aconteça num segundo plano.

As políticas estão conduzindo a população a acreditar que a língua de sinais não será mais um empecilho que dificulta a comunicação com os surdos. Mesmo sabendo que aquilo que ensinamos nos cursos de graduação sobre diferença, cultura e língua surda seja o mínimo para começarmos a conversar sobre a surdez, Surdos e educação, parece que esse mínimo está tomando proporções maiores e fora de nossos controles. O que parece estar sustentando essa aceleração da divulgação da Libras (MACHADO, 2019).

Ou seja ainda há um falso pensamento que a educação Bilíngue só ocorre no ensino da Libras enquanto L1 e que sua importância prevalece em relação a Língua Portuguesa enquanto L2, visão essa que questionamos uma vez que em nosso entendimento as duas línguas são correlatas e impossíveis de se comparar ou mensurar.

A Escola Bilíngue numa perspectiva de Educação Especial:

A História da educação de Surdos não é em nossa prioridade, embora seja necessário lembrarmos quando encontramos situações contraditórias, pensar na educação de Surdos numa perspectiva de educação especial ou AEE (Atendimento Educacional Especializado), passa em nosso entendimento como algo a ser questionado.

Uma vez que os recursos necessários ao aluno Surdo são apenas de caráter espaço – visual, tornando essa perspectiva um tanto equivocada.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino não substitutiva ao ensino regular, que perpassa todas as etapas e modalidades do Sistema Municipal de Ensino, e será ofertada em consonância com a legislação vigente e com os documentos e diretrizes desta Secretaria (SME nº 8.764/20016).

Como visto no artigo em destaque o entendimento que a ensino regular não pode ser substituído pela Educação Especial, logo fica claro que tal situação não corresponde a educação de Surdos. Embora a medicina ainda veja o Surdo como deficiente isso não os representa de verdade, por sentir-se ator de suas próprias escolhas, sendo capaz intelectualmente e tendo suas dificuldades apenas comunicacionais, algo já resolvido e superado pela Língua de Sinais.

O entendimento que o Surdo é público alvo da educação especial conota a ideia que ele possui limitações, o que o torna menos capaz se comparado a um aluno ouvinte, e nesse sentido consideramos questionável esse olhar uma vez que com adaptações e metodologias adequadas ao aluno Surdo sua aprendizagem ocorre de igual equivalência a qualquer outro aluno do ensino regular.

Nessa divisão a Educação Especial conta com uma segunda subdivisão do AEE (Atendimento Educacional Especializado) para o ensino da Libras e para o Ensino da Língua Portuguesa como L2 além de sala multifuncionais atuantes no contra turno do aluno.

Partindo desse princípio encontramos dificuldades em solicitar recursos e profissionais para atuar na unidade escolar, pois embora especialista em surdez o professor bilíngue não possui habilidade para trabalhar outras dificuldades de aprendizagem, nos quais os alunos Surdos com deficiência associadas necessitam, e enquadrar a escola bilíngue nessa educação especial, sem o preparo adequado do professor bilíngue, pode ser um grande equívoco nesse processo.

Para fundamentar, esse pensamento, destacamos novamente a portaria que orienta a educação especial na cidade de São Paulo, quanto a habilidades e competências exigidas ao professor no contexto de escola bilíngue.

Art. 19. Os professores que atuam nas EMEBSs e classes bilíngues serão denominados Professores Bilíngues. Parágrafo único. Os Professores Bilíngues deverão comprovar habilitação em sua área de atuação, habilitação específica na área de surdez, em nível de graduação ou especialização, na forma da legislação em vigor, além do domínio de Libras (DECRETO nº 57.379/2016)

Vemos então, que a escola bilíngue apenas difere da escola regular em sua Biculturalidade, e que somente essa diferenciação é necessária em relação a educação de Surdos, uma vez que superada as diferenças linguísticas o processo ensino aprendizagem ocorre dentro de um ciclo lexical pré determinado.

É preciso que as redes de ensino entendam a identidade Surda, como start processual do ensino-aprendizagem, uma vez que ao se perceber Surdo o aluno passa a ter uma visão mais incítrica de si mesmo e de seu aprendizado, possibilitando que a aquisição da língua de sinais e da língua portuguesa ocorra de maneira linear e simultânea.

Considerando os apontamentos já destacados, retomamos então a perspectiva da língua portuguesa como língua de apoio, e a dificuldade encontradas pelo aluno Surdo nessa apropriação do português escrito.

Superado o primeiro pré-conceito de que o português não é adequado ao Surdo, seguimos nosso processo.

A prática do professor Surdo no ensino da LP como Língua de Apoio

A história dos *Três Porquinhos* foi a escolha mais apropriada para iniciar os trabalhos de leitura e produção da língua portuguesa, pois é de conhecimento empírico, narrado em terceira pessoa, de gênero textual simplificado e lúdico o que facilitou o uso de recursos visuais no desenvolvimento das atividades. Vejamos abaixo alguns recursos utilizados para as aulas.

Figura 1 – Quadro de Acompanhamento

Início da Aula	Conteúdos	Objetivos	Metodologia	Resultados Esperados
Apresentação do texto imagético, observação da estrutura da escrita, utilização de elementos.	Elementos Textuais: Personagens, tempo, espaço	Identificar os vocábulos contidos na história – Apropriação lexical da LP	Leitura compartilhada; mediação de hipóteses	Associar os vocábulos às classes gramaticais trabalhadas durante a aula: Substantivo simples e Substantivo próprio.
Introdução do contexto da história, Resgate dos conhecimentos já explorados pelos alunos apresentação do texto imagético, observação da estrutura da escrita, conceituação das palavras reconhecidas	Trabalhar conceitos cronológicos de “Era uma Vez” / “Um dia”	Identificar personagens, tempo e espaço.	Leitura prévia e interpretação do texto.	Entender os elementos principais dos contos fabulosos, associá-los às metáforas da história; Identificar a Moral por trás da história
Desenvolvimento				
Questionar se os alunos lembravam da história	Contos Maravilhosos / Fábulas - Metáfora	Identificação dos vocabulários a partir do cotidiano.	Leitura e interpretação do texto.	Entender os elementos principais dos contos fabulosos
Relembrar quem eram os personagens e elementos do texto. Tempo e espaço.	Moral da História - Substantivos	Conhecer as características dos contos maravilhosos metáforas. Moral da história e tipo de linguagem	Roda de Leitura	Associar esses elementos à metáfora da história
Desfecho				
Trabalhar os vocabulários já conhecidos pelos alunos diferenciando-os de substantivo simples e próprios	Características do Conto	Reforçar conceitos de Metáfora e estrutura textual da língua escrita.	Uso do discurso em Libras / comparação com a LP. Apoio do texto imagético	Evidenciar a sequência cronológica da história: Começo – Meio – Fim; Valores morais como: Esforço e preguiça, construção de caráter: Bom e Mau

Figura 2 – Texto Imagético



Início

Iniciamos a aula apresentando o tema ao alunos, e questionando se eles conheciam muitas histórias e se tinha o costume de ler. Perguntei se eles conheciam o conceito de “moral da história” e se conheciam um sinal em Libras para a palavra moral. Mas, as crianças negaram o conhecimento desse conceito, o que foi necessário uma explicação mais detalhada.

No segundo momento, questionei se elas conheciam as histórias infantis como *O chapeuzinho vermelho* e *Os Três Porquinhos*, elas confirmaram com a cabeça que era “fácil” e que já conheciam a história.

Perguntei se elas se lembravam o que eram “substantivos” conceito que já havia trabalhado na aula anterior mas, senti uma certa insegurança por conta da turma que não conseguia exemplificar a resposta.

O retorno dados dos alunos foram apenas exemplos já dados anteriormente, como sinal de celular, professor, escola estes agrupados por eles em substantivos simples.

Conduzi com as respostas e devolvi a reflexão questionando o nome da escola, a marca do celular de um dos alunos e o sinal do professor de ciências. Aos perceber os rostos de indagação, continuei com a explicação. Escola, havia várias na cidade de São Paulo, mas, a Escola Neusa Basseto, era única, por isso seu nome próprio. Assim como celular que poderíamos ter centenas, mas apenas um com marca Samsung. Questionei quanto professores haviam na escola, depois sinalizei o nome do professor Danilo, e questionei quantos Danilos haviam, eles puderam co-relacionar num sentido mais simples, quantidade e singularidade.

Desenvolvimento

Apresentado o texto, mostrei algumas palavras já conhecidas pelos alunos e que seriam objetos de trabalho durante todo a sequência didática. Novamente solicitei que fizessem uma lista com os substantivos simples que encontraram no texto. Obtive então as seguintes palavras: Dia - porquinho - casa - palha - madeira - tijolo - lobo - floresta.

Com o apoio do texto imagético, fizemos novamente a leitura do texto, todos entenderam os elementos centrais da narrativa como, tempo, espaço, personagem, houve alguns questionamentos quanto ao significado da palavra “verão” e “resolveram”, termos que os alunos não estavam familiarizados no contexto da história.

Após explicação recomeçamos novamente a leitura em português com o auxílio da tradução em Libras.

Com o decorrer da aula começamos novamente a trabalhar a contextualização do texto, os motivos nos quais os porquinhos saíram de casa, qual era a personalidade de cada irmão, o que o suposto lobo mau estaria fazendo na floresta, e quais eram as possíveis explicações da escolha de material de cada porquinho.

Repensamos o significado de “preguiça” conceito que os alunos estavam familiarizados em Libras, mas desconheciam sua escrita em língua portuguesa. Passamos à leitura.

Era uma vez três porquinhos que resolveram conhecer o mundo. No verão eles brincavam na floresta. Com a chegada do frio os três porquinhos resolveram então cada um fazer sua casa. O porquinho mais novo era preguiçoso e fez sua casa de palha em um dia. O segundo porquinho que se achava mais esperto fez sua casa de madeira em dois dias. O terceiro porquinho era mais inteligente e sabia que precisava se proteger dos perigos da floresta fez uma casa mais forte de tijolo. Um dia os dois porquinhos mais novos viram as pegadas do lobo mau e correram assustados para casa. O lobo mau chegou na casa de palha do porquinho preguiçoso, soprou com toda força a casa caiu e o porquinho correu para a casa de madeira pra se proteger com seu irmão. O lobo mau bravo correu para a casa de madeira bateu com toda força e quando soprou mais forte a madeira balançou e caiu. Os 2 porquinhos chorando de medo correram para a casa do irmão mais velho. O lobo ficou furioso e saiu correndo bateu na porta com toda a força, mas a casa era mais forte e nada aconteceu depois soprou com toda a força mais a casa era forte. O Lobo então teve uma ideia e foi olhar a chaminé para entrar na casa. O porquinho mais velho teve a ideia de acender o fogo. O lobo caiu no fogo ficou todo queimado e saiu correndo. Os três porquinhos ficaram todos felizes e começaram a cantar batendo palmas (*Os Três porquinhos*, edição em Libras).

A maioria dos alunos tiveram dificuldades com a leitura escrita, e ainda com auxílios de recursos visuais como a história em Libras, os termos em língua portuguesa não eram compreendidos tão facilmente como os sinais utilizados na L1.

Houve também nesse instante a necessidade de se trabalhar outros recursos em língua de sinais, como as imagens ilustradas para os termos como “pegada” “tijolo” “perigo” (Figura 3), pois muitas vezes embora o sinal fosse compreendido o sentido utilizado no texto, continha falhas de compreensão.

Figura 3 – Ilustração das palavras “pegada”, “tijolo” e “perigo”



Os desenhos acima foram utilizados para assimilação da palavra ao seu significado no texto, sendo necessário nesse momento a intervenção do professor, para contextualizar além da história, como no caso da placa de “Perigo” e seu uso necessário em algumas situações de risco.

O termo “pegadas”, também não foram compreendidos pelos alunos que confundiram com o verbo “PEGAR” mas esse equívoco logo foi solucionado ao verem a imagem utilizada pelo professor. Alguns alunos trouxeram para o contexto da aula, as experiências vividas como “pegadas” de lama deixada pelo cachorro em casa, ou “pegadas” do coelhinho na páscoa. Esse momento foi incentivado pelo professor para assimilação do termo e significado da palavra escrita.

Foi solicitado aos alunos que trabalhassem a sequência cronológica da história (Figura 4), nesse momento, verificou-se a necessidade de trabalhar termos desconhecidos por eles como Climax (momento tenso) e desfecho (final da história).

Figura 4 – Sequência cronológica



Em seguida, os alunos receberam três imagens nos quais tinham que sequenciá-las de acordo com a ordem que se seguia a da história escrita. Aos alunos com maior competência escritora, foi solicitado que fizessem registro curtos da descrição das imagens e em qual momento a imagem pertencia a história (começo - meio - final).

Essa atividade foi realizada sem necessidade de intervenção e foi aproveitada também para os alunos de múltiplas deficiências que colorissem o desenho, e também indicassem a que momento a imagem pertencia, o que houve êxito nas respostas, indicando que até o momento a história estava sendo bem compreendida.

Desfecho

Ao final das atividades pudemos observar que houve boa compreensão dos signos linguísticos incomuns da história e pudemos ao final elaborar um glossário com todas as palavras antes não conhecidas e agora plenamente assimiladas pelos alunos. Solicitei que houvesse o registro desse glossário tabelado, e não houve dificuldades nessa execução.

Como atividade avaliativa, solicitei então aos alunos que preenchessem a palavra cruzada, como exercício final, nesse momento não houve intervenção do professor, mas eles puderam interagir entre si para que todos compartilhassem do que compreenderam.

Figura 5 – Palavra cruzada

Escola: _____ Data: ____/____/____
 Nome: _____ Série: _____
 Professor: Talita Nóbis Tavares

Atividade de Língua Portuguesa -

VOCABULÁRIO: FLORESTA - MADRERA - TEPALO - VERÃO - PALHA - FOGO - LOBO

Horizontal

- 4. ONDE SE PASSA A HISTÓRIA
- 5. CASA DO IRMÃO MAIS VELHO
- 6. CASA DO IRMÃO MAIS NOVO
- 8. ONDE O LOBO CAÍD

Vertical

- 1. ESTAÇÃO DO ANO MAIS QUENTE
- 2. NOME DA HISTÓRIA
- 3. CASA DO IRMÃO DO MEIO
- 7. QUEM É O PERSONAGEM MALVADO

Houve apoio de alguns signos linguísticos utilizados para preencher a palavra cruzada (Figura 5). As palavras encontravam-se escritas na atividade, mas sem ordem correta. Foi disponibilizado aos alunos, “charadas” para que se guiassem nas lacunas corretas. Foi observado nesse momento que os alunos já em hipótese alfabética, utilizavam sequência silábica para preencher os espaços em branco.

Observamos também esse comportamento, no jogo da memória, em que alguns alunos utilizavam da quantidade silábica, para encontrar a palavra correspondente a imagem no jogo.

Utilizamos também do recurso imagético para adaptar a atividade aos alunos de múltiplas deficiências que deveriam ligar as imagens às palavras. Os alunos também tiveram êxito em realizar a atividade sem dificuldades.

Considerações finais

Partindo das experiências mencionadas nesse artigo, pudemos perceber o quão longe estamos de apresentar modelos e metodologias assertivas no ensino da língua portuguesa ao aluno Surdo enquanto L2.

Entendemos que muitos possuem grandes defasagens e atrasos irreparáveis na experiência de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa. Cabe ao professor Surdo, transpor essa barreira de maneira que o aluno se sinta confiante e confortável em explorar nossas possibilidades e caminhos.

Entendemos que ao ser par linguístico do aluno Surdo, o professor Surdo, consegue mais que um professor ouvinte, se aproximar de tal modo da realidade e hipóteses dos alunos, que aprender e ensinar deixam de ser distintas e passam a ser co-relatas, uma vez que essa experiência da escrita da Língua Portuguesa e suas possibilidades de acerto e erro, tornam-se um atrativo nas aulas de LP.

Com o decorrer das aulas, explorar a língua portuguesa passou a ser uma atividade natural. Em que não há apenas o uso de uma língua ou outra, mas inúmeras tentativas de contextualização e experimento.

Conseguimos incentivar que os alunos desenvolvessem escolhas mais aprofundadas do português escrito. E, também a questionarem seus significados, não apenas considerando a grafia lexical, mas partindo de outras possibilidades à essa utilização.

Esse caminho ambíguo tornou a aprendizagem mais leve, partindo da semântica como aliada e fazendo com que a língua portuguesa não fosse apenas um apoio, mas uma ferramenta ao seu próprio aprendizado.

Para tais considerações pensemos então, quais foram as experiências de cada aluno com a aprendizagem da língua portuguesa? O que a torna atrativa ou não ao aluno Surdo? Quais estratégias o professor Surdo utiliza para o sucesso

da aquisição dessa escrita? Como o aluno Surdo repensa a escrita da língua portuguesa a partir da L2? As metodologias visuais são de fato um recurso nesse ensino? A fluência e a proficiência da Libras enquanto L1 é fator fundamental para esse sucesso? Que considerações o professor Surdo tem em relação a aprendizagem da língua portuguesa? Modelo linguístico bilíngue, isso existe?

Entendemos, ao finalizar esse artigo, que iniciamos um caminho além do que fora aqui demonstrado. Entendemos que apenas o referencial do léxico do português de nada ajuda no ensino da língua, e que há mais pontos a serem levantados nesse emaranhado de experimentos que os alunos e professor já percorreram nesse processo. Temos portanto, uma certeza que ambos os atores aqui mencionados, Aluno e Professor, enquanto sujeitos Surdos, partem da necessidade de transpor essa barreira da escrita da língua portuguesa e que essa parceria muito contribui para novos recursos e possibilidades metodológicas.

Então, é preciso que mais estudos e observações sejam realizados, para que novas ideias e possibilidade sejam considerada nesse processo. Até aqui, o relato permite que entendamos que a Libras é a língua de instrução do sujeito Surdo tanto ao aprender quanto ao ensinar. E que sua ausência restringe a evolução da aprendizagem. É evidenciada também a necessidade de um mediador Bilíngue nesse processo de leitura e escrita, para que as possibilidade de interpretação possam ser exploradas. Que o trabalho do letramento, da leitura contextualizada e aprofundada, além de recursos visuais e sensoriais, estimulam a curiosidade do aluno Surdo aos significados e significantes da língua portuguesa escrita.

Evidenciamos também que a quebra de preconceitos e paradigmas tanto do ensino quanto da aprendizagem do português escrito é uma barreira que ainda precisa ser transpassada pela escola bilíngue. Essa que ainda possui formatos tradicionais e ultrapassados em relação a língua portuguesa e suas vertentes.

Ressaltamos que o texto escolhido levou em consideração o objetivo de sondagem necessários ao incício do ano letivo, o que possibilitou ao professor conhecer os alunos e as hipóteses de cada leitor. Que mesmo sendo um texto lúdico, foi necessária a intervenção em diversos momentos da leitura. O que possibilitou o professor trabalhar também os conceitos da fábula e moral da história, objetivos principais na escolha do texto.

Naturalizamos também as dificuldades apresentadas pelos alunos que possuíam pouca ou quase nenhuma familiaridade com a leitura, e que se confundiam com a morfologia das palavras, ainda num processo de “adivinhação”. E que aos alunos com algum vestígio auditivo, e também alunos com mais experiência ledora, facilitou-se a assimilação dos conceitos, diferentes dos alunos Surdos sinalizantes e com perda auditiva severa/profunda.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Decreto-lei nº 57.379, de 22 de dezembro de 2005. **Secretaria Municipal da Educação**, São Paulo, 2005.
- BRASIL. Decreto-lei nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016. **Secretaria Municipal da Educação**, São Paulo, 2016.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Leitura, Escrita e Surdez**. FDE, São Paulo, p. 27, 2009.
- SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação Bilíngue para Surdos: Concepções e implicações práticas**, Jorua, Curitiba, 2010.
- SILVA, Paulo Antonio. **Os três porquinhos**. Editora BrinqueLibras, 2010.
- VIEIRA-MACHADO, Lucyane. M. da C. Educação Bilíngue em foco: desafios para a inclusão do sujeito surdo. In: VICTOR, Sonia L.; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson (Orgs.). **Educação Especial: indícios, registros e práticas de inclusão**. São Carlos: Pedro e João editores, 2013.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Gabriela Serenini Prado Santos Salgado (UFLA)¹

Mariana Gonçalves Ferreira de Castro (UERJ)²

Introdução

Neste capítulo abordaremos o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua sob à luz da abordagem educacional bilíngue recomendada pelo Decreto n° 5626/2005. Partimos da premissa de que a Libras - Língua Brasileira de Sinais deve ser a primeira língua da pessoa surda, sendo a Língua Portuguesa, sua segunda língua, na modalidade da leitura e da escrita. Isto significa assumir a Libras como língua de instrução para alcançar a aprendizagem da Língua Portuguesa. Trazemos reflexões oriundas de nossas pesquisas e experiências profissionais pessoais e compartilhadas no GPFPS - Grupo de Pesquisa Formação de Professores (de) Surdos do qual as autoras fazem parte. Ressaltamos a relevância de se pensar o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, uma vez que o ato de ler e escrever perpassa todo o processo de escolarização de qualquer aluno.

Nesse sentido, a base conceitual escolhida como referência é a teoria histórico-cultural, uma vez que, por meio dela, compreende-se as relações que envolvem o desenvolvimento da aprendizagem humana (VIGOTSKI, 2010; 2012). Algumas questões também nos mobilizaram e destacamos duas para esse texto: Qual é a fundamentação teórica metodológica do ensino da Língua Portuguesa para surdos como segunda língua? Quais estratégias podem colaborar na aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos?

Assim, esse capítulo tem como objetivo nortear o trabalho dos professores que atuam com alunos surdos na educação básica na escola inclusiva, classe ou escola especial bilíngue e que assim possam fazer uso em sua prática pedagógica. No primeiro item trazemos uma breve discussão teórica sobre a temática e no segundo item trazemos exemplos práticos de atividades desenvolvidas em sala de aula.

1 Universidade Federal de Lavras. gabiserenini@gmail.com.

2 Universidade do Estado do Rio de Janeiro. marianagfcastro@gmail.com.

O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua

A Lei nº 10.436/2002 ratificou a Libras como meio de comunicação e expressão dos surdos. Em seu parágrafo único, a Língua Brasileira de Sinais é entendida como a forma de comunicação e expressão de estudantes surdos. A Libras é reconhecida como língua viso-motora, com estrutura gramatical própria. Além disso, passa a fazer parte da Base Nacional Comum curricular – BNCC (BRASIL, 2018), devendo ser ensinada em todas as escolas de ensino fundamental, universidades e inserida na grade curricular como disciplina obrigatória, mas, infelizmente, são raríssimas as instituições que acrescentam Libras no currículo comum da escola, possuindo ou não alunos surdos.

O Decreto nº 5626/2005 (BRASIL, 2005), regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), recomenda a educação bilíngue como direito da pessoa surda, desde a educação infantil tendo acesso ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. O reconhecimento da condição das pessoas surdas como aprendizes de segunda língua também é previsto na Meta 4 do Plano nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), na qual se estabelece como estratégia de ensino:

(...) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais-Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas [...] (BRASIL, 2014).

Pelo fato de os surdos não ouvirem, eles são sujeitos essencialmente visuais. Ou seja, eles aprendem a Língua Portuguesa e conceituam o mundo em que vivem através da visão. Lacerda (2014) afirma que a **Pedagogia Visual** atende plenamente as necessidades dos alunos surdos, uma vez que estes aprendem a maior parte das informações para a construção do seu conhecimento de forma visual. Em paralelo, as atividades propostas, as avaliações, as dinâmicas de ensino nas escolas comuns inclusivas, seguem a lógica oral-auditiva e **não serve** para a prática de ensino-aprendizagem dos surdos.

Atualmente, nas escolas comuns e nos livros didáticos, as estratégias de ensino ressaltam atividades que prevalecem o som e a oralidade. A prática de ditar palavras, a exigência de se marcar a sílaba tônica, exercícios de separação de sílabas, o conceito de ditongo aberto e fechado, o estudo da fonética e da fonologia, o estudo de onomatopeias, a alfabetização pelo método fônico e silábico são alguns exemplos recorrentes nas práticas orais auditivas utilizadas nas turmas comuns e constituem um desafio descabido para alunos que não ouvem. É necessário que os estudantes surdos sejam ensinados de forma

adequada. Caso contrário não conseguem atingir sucesso acadêmico. Então como podemos ensinar de forma visual?

Lebedeff (2017) recomenda o uso da soletração em alfabeto manual no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, pois essa estratégia se configura como suporte motor para que o aluno visualize o conhecimento “fonológico” da palavra. A autora afirma que, em sua grande maioria, professores surdos utilizam mais a estratégia da soletração no ato do ensino que professores ouvintes. É necessário relacionar o sinal à escrita da palavra impressa e à soletração da palavra várias vezes. Lebedeff (2017) recomenda associar o sinal à soletração e repetir o sinal da palavra duas vezes ao apresentar um novo vocabulário.

Lacerda (2014) afirma que o professor pode fazer uso de todos os textos imagéticos existentes na sociedade, tais como: histórias em quadrinhos, mapas conceituais, gráficos, organogramas, tabelas, cartazes, além da televisão, as redes sociais e demais mídias do mundo virtual. Estes recursos podem e devem ser utilizados em diversas áreas do conhecimento, inclusive nas aulas de Língua Portuguesa como segunda língua. Por isso, “não basta apenas apresentar os conteúdos em libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando toda a potencialidade visual que essa língua tem”. (LACERDA, 2014, p. 186).

Essas práticas e estratégias de ensino convergem de forma cíclica nas seguintes etapas, conforme Castro (2021): semiótica imagética, mediação semiótica, metacomunicação, comunicação inter e multimodal, as quais são descritas a seguir:

- A **semiose imagética** explora o significado dos signos imagéticos, ou seja, os signos visuais de um texto: as ilustrações, as cores do livro, a capa, charges, enfim, todas as pistas visuais contidas no texto que ajudam na compreensão do texto escrito. É o que denominamos elementos pré-textuais;
- A **mediação semiótica** é o processo de intervenção dos sujeitos com o meio em que vivem. No processo de intervenção e interação de signos e instrumentos diferentes, cada sujeito medeia seus pensamentos, suas culturas e subjetividades a respeito de um determinado signo (Conceito, palavra, sinal);
- A **metacomunicação** é a comunicação, frequentemente não verbal (expressões faciais, gestos, olhares, movimento de corpo, dentre outros), que colabora para elucidar o conceito de um determinado signo. Kelman e Branco (2003, p. 38-39) assim definem metacognição: “Envolve o conteúdo comunicado e o caráter ou qualidade da relação humana, dependendo do contexto para a geração e interpretação de significados”;
- A **comunicação intermodal** é a estratégia de ensino em que o professor pode transmitir a explicação de um mesmo signo por meio de dois ou mais tipos

modais, de forma que os conceitos de diferentes signos se coordenem e se integrem perfeitamente, para que o aluno compreenda o signo que está como meta de ensino.

É importante ressaltar que quanto mais o estudante surdo utilizar a Língua de Sinais como primeira língua, melhor será sua compreensão do texto escrito em Língua Portuguesa, porque o processo de leitura do texto é precedido da leitura de mundo (FREIRE, 1983), em vivências, experiências de vida, conhecimento de fatos sociais, políticos, acontecimentos de relações ocorridas em sua família, entre outros. Para que isso ocorra, é fundamental que o sujeito surdo conviva com pessoas que interajam com ele em Língua de Sinais. Quanto mais interação e vivência com outras pessoas surdas, em diferentes contextos sociais, principalmente no meio familiar, mais a pessoa surda se apropriará da Língua de Sinais como sua primeira língua, ou seja, a língua que lhe permite expressar a subjetividade. O estudante surdo, de posse do conhecimento de mundo, organizando seus processos mentais em Língua de Sinais, encontrará estratégias de leitura pessoal, fazendo a analogia da sintaxe da Língua de Sinais com a sintaxe da Língua Portuguesa. Esse processo é o que Kelman (2015) denomina de educação bilíngue, com multilinguismo na interação social ou individual. No próximo item veremos esses conceitos aplicados em atividades práticas pedagógicas bilíngues que podem ser entendidas como sugestão para uso em sala de aula.

Estratégias bilíngues de ensino de Língua Portuguesa

Os estudos compreendem que a língua materna dessas pessoas, entendida como L1, é a Língua Brasileira de Sinais devendo ser ensinada e estimulada desde a mais tenra idade. Santana (2007) explica que “o processo de aquisição da língua de sinais é semelhante ao da linguagem oral para a criança ouvinte”, pois ela passa pelos mesmos processos. O grande problema está em famílias ouvintes com crianças surdas, pois nesse caso, a constituição da linguagem não se dá de forma natural e a criança chega à escola sem uma forma de comunicação estabelecida.

Santana (2007) afirma ainda que “os surdos filhos de pais ouvintes parecem vivenciar poucas situações de uso efetivo da linguagem [...]. Diferentemente dos ouvintes, eles têm de aprender a primeira língua com adultos que não são seus pais [...]. Além disso, essa “aquisição” nunca ocorre em casa [...]” (SANTANA, 2007).

Uma vez que a realidade das crianças é complexa e a formação de professores não é suficiente, o ensino de português para surdos ainda tem sido feito, em muitos casos, a partir das demandas que surgem dentro da sala de aula. Compreendemos que as crianças surdas que chegam nas escolas para o processo

de alfabetização necessitam de muito mais aparatos e estratégias se comparadas às ouvintes ingressantes no mesmo ano escolar. Existe ainda uma questão importante a ser elucidada: os materiais didáticos para este público específico.

Atualmente existem três obras didáticas cujo propósito é o ensino de Língua Portuguesa para surdos. São elas: *Português... eu quero ler e escrever*, de autoria da professora Neiva de Aquino Albres, publicada em 2010; *Em mãos, Português como segunda língua para surdos*, das autoras Donatella Camozzato, Maria da Graça Casa Nova, Suzana Silva Zaffari e Tatiane Folchini dos Reis, de 2017; e *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano*, de Giselli Mara da Silva Angélica Beatriz Castro Guimarães, publicada em 2018.

Os livros didáticos foram elaborados pensando nos modos visuais de se aprender a língua portuguesa. As imagens presentes nas obras são recursos didáticos inseridos dentro de um contexto e de um conteúdo temático. Em obras didáticas de ensino de língua portuguesa oral normalmente se vê uma quantidade muito maior de textos verbais e bem menor de textos multimodais.

De forma a atender o objetivo inicial deste capítulo será apresentada uma proposta de ensino de língua portuguesa a partir do gênero textual capa de livro literário. A obra escolhida para ser objeto de ensino é *O Menino Maluquinho*, do escritor brasileiro Ziraldo.

A obra foi publicada em 1980 e teve 129 edições. Mais recentemente, virou filme e, além disso, *O Menino Maluquinho* ganhou outros personagens e formou uma turma. O personagem carrega características muito comuns às crianças em processo de alfabetização escolar, por isso a escolha da capa a ser trabalhada (Figura 1).

A obra toda explora recursos visuais com grande variedade de elementos e traços semióticos. A partir da necessidade visual de aprendizagem da língua portuguesa pelas crianças surdas, existem muitos outros elementos que podem ser explorados por profissionais da alfabetização, mas iremos focar no gênero capa de livro.

Para iniciar a abordagem com o gênero, é necessário situar aos estudantes sobre a função da capa de um livro e os elementos que a compõe. Capa de livro é um gênero textual multimodal e semiótico, pois trazem a fonte do texto, as cores, o tamanho da letra, a organização do texto no espaço, além dos elementos que conversam com o leitor como direção do olhar, tamanho da figura, entre outros. Kress (2010) entende que o texto é uma composição de diferentes modos semióticos. Sendo assim, consideramos que além do texto escrito, a imagem, a fonte textual, as cores, a disposição das informações no suporte, todos esses são elementos modais distintos para informar algo ao leitor.

Figura 01 – Capa do livro



Na obra de Ziraldo temos a presença de diversos modos. O personagem Menino Maluquinho é o principal elemento, aquele que está em maior destaque ou saliência na capa. Percebemos que as informações complementares como editora, autoria e título estão ao seu redor. Destaque também para a proporção da figura do personagem em relação aos elementos textuais presentes, ou seja, a figura ocupa praticamente todo o espaço da capa.

A partir do gênero capa de livro professoras/es podem iniciar o conteúdo com a abordagem ampla do gênero trazendo para a aula os elementos verbais como o nome dos autores, a editora, o local de publicação e o título da obra. Nesse momento é importante apresentar variadas imagens de capas de livros infantis, inclusive de autoras/es surdas/os, de modo a demonstrar que não existe uma estabilidade em como os elementos são organizados. A figura 2 traz dois exemplos de diferentes formatos de capas de livros infantis.

Ao colocar a criança em contato com outros formatos de capas, será possível verificar que a tipografia é diferente, assim como as cores e o layout. Na obra de Maria Clara Machado, o cenário e a personagem dominam a capa, assim como a obra proposta neste trabalho. Pode-se identificar que a personagem se chama Clarinha, nome que aparece em corpo maior que todas as outras, e ela brinca com um barco de papel, aparentemente, em uma banheira de banho. Logo atrás dela vemos uma cortina com estampas de peixes. As informações sobre a autoria, ilustração e editora ficam logo abaixo e em corpo menor.

Já na obra de Cláudia Bisol, a capa apresenta cores diferentes, em tons mais fortes, assim como n'*O Menino Maluquinho* e traz como elemento visual de maior destaque a mão configurada com o sinal "I love you", na qual os dois

personagens estão apoiados entre os dedos. Já o registro de autoria e ilustração, por exemplo, ocupam um espaço menor delimitado por uma linha reta. Já o título da obra ocupa tanto espaço quanto a ilustração da capa.

Figura 2 – Outros livros



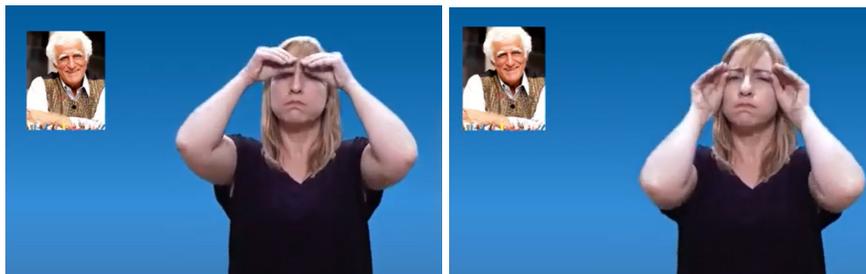
É muito importante que, ao escolher uma obra para trabalhar com as crianças, professoras e professores tenham clareza dos elementos que formam o gênero. Não se pode fazer uma escolha aleatória e impensada, pois os conteúdos perpassam exatamente pelas características visuais. Os elementos destacados anteriormente servem de norte e referencial para que se saiba orientar como fazer uma leitura visual com as crianças.

Após realizar a etapa de apresentação do gênero e as diferenças entre capas de outras obras infantis, passa-se, então, à identificação de autor/autora e a função desta pessoa na construção da obra literária. A estratégia deve passar pelo uso da imagem do Ziraldo e do registro escrito de seu nome. Na obra é utilizada uma fonte tipográfica que representa uma assinatura manuscrita (Figura 3) e, a depender da idade das crianças, isto pode comprometer uma leitura clara. Como estratégia, ao/o docente pode utilizar a lousa para fazer a reescrita em letra bastão ou cursiva e as crianças fazem o registro escrito no caderno acompanhado da imagem do autor. Além disso, é fundamental ensinar o sinal próprio do Ziraldo (Figura 4).

Figura 3 – Nome do autor

A handwritten signature in black ink, reading 'ZIRALDO', with a stylized, cursive font.

Figura 4 – Sinal em Libras



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=T2i693VpFAE>

O segundo elemento verbal proposto é o título da obra. Percebe-se que, na capa, as letras são coloridas, em caixa alta e com profundidade, o que torna a leitura e identificação fáceis de acontecer. Assim como foi feito ao abordar autoria, com o título da obra também é fundamental a apresentação de diferentes capas, as quais contenham títulos com tipografia, cores e organização espacial variadas.

Percebe-se que as obras trazidas na Figura 2 apresentam fontes tipográficas diferentes daquelas presentes na obra de Ziraldo. Ao identificar essas diferenças, as crianças surdas entram em contato com uma riqueza de modos tipográficos até então desconhecidos. Como forma de estimular a busca por diferentes fontes, o/a docente pode promover uma atividade de recorte na qual as crianças devem procurar, em revistas, jornais, folhetos ou panfletos, palavras com fontes que se assemelham ou se diferenciam daquelas já conhecidas. Outra proposta é incentivar a escrita do próprio nome utilizando fontes diferentes, divertidas, coloridas, com preenchimento ou apenas contornadas.

Após abordar autoria e as diferentes fontes tipográficas presentes nas capas do livro e em outros suportes, passa-se ao desenho/à imagem, que podem ser muito bem explorados em Libras. A capa da obra possui várias cores e as características do figurino do personagem que podem ser abordadas. Antes de iniciar a exploração das características físicas do personagem Maluquinho, é possível desenvolver a leitura visual e explicar que as pessoas se vestem de modos diferentes, possuem estilos e escolhas variadas. Pode-se fazer uma comparação com as personagens das outras obras citadas anteriormente.

Na obra *A viagem de Clarinha*, vemos que a personagem possui cabelo

castanho ou ruivo, com franja, sua pele não é branca, como a do Maluquinho. Seus cabelos são longos e ela possui sardas no rosto. Já os personagens de *Tibi e Joca* possuem características bem distintas como o corte de cabelo, a cor da pele e as vestimentas.

Após o momento de interação sobre as diferentes características dos personagens, as crianças podem ser indagadas sobre o que mais chama a atenção no Menino Maluquinho. A condução pode ser feita a partir da roupa do personagem, uma vez que ela é de tamanho bem maior, além do sapato, grande demais. Outro elemento que deve ser tratado é a panela sendo usada como um chapéu. É interessante levantar a discussão com as crianças a respeito desse objeto que é marca registrada do Menino Maluquinho.

Nesta fase é importante que o/a docente realize o registro de palavras-chave na lousa e as utilize em atividades de escrita e reescrita com as crianças. Sugestões de atividades pode ser desenvolvida contendo uma lista de imagens e ao lado de cada uma delas, um espaço para registro do termo em língua portuguesa, como mostra (Figura 5) a sugestão abaixo:

Figura 5 – Sugestão de atividade

1) ESCREVA EM LÍNGUA PORTUGUESA O QUE ESTÁ REPRESENTADO NA IMAGEM:







Por fim, de modo a permitir explorar cada vez mais os elementos visuais que vão caracterizando o personagem ao longo da obra, é possível que as/os docentes escolham trechos da obra e produzam novas atividades para ampliar vocabulário, desenvolvendo escrita e leitura da língua portuguesa e o contato com o livro literário.

Trabalhar com o gênero capa de livro pode proporcionar o desenvolvimento de vocabulário, tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa. Muitas vezes os/as docentes se preocupam em discutir o conteúdo da obra, a relevância do tema, deixando de lado um gênero tão rico em termos de conteúdo para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas. A proposta aqui foi apresentar sugestões que podem ser adaptadas a quaisquer outras obras literárias desde que organizadas com o objetivo de explorar os diferentes modos presentes (KRESS, 2010).

Considerações finais

Ensinar língua Portuguesa para surdos como segunda língua é um desafio. Dentre todas as diferenças, a surdez impõe um desafio ainda maior: desenvolver um processo de ensino-aprendizagem em Libras, com estratégias bilíngues em contextos inclusivos ou não. Defendemos que há a necessidade de o sistema escolar ser transformado a fim de promover processos de ensino-aprendizagem que valorizem a diversidade (IVENICKI, 2019). Para atender aos alunos em sua diversidade, a escola necessita fazer uso da abordagem sociointeracionista (VIGOTSKI, 2010; 2012), fundamentada no preceito construtivista.

É necessário haver uma mudança no sistema educacional como um todo e em seus artefatos, tais como: currículo, sistemas de avaliação, estratégias de ensino, a língua de instrução utilizada em sala de aula, planejamento das aulas, forma de trabalho dos profissionais envolvidos no processo de ensino. Enfim, defendemos que para uma escola abraçar todas as diferenças, inclusive a dos estudantes surdos, é necessário um currículo com base na Pedagogia de projetos, o sistema de avaliação diário e contínuo (BRUNER, 2001), estratégias de ensino multimodais (KELMAN, 2005; KRESS, 2010) e com base na pedagogia visual (LACERDA, 2014); a língua de instrução deve ser a Libras, o planejamento necessita ser flexível e os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem trabalhar em codocência.

Podemos concluir que com o uso de artefatos de metacognição ou de comunicação multimodal (KELMAN, 2015; KRESS, 2010), a Libras é a língua mais indicada para essa mediação. Não basta apenas ter a presença fria de um tradutor intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP). É necessário que este profissional trabalhe lado a lado com o professor regente, sendo respeitado e ouvido na escola como um todo. Também é fundamental que toda a explicação do conteúdo seja oferecida de modo que o mesmo conceito seja apresentado de diferentes modos e formas de aprendizagem (uso de escritas, gráficos, desenhos, mapas, jogos, entre outros). Não basta apenas traduzir o texto para a Libras. É necessário fazer com que o aluno surdo vivencie o texto com base em seu conhecimento de mundo.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2018.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002** - Dispõe sobre a Língua brasileira de sinais-libras e dá outras providências.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005** -Regulamenta a Lei nº10.436, de 24 abr. 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o artigo 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014** - institui o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CASTRO, M. G. F. **Análise sobre ensino de Língua Portuguesa para surdos: um estudo em dois municípios fluminenses**. Tese de Doutorado. UFRJ. Rio de Janeiro 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.
- IVENICKI, A. A escola e seus desafios na contemporaneidade. **Ensaio: Aval. Pol. Pub. Educ.**, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 27, n. 102, jan/mar. 2019.
- KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A.; DORZIAT, A.; FERNANDES, E. (ORG). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- KELMAN, C. A.; BRANCO, A. U. Era uma vez...: narrativa literária em Língua de Sinais como fator de desenvolvimento. **Linhas críticas**, Brasília: UnB, v.9, n.16, p. 33-43, 2003.
- KELMAN, C. A. Os diferentes papéis do professor intérprete. **Revista Espaço, INES**, v.24, p. 25-30, 2005.
- LACERDA; SANTOS, L. F. (Org). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e a educação de surdos**. São Carlos: EdUFScar, 2014.
- LEBEDEFF, T. B. (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak, 2017.
- VIGOTSKI, L. S. Sobre análise pedológica do processo pedagógico. In: PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil** - repercussões no campo educacional. 2010.Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 2010b, p.261-281.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y Habla**. Buenos Aires: Colihue, 2012.

MINHA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PANDEMIA

Renata Celino da Nóbrega¹

Quando eu comecei a trabalhar, minha função era de Assistente Educacional em Libras (AEL). Nunca imaginei como era esta função, mas gostei muito do formato e queria mais. Ser uma assistente educacional era bom, porém, me faltava alguma coisa e eu queria me aprofundar na arte de ensinar porque o assistente também ensina, tem que planejar e eu vi que precisava estudar mais para isso. Então, entrei para a faculdade e fui cursar Pedagogia porque queria mudar a minha profissão e me transformar em professora.

Iniciei meus estudos em 2006, escolhi a faculdade de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Foi a primeira turma com inclusão (surdo e ouvinte) e foi um grande desafio por ser um curso com um olhar diferenciado. Realmente, foi uma batalha diária estudar nessa turma. Eu não esperava ter tanta força de vontade como eu tive. Aprendi a não desistir também porque por várias vezes achei que desistiria. Mas, tive muito apoio da minha família e de meus amigos e, depois de quatro longos anos, me formei em Pedagoga com muito orgulho. Hoje, minha dedicação a minha profissão só me enche de orgulho porque amo o que eu faço. Agora com a experiência de ter sido uma AEL, faço um trabalho voltado para o público surdo com bastante base, mas sempre buscando aprender mais.

Após algum tempo, fiz a minha pós-graduação, Perspectiva Bilíngue em Construção. Foram mais dois longos anos de muita dedicação, concluí minha pesquisa, terminando os estudos. Não pretendo parar por aí não, tenho sede de aprender.

A profissão da Pedagogia é importante porque ser uma educadora, professora e surda é muita responsabilidade, entre buscar conhecimentos e me manter sempre atualizada para que nossas estratégias e didáticas de ensino sempre ofereçam o melhor ensino para o nosso aluno. Digo nosso aluno porque desde que me formei, dividi a Sala de Recurso de Educação de surdos com a professora Sheila Oliveira Silva que é ouvinte e bilíngue (Figura 1)².

1 CIEP José Pedro Varela. recelino@gmail.com.

2 Todas as fotos pertencem ao acervo pessoal da autora.

Figura 1 – Renata Nóbrega e a professora Sheila Silva

Mas, a Pedagogia é assim: o profissional sempre tem que refletir sobre a sua prática para ser cada vez melhor. Trabalhei na Educação Infantil do INES como professora substituta e também dava aula de Libras. Atualmente, eu trabalho em uma escola municipal da Prefeitura do Rio de Janeiro onde a minha função é ser Instrutora de Libras. Quando ingressei nessa escola percebi que nela havia um trabalho de transformação na educação dos jovens surdos que ali estavam matriculados. Minha alma se encheu de alegria e senti que ali estava a oportunidade de dar o meu melhor e pôr em prática todos os meus conhecimentos em Pedagogia Bilíngue, como pessoa surda e professora formada.

Há quase 11 anos, comecei minha jornada na educação de surdos. Na escola onde trabalho, tive a oportunidade de participar de um projeto que visa transformar todo o ambiente escolar para atender às necessidades dos alunos surdos.

Como professora, dou aulas para alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e também trabalho com EJA (Educação de Jovens e Adultos). A escola está gradualmente adotando práticas inclusivas, mas sei que essa mudança leva tempo. Transformar uma instituição inteira requer esforço contínuo e sensibilização por parte de todos os envolvidos.

Acredito que a educação de surdos vai além da sala de aula. É sobre criar um ambiente acolhedor, onde a língua de sinais é valorizada e onde todos os alunos se sentem incluídos. Tenho orgulho de fazer parte desse processo e de contribuir para a conscientização sobre a importância da educação bilíngue para os surdos.

Minha história continua, e estou comprometida em continuar aprendendo e crescendo nessa área. Acredito que, juntos, podemos construir uma escola mais inclusiva e sensível às necessidades de todos os alunos.

Fui recebida por uma professora proficiente em Libras que estava engajada nesse processo de transformação desde 2002. Esta professora aceitou a difícil tarefa de acompanhar um grupo de surdos que não podiam mais estar enturmados nos ciclos de formação por serem adultos e não estarem ainda alfabetizados. Segundo informações colhidas, o grupo foi para a Educação de

Jovens e adultos (EJA), sendo incluídos em turmas regulares pela primeira vez. Antes, esses alunos estudavam em classes especiais por anos e eram considerados analfabetos. E eu digo difícil tarefa desta professora, porque o decreto que garante a educação bilíngue no Município do Rio de Janeiro, foi publicado em 2015; quando, junto com intérpretes de Libras, nós os surdos fomos contratados como Instrutores de Libras para garantir a educação bilíngue. Mas, nessa escola o processo já tinha se iniciado e eu vim somar a esta equipe e dar o melhor.

Na época da minha entrada, os professores já faziam oficinas de Libras com amigos surdos voluntários, coordenados pela professora da sala de recurso que era responsável pelos surdos na escola. Aí começa minha experiência nessa escola. Durante o dia, trabalhava junto com a professora proficiente em Libras na sala de recurso e, em outro horário, à noite, acompanhava o trabalho dos alunos quando os mesmos iam para suas salas de aulas regulares acompanhados pela professora ouvinte, que não sabia Libras, e de um intérprete. Nos intervalos juntávamos os alunos em um bate-papo informal para mantermos um diálogo em língua de sinais com os alunos surdos que chegavam na escola sem língua nenhuma, não eram alfabetizados e não sabiam Libras. Era muito importante a convivência para que os alunos se apropriassem da Libras.

Então, sempre eu como instrutora de Libras e a professora conversávamos e trocávamos as informações sobre assuntos das aulas ministradas e depois, fazíamos as adequações necessárias para o aprendizado do aluno surdo, auxiliando assim o professor da turma regular, respeitando o nível de cada turma. Além disso, organizamos uma planilha da aula para acompanhar e buscar estratégias (Figura 2).

Figura 2 – Trabalho da Sala de Recurso



Falta abrir concurso com vagas para formados em Pedagogia com foco bilíngue para surdos que são formados em pedagogia com acessibilidade nos exames. Realmente, tem comissão lutando e tentando subsídios para que aconteçam concursos assim. Sabemos que é difícil disso acontecer por conta das políticas públicas que precisam voltar seu olhar para a educação bilíngue e permitir que profissionais surdos possam fazer seu trabalho com competência e esmero.

O ensino da Libras nas séries iniciais também seria um processo de verdadeira inclusão, onde surdos e ouvintes interagissem sem a barreira da comunicação. O desenvolvimento de uma comunidade igualitária contribuiria e muito para a educação do nosso Brasil.

Em 2020, o mundo foi acometido pela pandemia do Covid-19 e mal iniciou o ano letivo, as escolas municipais fecharam e iniciamos um processo de aulas online, enfrentando inúmeros desafios em toda a educação brasileira. Por sorte os alunos surdos já eram habituados ao uso da tecnologia para o estudo, o que facilitou o uso como recurso de ensino à distância. Infelizmente, encaramos um dos principais problemas para utilização desse recurso porque os alunos tinham acesso na escola com a internet compartilhada dentro da unidade escolar. Mas, como a maioria desses alunos são de baixa renda, a internet para uso em vídeo-aulas não é prioridade para as famílias. Assim, a maioria não conseguia acompanhar as aulas online e foi por meio do aplicativo do WhatsApp³ (Figura 3) que as aulas foram ministradas, pois as operadoras permitiam o uso para baixarem vídeos e assistirem as aulas.

Figura 3 – Aulas online



Os vídeos tiveram que ser condensados para que não pesassem e assim pudessem baixá-los e, em seguida, assistirem. Os materiais também foram adequados para que déssemos continuidade ao aprendizado. É importante mostrar imagem sempre, pois o aprendizado do surdo é visual. Ao explicarmos os vídeos e as imagens, tudo fluía melhor. O acompanhamento cada dia pela professora e pela equipe foi fundamental para que eles não perdessem o vínculo com a Unidade Escolar.

3 *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

Mas, nem desta forma conseguimos atingir a todos os alunos, pois alguns compartilhavam o aparelho celular com suas mães, que trabalhavam e levavam os aparelhos. E outros, nem a tecnologia que se precisava para assistir a um vídeo tinham.

Uma vez por semana, professora, instrutora e intérprete participavam de uma reunião online, e também avaliávamos nossas dificuldades e as dificuldades de cada aluno nesse processo extremamente complicado para todos. Verificávamos como estava cada aluno, como estavam aprendendo os conteúdos. Todos preferiam as aulas presenciais, porém, tivemos que nos virar para alcançarmos o objetivo de cada disciplina.

Sempre trabalhamos fazendo vídeo em Libras para acompanhar as disciplinas e atividades que os professores das turmas regulares colocavam para os alunos. Nesse momento, a equipe toda estava unida para o sucesso e a participação de todos.

A professora da sala de recursos e responsável pelo acompanhamento e aprendizados dos surdos incluídos do EJA do CIEP José Pedro Varela coletava as informações com todos os professores de todas as disciplinas e as repassava para nossa equipe bilingue. Juntos pensávamos nas estratégias que facilitariam o trabalho de forma remota e para que atendêssemos todos os alunos sem exceção (Figura 4).

Figura 4 – Aula no YouTube⁴



As fotos ajudavam nas explicações. O tempo foi longo, quase um ano e oito meses de trabalho em casa. Esse trabalho de antecipação do conteúdo era feito na sala de recursos, no contra turno dos alunos. Alguns alunos que conseguiam ter acesso a internet participavam das aulas de recurso à distância, por meio de vídeos preparados e organizados para o aprendizado. Na Figura 6, mostramos o vídeo explicando em detalhes um trabalho sobre matemática. Alunos tiram dúvidas, e estudam, reforçam o conhecimento (Figura 5).

⁴ Link para o vídeo completo: https://youtu.be/D1uYTgb1vI4?si=PGGek-ufH7848_jKh

Figura 5 – Explicando sobre Matemática e resumo

Todos aproveitam para assistir ao vídeo quantas vezes quiserem, mostrando os nomes das palavras. Essa era uma parte das atividades que acontecia no horário da tarde, da aula da sala de recursos. Sempre aulas com estratégias para visualizar até entender. Não foi fácil à distância porque alunos têm dificuldade porque eles preferem acesso concreto aos materiais, porém tinham o material digital.

Acompanhava a aula online da professora da disciplina da classe regular noturna e fazíamos uma ligação com a sala de recursos. Assim, era mais fácil o entendimento das vídeo-aulas feitas pelos professores que eram traduzidos pelos intérpretes de nossa equipe bilíngue. Quando a aula acabava, os alunos tiravam todas as suas dúvidas com a equipe inteira.

Conclusão: o Papel dos Professores Surdos na Educação

Como professora surda, tenho a honra de fazer parte da transformação da educação de surdos em nossa escola. Acredito que a presença de professores surdos é fundamental para o sucesso dos alunos. Aqui estão algumas sugestões e reflexões sobre o trabalho dos professores surdos:

- **Modelagem Linguística:** Como professores surdos, temos a capacidade única de modelar a língua de sinais de forma autêntica. Nossos alunos nos veem como exemplos vivos de fluência e cultura surda. Podemos inspirá-los a se expressarem com confiança e orgulho.
- **Conexão Cultural:** Além do ensino acadêmico, podemos compartilhar nossa experiência cultural com os alunos. Isso inclui histórias, tradições, valores e a riqueza da comunidade surda. Essa conexão é essencial para a identidade e o bem-estar dos alunos.
- **Advocacia:** Como professores surdos, podemos ser defensores ativos da

inclusão. Podemos colaborar com colegas ouvintes para criar ambientes acessíveis e sensíveis às necessidades dos alunos surdos. Também podemos promover a conscientização sobre a língua de sinais e a cultura surda em toda a escola.

- **Inspiração:** Nossa presença nas salas de aula mostra aos alunos que ser surdo não é uma limitação, mas uma força. Podemos inspirá-los a alcançar seus objetivos acadêmicos e pessoais, independentemente das barreiras.

Em resumo, ser um professor surdo é uma responsabilidade e uma oportunidade incrível. Juntos, podemos continuar a construir uma educação inclusiva e empoderadora para todos os alunos.

MEMÓRIAS DA MINHA FORMAÇÃO NO INES COMO PROFESSORA DE SURDOS

Líliá Ferreira Lobo (UFF)¹

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*

Paulo Freire

Introdução necessária

Hesitei bastante em escrever estas memórias porque é preciso ressuscitar lembranças do vivido que nem sempre são agradáveis, algumas sofridas, o que nos leva ao exercício ético de uma perspectiva de análise com base na veridicção² dos fatos narrados. É inevitável que o lugar do autor(a) esteja sempre no centro como narrador(a) de sua escrita, ocupando o espaço polêmico de um “lugar de fala”. Por outro lado, memórias nunca são exclusivamente pessoais, até quando se trata do intensamente vivido, uma marca que se carrega para o resto da vida. Afinal, muita gente tem habitado estas minhas memórias! Há sempre um rastro coletivo em cada vida. Portanto, memórias por estarem sempre referidas a um tempo que passou, inserem-se em um contexto de época sejam dos costumes sociais, sejam dos acontecimentos políticos. Na voragem do tempo passando vamos sendo alcançados pelo estranhamento, novas questões, muitas certezas que hoje não fazem mais sentido. Contudo, ainda assim, vale compartilhar experiências?

Relatos de vida tanto quanto documentos compõem a nossa história, falam de nossas instituições, de nossos costumes sociais de época e de nós mesmos. Quantas questões do nosso conhecimento sobre a educação de surdos, hoje, não fazem mais sentido? Quantas questões na sala de aula como na formação de professores permanecem na atualidade sem respostas?

Então, vamos às memórias!

1 Universidade Federal Fluminense. liliaferreiralobo@gmail.com.

2 Veridicção talvez seja um neologismo utilizado pelo filósofo Michel Foucault (2009, p. 23-30), quando tratou a questão da ética da verdade na narração de fatos verídicos históricos ou em memórias. Ver em: FOUCAULT, Michel. *Le Courage de la vérité*. Le Gouvernement de soi et des autres II. Cours au Collège de France. 1984, Paris, Seuil/Gallimard, 2009.

Década de 50: Criação do Curso Normal Especializado para Professores de Surdos no INSM

Quem vai iniciar este texto de memórias é uma garota de 15 anos com a cabeça cheia de sonhos e algumas frustrações. Em janeiro/fevereiro de 1954, ela está caminhando de mãos dadas com a mãe na rua das Laranjeiras quando avista o suntuoso prédio cor-de-rosa³ do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) onde fará sua inscrição para o concurso de entrada para o curso normal. Havia tentado um concurso para o curso normal para o cobiçado Instituto de Educação da rua Mariz e Barros, mas não fora classificada, frustrando, assim, o destino que sua família traçou para ela. Uma profissão feminina e bem remunerada, uma carreira garantida e, mais tarde, um casamento seguro com um “bom partido”, ela de branco virgem entrando na igreja, conforme os costumes dos anos 50 para as meninas daquele tempo. Quem sabe agora, feita a inscrição, ela conseguirá dar à sua vida o rumo esperado por seus pais? Mas, havia algo estranho nesta escolha... surdos-mudos? Nunca havia conhecido alguém assim! Pessoas que não ouvem e não falam? Como conseguem aprender? Mas, agora inscrita no concurso, era esperar os dias das provas. A que mais temia era a de matemática. No dia da prova saiu com a certeza de que já havia passado porque tinha acertado todas as questões e assim foram todas as demais! Provas fáceis, muita gente vai passar! Chegou o dia dos resultados, as candidatas⁴ aflitas e felizes, eram em torno de 60, foram reunidas, em meio a algazarra da alegria, para uma apresentação sumária. Glória! Vestir o uniforme azul e branco de mangas compridas, sapato mocassin azul marinho e bolsa grande também azul, popularmente conhecida como “bolsa de parteira”, agora uso típico e exclusivo das normalistas.

Década de 50, marcada por ebulições políticas no Brasil do pós-guerra e que, de certa forma, influenciaram o funcionamento do centenário Instituto e seu recém-criado Curso Normal, em 1951. Para começar, Getúlio Vargas, destituído da presidência em 1945, ocupada por ele durante 15 anos, foi eleito em 1950 e, após uma campanha feroz da oposição contra a corrupção (sempre ela) chamada “mar de lama”, suicidou-se em 1954. Em meio à comoção nacional, iniciou-se o entra-e-sai de substitutos no poder. Novas eleições anunciadas e Juscelino Kubitschek ganha a presidência, mas precisou de um general para lhe garantir a posse em 1956, avançando a política desenvolvimentista iniciada

3 Neste ano de 1954, o prédio do atual INES se apresentava descaracterizado na cor rosa e permaneceu assim por muitos anos. Hoje, temos a cor original de sua construção, no início do século XX, Instituto Nacional de Surdos Mudos (INSM) é a antiga denominação do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), seu nome desde 1957.

4 Conheci algumas colegas bolsistas. Eram, em sua maioria, de estados do Sul como: Rio Grande do Sul e Santa Catarina; conheci uma bolsista da Bahia.

por Getúlio Vargas que, com Juscelino, ganhou novas características. Não apenas desenvolver o processo de industrialização do país, mas principalmente a expansão do desenvolvimento para o interior do Brasil, na pressa de construir uma nova capital federal em apenas 4 anos.

Anos 50, a década do desenvolvimentismo que se disseminou pelo Brasil e o Instituto não foi uma exceção. A própria criação de um curso de formação de professores de surdos, o aumento da demanda vindas de várias regiões do país para o internato de crianças surdas, a concessão de bolsas e alojamento nas instalações do Instituto para normalistas residentes fora do Rio de Janeiro são medidas desse afã político desenvolvimentista. Que resultou por um lado em mais visibilidade para as questões da surdez, no Brasil e, por outro, na flagrante decadência tanto das instalações do Instituto, quanto à negligência e ao abandono dos cuidados da vida diária das crianças no internato⁵.

Currículo do Curso: algumas observações

Confiando apenas em minhas lembranças porque não disponho de documentos oficiais da época, os cursos normais, além de habilitarem à profissão docente para o ensino primário, eram equiparados ao secundário, ao que hoje conhecemos como ensino médio, constituído de 3 anos após 9 anos do ensino fundamental. Nos anos 50, cursos secundários integravam 3 anos após 4 anos do primário e 1 ano optativo, chamado admissão ao ginásio, com 4 anos somando assim 8 ou 9 anos antes do secundário. As principais modalidades do secundário que habilitavam o acesso aos vestibulares dos cursos superiores eram o clássico para as ciências humanas, direito e letras e o científico para ciências da saúde, para as chamadas ciências exatas e as engenharias.

Assim, cursos clássicos e o científico eram constituídos por algumas disciplinas diferentes em ênfase no conteúdo, como presença de obrigatórias ou supressão de disciplinas. Exemplo: para o clássico, ênfase nas disciplinas de línguas (português, literatura, línguas estrangeiras e o latim), ênfase nas ciências humanas e menor ênfase nas disciplinas de ciências e matemática; e, para o científico, disciplinas com conteúdo mais extenso como matemática, demais ciências exatas e da natureza, além das obrigatórias como português e língua estrangeira e disciplinas menos extensas das ciências humanas. Os cursos normais para serem equiparados aos demais e darem acesso aos cursos superiores de ciências humanas e pedagógicas se viram obrigados a se adaptar ao currículo oficial para o secundário, além das disciplinas da formação docente. Essa adaptação redundou em um currículo inchado de disciplinas, acrescido

5 Foi longo o processo de deterioração do Instituto, não apenas das instalações, mas principalmente quanto aos cuidados de higiene e saúde e respeito às crianças.

da carga horária para as disciplinas pedagógicas, sem contar as imprescindíveis práticas para formação profissional. Tarefa bastante difícil para o planejamento de um curso cujo currículo fosse capaz de dar conta ao mesmo tempo de sólida formação docente e habilitar para o concurso vestibular para o nível superior! Dificuldades que foram bem contornadas pelos cursos normais dos Institutos de Educação, que ficaram famosos na cidade do Rio de Janeiro pela qualidade do ensino, das práticas que realizaram e pela excelência na formação de profissionais para o magistério nas escolas públicas da cidade.

Esta longa introdução sobre a equiparação dos cursos normais como curso secundário é uma pequena amostra do que sucedeu ao que, com muito esforço de aproximação, posso chamar de currículo do curso de formação de professores de surdos, referente à turma de 1954, no ano do meu ingresso. Hoje, imagino a tentativa de montar um currículo para um curso normal, como descrevi anteriormente, que incluía disciplinas obrigatórias do secundário acrescido de disciplinas pedagógicas da educação especial de surdos! Sem um planejamento cuidadoso não poderia cumprir seu propósito de propiciar uma base sólida de conhecimentos gerais e formar professores através do aprendizado teórico e prático de uma pedagogia especial. Em apenas 3 anos, tais objetivos não poderiam ser atingidos. A não ser com um currículo que levasse em conta a carga horária segundo o grau de importância de cada disciplina para a formação de professores surdos. Tenho muitas lembranças da minha insatisfação quanto ao curso por conta da expectativa de iniciar uma nova trajetória bastante desconhecida. À minha expectativa, seguiu-se gradativamente a decepção. Não fossem outras circunstâncias que me encantaram, a minha decepção teria sido ainda maior. Refiro-me ao começo da minha convivência com as pessoas surdas, aquele universo, tido por nós ouvintes como silencioso, na verdade era barulhento e espaçoso, rico em gestos e expressões faciais e corporais inusitadas! Eu já sabia que a língua de sinais (naquele tempo chamada linguagem mímica) estava proibida pela direção! Eu mesma, apesar do fascínio pelos gestos, acabei contaminada pela proibição e seduzida pelo oralismo, como vou descrever mais adiante. Vamos então às observações sobre o currículo da minha turma.

Como já mencionei⁶, revejo hoje o meu desconforto em relação ao curso do qual algumas colegas mais próximas relatavam que também sentiam. E, com o decorrer das aulas, durante todo o curso, acentuava-se em mim a sensação da inutilidade da maioria das disciplinas, tanto as de conhecimento gerais para o secundário, quanto as especiais para a formação da docência especial. Ou seja, o curso não cumpriu seus objetivos: não preparava para o vestibular do

6 Aqui tratarei do período em que frequentei o curso, tenho lembranças de ter ouvido falar dos anos anteriores por colegas de trabalho.

superior, menos ainda, formava docentes para crianças surdas. Se houve algum planejamento do currículo nas séries anteriores, na nossa turma de 54, ele teria sido desfeito.

Mesmo ainda muito jovem, minha observação lembrou que aquilo se constituía em um amontoado de conhecimentos ralos e esparsos sem qualquer cuidado de preparação que hoje eu denominaria planejamento. A começar pelo fato do Instituto naquele espaço enorme não dispor de uma biblioteca para o curso. Não tenho lembrança de ter recebido de algum professor ou professora a indicação de alguma bibliografia! Por esta razão criamos o hábito, eu e minha colega **Gilda Magliari**⁷, de visitar bibliotecas do centro da cidade depois das aulas. Do que eu me lembro, visitamos a Biblioteca Nacional e outra do antigo IPASE (Instituto de Previdência e Assistência dos Servidores do Estado), essa nos emprestava livros. Líamos literatura, já que não havia nada disponível sobre educação de surdos.

Quanto às disciplinas, havia carga horária excessiva durante todo o curso para uma disciplina que eu chamaria de trabalhos manuais e que tinha outra denominação: **Arte Aplicada** que durante os 3 anos do curso, mantinha-nos ocupadas com um exagero de inúmeras tarefas artesanais. Estariam formando artesãs? Nenhuma produção de material didático, pelo menos, ou algum tipo de produção artística. O Instituto possuía bons professores de arte. Um deles era **Lydio Bandeira de Mello**, pintor premiado, autor dos afrescos da Caixa Econômica no prédio sede Avenida Central, na Avenida Rio Branco, no Rio de Janeiro, além de obras em convento na Itália. Na lista das disciplinas inúteis, pelo que ainda me recordo, figurava a Estatística, ministrada pelo professor **Pedro Ezequiel Cylleno**, o mesmo professor de uma incipiente **Matemática**⁸. Este professor seria mais adiante, na década de 60, nomeado Diretor do Instituto. Nesta mesma aglomeração de inutilidades curriculares posso citar de memória a disciplina de **Canto Orfeônico e Inglês**. Gostava muito de cantar em coral, mas achava perda de tempo uma disciplina de canto coral para formar professoras de crianças surdas. O mesmo pensava das aulas de Inglês. Por que não disciplinas como História e Geografia, de preferência Geografia humana? Lembro de

7 Trata-se de Gilda Magliari, amiga e colega de turma que quando ingressou no Curso já havia concluído o curso secundário. Excelente aluna, tinha mais experiência que eu, despertou-me para as precariedades que estávamos enfrentando. Foi minha principal referência no Curso. Minha admiração pela excelência em toda a sua trajetória como professora de surdos.

8 A matemática incipiente do professor Cylleno me deixou mal no curso de Pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (atual UFRJ), onde ingressei em 1957. Lá sofri repetência em matemática por não conseguir seguir a matéria que fazia parte do currículo porque o Curso de Pedagogia licenciava professores de matemática para lecionar no ginásio, hoje as últimas séries do ensino fundamental.

muitas vezes me perguntar quando chegaria o dia em que algum professor nos apresentaria algo que dissesse respeito àquelas crianças surdas do Instituto! Havia com certeza alguns poucos professores bons que preparavam suas aulas, mas como todos, desconheciam completamente aquele universo surdo, portanto, não possuíam especialização. Uma professora que causava admiração pela turma foi a professora **Carolina**⁹ de **Psicologia Educacional**, por apresentar um programa bem estruturado e aulas muito interessantes. Lembro-me que essa professora me despertou o desejo de seguir para o curso superior de Psicologia, que ainda era inexistente no Brasil. Lembro também do professor **Jucá** e suas aulas de **Fonética da Língua Portuguesa**, embora sem qualquer articulação com as disciplinas de metodologia didática de caráter oralista; questão a ser discutida mais adiante. Até hoje me pergunto o que fazia o professor **Astério de Campos** na última série do curso nas poucas aulas de **Português e Literatura**? Quando o vi como paraninfo da nossa turma na cerimônia da formatura, escolhido pela direção do Instituto sem a consulta das formandas, entendi o motivo que teria levado a ser colocado para dar umas duas ou três aulas na última série, talvez como substituto, um professor catedrático do Instituto de Educação em busca de prestígio para o nosso curso.

Quanto às disciplinas do campo das ciências, lembro das noções básicas da **Biologia Educacional**, ministrada pelo professor **Alair Antunes**, uma repetição de quase tudo que eu já havia aprendido no ginásio. Outra disciplina sem qualquer articulação com a metodologia didática da oralização era **Patologia da Audição e da Fonação**; aulas apenas descritivas, sem qualquer material demonstrativo, dada a inexistência de laboratório apropriado. Como nunca fui muito chegada ao exercício físico, não lembro das aulas de **Educação Física**, mas lembro bem do trabalho do professor **Hélio**¹⁰ com os rapazes surdos, a exibição da pirâmide humana e outros exercícios atléticos, dos jogos de basquete, a agilidade dos jogadores. Infelizmente, não lembro o nome do professor que o sucedeu. Outro professor de Educação Física foi **William Felipe**, igualmente excelente, que atuou no final dos anos 1960. Aliás, assim como já comentei a respeito dos professores de Artes, tive oportunidade de ter conhecido, nesse período e mais tarde, já exercendo o ofício de professora, a excelência do trabalho dos professores de Educação Física. Todos tinham fluência em língua de sinais e eram adorados pelos seus alunos!

Havia um personagem que, de vez em quando, entrava na sala para aula, parecia completamente perdido, lia alguma coisa às vezes sobre uma legislação

9 Infelizmente, não lembro o sobrenome da professora Carolina e de outros colegas aqui citados.

10 Ainda não conseguimos localizar o nome completo do professor. Porém, seguimos a procura porque entendemos que isso colabora para rememorar os educadores de surdos.

e sempre se desculpava porque precisava sair para tarefas da direção. Ele era o vice-diretor do INSM, **Tarso Coimbra**, um capitão reformado do exército que, face a tanta displicência, só mais tarde, descobri que se tratava do “professor” de **Sociologia da Educação**. Sua presença era rara; sempre a mesma desculpa, e quando comparecia tinha pressa em sair. Essa situação me dava engulhos de indignação porque não havia canal onde nós pudéssemos expor nossas reclamações. Um dia, já quase no final do semestre, estávamos todas sem uniforme porque estávamos furando a greve dos secundaristas da UBES¹¹ contra o aumento das passagens dos bondes na cidade do Rio de Janeiro, em 1956. O tal personagem entra na sala de aula e anuncia que vai aplicar uma prova, que todas peguem um papel qualquer e acentua como se estivesse facilitando a tarefa: prova de quê? Para mim aquilo era demais; o reconhecimento do próprio da insignificância do tempo perdido no vazio de suas “aulas” e um desrespeito a nós, futuras professoras. “Peguem um papel; serve qualquer papel.” Me levantei e perguntei, com a intenção de desmontar aquela farsa que até ali engolimos em silêncio: “Papel higiênico serve?” Minha fala caiu como um escândalo e me pareceu que as colegas espantadas, concordavam com meu desabafo. Pensei: “Estou frita! Vou ser expulsa”. Do que me lembro, parece que o capitão levou um susto, mas acho que preferiu não responder por total falta de argumento; como alguém em flagrante de delito. Escreveu qualquer coisa no quadro negro e saiu apressado, como sempre fazia. Vamos agora às **disciplinas pedagógicas**.

Finalmente, em meio a tantas inutilidades e a completa desarticulação das disciplinas quanto ao objetivo precípua de nossa formação, seríamos apresentadas às crianças surdas pelas professoras **Ana Rímoli de Faria Dória**, diretora do INSM e sua irmã **Odete Rímoli**. A primeira, Ana Rímoli, diretora responsável pelas disciplinas **Métodos e Técnicas de Pesquisa e Didática Especial** e a segunda, Odete Rímoli **Prática de Ensino**. Reconheço que Ana Rímoli, sem nenhuma experiência de trabalho docente com alunos surdos, mas bastante pretensiosa, convenceu-nos de que os surdos não poderiam carregar a pecha de serem mudos porque, como seres humanos eram dotados de capacidade linguística, poderiam aprender a falar e não apenas emitir sons como os animais. Consegui nos converter à certeza absoluta e irascível do oralismo! E que essa seria a nossa verdadeira missão como professoras de surdos! Defendendo o que considerava moderno mundialmente: o oralismo era a última e definitiva palavra na educação de surdos, citando a adoção do “método” oral adotado pelos países mais desenvolvidos do mundo. Grafei a palavra método entre aspas porque não o considerava como tal naquilo que nos

11 UBES, União Brasileira dos Estudantes Secundários, cuja sede ficava na Praia do Flamengo, no prédio da UNE União Nacional dos Estudantes. Prédio incendiado na vigência da ditadura empresarial militar que durou de 1964 até 1985, portanto 21 anos...”

era sugerido, tanto nas disciplinas pedagógicas, quanto na disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa. Para essa última, por exemplo, eram apenas aulas sobre como fazer um resumo, ou uma resenha de um texto ou livro. Sempre lembrando que o curso não dispunha de uma só prateleira de livros, menos ainda de uma pequena biblioteca. Quando comparecia às aulas, porque Ana Rímoli (Dona Ana, como era chamada) nem sempre estava disponível para as aulas, muito ocupada com as tarefas da direção. Quando se dispunha a ministrar aulas, fazia longas e enfadonhas preleções repetidas sobre as causas e as consequências da surdez e os graus da surdez no comportamento humano, no que tange à linguagem oral e que surdos não eram mudos, e o quanto essa atribuição de mudez estigmatizava as pessoas surdas, no que nós, emocionadas, concordávamos plenamente. Daí a defesa inflexível do oralismo¹².

A defesa do oralismo condenava como atraso qualquer outro recurso na educação de surdos da chamada comunicação total e, principalmente, a língua de sinais. Com a veemência que hoje chamaríamos de fundamentalismo, havia a condenação do que era chamado de mimetismo: a comunicação gestual que a totalidade absoluta dos surdos do INSM usava. Estranha contradição que defendia a oralização para livrar as pessoas surdas do estigma, ao mesmo tempo em que atribuía inferioridade intelectual à invenção surda da comunicação gestual. Aliás, o Instituto em seu afã desenvolvimentista da época, expandiu muito além de sua capacidade as matrículas do internato, no afã de atender a pedidos políticos dos estados, sem, contudo, apresentar as condições necessárias. Com isso, aglomerou uma população surda de várias regiões do Brasil. O que propiciou também a expansão pelo território nacional do que hoje denominamos Língua Brasileira de Sinais, ou Libras. Porém, o que se expandiu não foi o oralismo tão desejado, propalado como um dogma, mas o que era considerado o maior empecilho para a oralização: a estigmatizada língua de sinais! Tempos depois, Ana Rímoli proporá uma nova designação para os surdos porque não deveríamos considerá-los mudos, mas “deficientes da áudio-comunicação”, designação simplista que reduzia a linguagem e a própria língua à comunicação, no caso, oral e sonora¹³.

12 Vem de longe o que hoje chamamos de “fake news” ou propaganda enganosa. Ainda no final dos anos 50, Ana Rimoli, ainda diretora do INSM (depois denominado INES), compareceu a programas de auditório na TV para fazer propaganda dos ‘milagres’ da oralização dos surdos-mudos, apresentando pessoas surdas, perfeitamente oralizadas, mas que o telespectador especializado saberia não se tratar de trabalho educativo com surdos e que aquelas pessoas não eram surdas congênitas, mas ensurdecidas após o processo natural de aquisição da língua na primeira infância. Logo, não se tratava de nenhum aprendizado da língua oral por trabalho pedagógico de oralização. Posso afirmar que assisti a pelo menos duas apresentações deste tipo.

13 O que a comunidade surda rejeitou e preferiu termos derivados da surdez: SURDOS e SURDAS, com mais positividade e afirmação da diferença, e não de deficiência.

Experimentar recursos para obter sons da língua, constituía o conteúdo tanto das aulas de **Didática Especial**, quanto das de **Prática de Ensino**, essa a cargo da irmã de Ana Rímoli, Odete Rímoli. Importante considerar que esses recursos eram mínimos, mesmo considerando a tecnologia da época. Resumiam-se a alguns procedimentos no rosto restritos à fonação, alguns aparelhos de percussão e instrumentos de sopro e aparelhos muito antigos com velhos fones de ouvido. Era como se fosse possível aprender a falar uma língua apenas pelos sons característicos de seus fonemas! Na época, eu estava convencida que a verdadeira tarefa a realizar com os surdos era fazê-los oralizar! Mas, tinha a certeza que com aqueles procedimentos jamais conseguiria! Ainda devido a ausência absoluta das aulas que seriam de prática de ensino. Se pelo menos fizéssemos estágios nas salas de aula tanto com professores já formados pelo curso, como aqueles mais antigos... Nada disso nos foi apresentado e a minha impressão era de que aquelas duas, a diretora e sua irmã, temiam a comparação que lhes seria bastante desfavorável. Além disso, vivenciávamos diariamente a presença das crianças internas com trajes grosseiros sujos, às vezes descalços, identificadas por um número em língua de sinais pelos adultos e pelos funcionários chamados de Inspetores de Disciplina, e até por elas mesmas quando lhes perguntávamos o nome! Não tinham nome, tinham número!

Como aquele Instituto poderia ser considerado um estabelecimento de educação, como mais adiante, em 1957, receberia a denominação Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)? Questionei-me muito indignada e tentando evitar o arrependimento pela escolha feita por aquele curso, afinal, qual seria minha carreira profissional dali em diante? Buscava evitar também, um sentimento de frustração de uma jovem futura professora que já presenciava o que lhe aguardava, face à ausência de ferramentas para levar adiante um trabalho tão complexo, e, nessas condições, praticamente impossível. Uma informação inesperada, porém, chegou até a nossa turma: soubemos que muitos professores foram demitidos e substituídos por outros sem muito critério, foi o caso das duas irmãs ineptas, sem qualquer experiência docente com surdos. Soubemos logo quem foi a substituída; a professora uruguaia, com trabalho conceituado com surdos na Argentina: a professora **Ângela de Brienza**.

Conhecer a professora foi um alento para o desânimo que eu muitas colegas estávamos sentindo! Compreendemos, então, que teríamos que dar conta nós mesmas de nossa formação, já que não podíamos esperar nada melhor daquele corpo docente, a não ser para nos formamos artesãs de trabalhos manuais que, sem exagero, ocupou boa parte do nosso tempo de formação. Termino aqui a descrição deste arremedo de currículo com aquele sentimento de desânimo, dando continuação com os restos da memória daquele tempo.

Atividades Extraclasse

- **Atividades** que chamaria de **extraclasse**, por iniciativa do curso: aulas de natação no Clube Fluminense, vizinho ao Instituto. Foi uma iniciativa interessante, principalmente porque tivemos como professora a primeira brasileira campeã mundial de Natação nos Jogos Olímpicos; nada menos que **Maria Lenk**. Que nos treinou e nos colocou à prova na piscina de 25 metros do Fluminense, bem menor que a atual, que é olímpica. Não era bem o que queríamos do curso, mas foi uma atividade importante para saúde e para convivência entre as alunas. Não me tornei uma atleta da natação, porque queria me tornar uma exímia professora de crianças surdas. Alcançar esse objetivo estava cada vez mais difícil!

- **Atividades por iniciativa das alunas:** sabíamos que a professora Ângela de Brienza, rigorosa e muito experiente, foi demitida do curso no ano anterior à nossa entrada. Porém, ela mantinha um curso onde desenvolvia ferramentas teóricas e práticas didáticas voltadas para o tão propalado oralismo defendido como “salvação” para os surdos nas “aulas” sem nenhuma consistência pelas duas irmãs. Matriculei-me no curso e formamos uma turminha com outras colegas de turma. Seguimos as aulas com maior atenção, estudamos as indicações bibliográficas, praticamos todos os procedimentos indicados pela professora Brienza e criamos um pouco de alma nova com relação a nossa futura profissão. Cheguei um pouco mais próxima à esperança do oralismo. Conhecendo a seriedade do trabalho da professora uruguaia entendi então, o motivo pelo qual ela teria sido dispensada do curso pela diretora do INSM, Ana Rímoli. Impossível evitar a comparação.

- **Atividade por iniciativa própria:** ainda muitas questões sobre as possibilidades de oralização para os surdos profundos, teimei em conhecer um surdo oralizado. Foi quando me lembrei de um padre que, às vezes visitava o INSM para celebrar missas e outros serviços religiosos. Conheci o **padre Vicente de Paulo Penido Burnier**, fluente tanto em língua de sinais quanto na linguagem oral em português do Brasil. Como padre, seria fluente também em latim. Não me lembro bem se foi em uma oportunidade dessas em que me dirigi a ele, perguntando se eu poderia visitá-lo em sua casa na cidade de Juiz de Fora-MG, para conversarmos sobre a sua trajetória de vida. Foi muito gentil e marcamos a visita. Lembro que viajei com uma colega que tinha as mesmas perplexidades que as minhas. Pe. Vicente, infelizmente hoje já falecido, recebeu-nos sorridente em sua casa bastante espaçosa, em uma tarde fresca e ensolarada de Juiz de Fora. Pe. Vicente, filho de família numerosa, bem conhecida na cidade, teve um irmão padre também padre, João Bosco¹⁴ que o ajudou a obter do Vaticano

14 Pe. Vicente, filho de família numerosa, bem conhecida na cidade de Juiz de Fora e no país por atendimento de excelência em oftalmologia, teve um irmão padre João Bosco Penido

sua ordenação. Essa foi, inicialmente, impedida pelo fato dele ser surdo; o primeiro surdo do Brasil e da América Latina a ser ordenado padre, segundo o relato do próprio Pe. Vicente. Hoje, lamento não ter feito anotações e ter que contar apenas com lembranças remotas, uma vez que um gravador portátil era praticamente inexistente nos anos 50. De tal conversa participou sua irmã, cujo nome não lembro, igualmente surda congênita e oralizada. Assim, nossa comunicação oral rolou fluente o tempo todo. Lembro que fiquei impressionada com a capacidade dos irmãos de leitura labial, até mesmo quando falavam entre eles, nem precisavam ficar de frente um para o outro! A irmã surda exercia a profissão de enfermeira instrumentadora, junto ao médico cirurgião, profissão que substituiu impedimento de cursar medicina por ter “perda total de audição”. Lembro que esse seu relato não me pareceu ressentido, ao contrário, pareceu-me feliz e orgulhosa de desempenhar com prazer e excelência a sua profissão. Ao Pe. Vicente, eu e minha colega fizemos muitas perguntas; pena que lembre de poucas, talvez tenha guardado na memória apenas as que considerava mais importantes. Falou-me que para a aquisição de sua linguagem oral contou com o suporte de sua família, preceptores que o acompanhavam continuamente até mesmo quando, por força de sua vocação, entrou para o Seminário. Falou-me de sua vontade férrea de aprender a língua dos ouvintes e que essa vontade o levou a querer aprender outras línguas. Sentia-se à vontade conversando oralmente tanto quanto se expressava pela língua de sinais. Isso lhe possibilitou levar sua missão religiosa, principalmente, para os surdos como ele, a rezar a missa em latim, como ainda acontecia nos anos 50 para o catolicismo. Lembro-me que fizemos mais algumas perguntas, das quais só uma me vem à memória: “Quando o Sr. fica quieto, pensando, em que língua o Sr. pensa?” Respondeu que, na maioria das vezes, na língua oral do português. Fiquei espantada com essa resposta. Ele acrescentou que como não tinha qualquer memória auditiva, sua memória da língua oral era a memória do movimento. Essa memória visual era o que ele fazia para falar, emitir sons pela boca e pela face; o mesmo recurso utilizado quando a linguagem interior que ele utilizava era a língua de sinais. Por isso, Pe. Vicente usou muito o espelho, principalmente para fazer a leitura labial e para memorizar os movimentos da língua de sinais. Uma habilidade incrível!

Por isso, perguntamos se essa aquisição seria possível para todos os surdos profundos - estou tentando hoje resgatar a lembrança, sem a certeza de

Burnier, assassinado em 1976 pelas forças de repressão da ditadura empresarial militar que dominava o país, quando tentou defender da tortura, duas presas políticas em uma delegacia em Mato Grosso. O nome do Pe. João Bosco Penido Burnier consta da relação de mortos e desaparecidos do relatório final da Comissão da Verdade entregue à Corte de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos que julgou o Brasil pela falta da Justiça de Transição para julgar os crimes durante a vigência do período da ditadura de 21 anos no Brasil.

ter sido fiel. Pe. Vicente respondeu que toda pessoa humana tem capacidade para aprender uma língua e precisa dela. Mas, aprender a falar uma língua dos ouvintes sem ouvir e sem memória dos sons e dos movimentos para a pronúncia é algo que exige um esforço imenso e uma renúncia às brincadeiras da infância; no caso dele, até à própria infância. Necessitou de um suporte atento e constante em tempo integral não apenas quanto à emissão dos sons, mas à estrutura dessa língua dos falantes na vida real. No seu caso, foi também um esforço imenso de sua família e o forte desejo de enfrentar, desde cedo, as dificuldades graças à manifestação precoce de sua vocação religiosa para chegar a ser ordenado padre. Foram condições muito especiais que, sem as quais seu treino teria sido muito cruel e com certeza não teria conseguido alcançar seus objetivos. Pe. Vicente não se via como exemplo para tornar viável o oralismo como única alternativa para a educação dos surdos como ele. Via com simpatia a necessidade da língua de sinais para os surdos; língua que ele também adotou como forma de expressão e comunicação. Agradecemos a aula magna que ele nos deu e voltamos para casa com novo alento quanto à profissão que estávamos prestes a assumir.

Atividades extraclasse por iniciativa própria ao final do curso: Ou seja, diante da ausência de qualquer iniciativa da direção de nos propiciar o que para nós seria a mais valiosa atividade pedagógica para a nossa formação. Muitas de nós resolvemos procurar aqueles professores a que chamávamos de antigos e solicitar deles permissão para assistir às suas aulas. Lembro que assisti a algumas aulas do professor **Geraldo Cavalcanti** e do professor **Jorge Mário Barreto**. Na época, ferrenhos oralistas, utilizavam em suas aulas um aparelho com fones de ouvido bastante antigos. Lembro algumas aulas quando treinavam leitura labial. Já terminado o curso procurei assistir aulas noturnas para jovens adultos de um professor cujo nome não lembro; suas aulas me despertaram muita curiosidade. Começavam com uma prática de meditação, baseada em um livro que, segundo o professor, facilitaria a aprendizagem, no caso, para alunos adultos cansados depois de um dia de trabalho. De fato, presenciei aulas calmas, com alunos bastante atentos, tanto que acabei comprando o livro em espanhol, bastante complexo sobre o funcionamento do sistema nervoso dos fundamentos da técnica de meditação que apresentava¹⁵. Para ser sincera, foi muita pretensão minha, nunca consegui utilizar o livro, coisa que o professor parecia dominar tão bem.

Visita às oficinas e outras instalações: Durante o curso eu tinha uma certa curiosidade em conhecer outras instalações do Instituto. Passando pela porta, pude testemunhar a **Marcenaria**, por exemplo. Foi a que mais me

¹⁵ Trata-se do livro *Entrenamiento Autógeno*, de Schultz, J.H. que comprei, impressionada com a tranquilidade e a atenção dos alunos frente à agitação e o desinteresse com que se manifestavam quando chegavam para a aula.

impressionou pelo abandono. Embora não tenha visitado todas, a decadência de algumas era flagrante. A que mais conheci foi a de **Encadernação** porque dela me utilizei para encadernar meus livros. Encadernações caprichadas em couro e títulos em letras douradas, eram cobradas em preços módicos pela **Douração** e estavam sempre em funcionamento. Já professora, resolvi conhecer os dormitórios no último andar do prédio principal centenário. Como tal eram recintos espaçosos, mal cuidados, sujos, ocupados apenas com muitos beliches com lençóis encardidos e mais nada. Numa oportunidade, quando um familiar manifestou o desejo de conhecer o dormitório onde seu filho dormia, constatei que as portas dos dormitórios não podiam ser abertas porque estavam pregadas! Essa situação se repetia em dias de festa, em visitas de familiares e/ou das chamadas autoridades.

1956: Nossa formatura

Figura 1 – Foto das formandas



Fonte: Acervo pessoal

Dia de alegria coletiva e, de minha parte, temor porque, pelo vivido no curso, sabia das dificuldades enormes que teríamos que enfrentar. Aquele dia (Figura 1) era apenas o começo.

1957¹⁶: Para mim foi o ano em que entrei para o Curso de Pedagogia da

¹⁶ Ano da alteração do nome do Instituto para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da antiga Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ano de muitos acontecimentos no INES, em plena era Juscelino Kubitschek na presidência com a promessa de desenvolver o país 50 anos em 5, a duração do seu mandato iniciado em 1956. Ano pleno de acontecimentos que me perturbam a memória. Embaralham imagens, obrigando um esforço, às vezes infrutífero, da veridicção prometida no início deste trabalho.

1957, setembro, Comemoração do Centenário do INES: Não fomos formalmente convidadas para as comemorações. Mesmo assim, um grupo de nós resolveu comparecer. Afinal, estávamos trabalhando para uma instituição centenária! Isto não é pouca coisa!! Estávamos já contratadas e recebíamos salário próximo ao salário mínimo de hoje, pela verba da Campanha de Educação do Surdo Brasileiro. Do pouco que eu ainda me recordo, estávamos divididas quanto ao comparecimento. Me sentia mal, não pelo baixo salário, mas pelas péssimas condições de trabalho. Em nós, por incrível que pareça, ainda existia um pouco de orgulho de pertencermos àquela instituição centenária e, mesmo assistindo às providências para disfarçar a decadência (recolhimento do lixo que estava espalhado por todo canto, mão de tinta em paredes sujas, “maquiando a sujeira” - expressão que ouvi de um trabalhador na limpeza-, a troca dos macacões grosseiros e malcheirosos por roupas novas e limpas para as crianças internas), decidimos ingressar na cerimônia. Engrossamos o público na plateia no auditório e assistimos às enfadonhas “discurseiras” e “à babação de ovo” da diretora, Ana Rímoli e seu vice, dirigidas ao Ministro da Educação, Clóvis Salgado, ali presente. Esse que já fora homenageado com seu nome atribuído ao Curso Comercial, em nível de ginásio, fundado em 1955 que, por falta de alunos surdos habilitados, teve vida breve, matriculando praticamente apenas alunos ouvintes. Enquanto isto, as instalações de muitas **Oficinas** abandonadas, salas de aula sujas com carteiras quebradas, às vezes sem nenhuma. Também em flagrante negligência quanto à higiene das crianças algumas vezes descalças, feridas sem curativos, trajes grosseiros e sujos, para citar apenas alguns desmazelos. Claro que não foi com esse cenário que um pequeno documentário de propaganda do Instituto, já agora denominado **Instituto Nacional de Educação de Surdos**, atual INES, foi filmado! Pelo visto, nada parece real no pequeno documentário para quem, como eu, conhecia a situação real do INES naquela época¹⁷.

17 O instituto e seus dirigentes valiam-se, para firmar seu prestígio junto às autoridades do Ministério da Educação, de um pequeno filme, um curta, de propaganda da excelência de seu trabalho pedagógico oralista, mas que, pelo visto, parece que não fora filmado nas dependências do Instituto, já que o cenário parece bem diferente da realidade das salas de aula, nas instalações do Instituto. <https://www.youtube.com/watch?v=qUp0Whm10W0&list=PLfRkwSvGZjKkouEAcP-ulFBdO-7-Dn CvH&index=122>.

1957, novembro, mês da realização da Olimpíada Nacional dos Surdos: Me lembro da participação de rapazes de outros estados; presença exclusivamente masculina. Não lembro de detalhes dos jogos, mas da festa; uma banda de tambores em ritmo marcial bem marcado, um baile com música ao vivo na quadra do ginásio do INES, felizmente, bem conservada; baile bastante concorrido. Eu e muitas colegas professoras dançamos muito com os atletas surdos. Impressionante como dançavam bem! Toda vez que o conjunto mudava o ritmo da música, nossos parceiros acompanhavam o ritmo com seus passos. Até hoje me pergunto por que não vejo incentivo do esporte para pessoas surdas?

1957, dezembro: Memórias perdidas nas brumas do tempo nos alertam para muitas situações vividas que não se pode deixar passar sem registro. Algumas de nós éramos bem conhecidas das muitas redações de jornais do Rio de Janeiro. Desde nossa formatura em 1956, formamos um grupo decidido a procurar as redações, na tentativa de tornar públicas as péssimas condições de vida das crianças internas e as de nosso trabalho. Rara a semana que algum jornal deixava de publicar alguma nota com nossas declarações. Não era nossa intenção difamar o INES, mas denunciar aqueles dois farsantes que se aboletaram em cargos públicos, com dinheiro público, e, preocupados por vaidade pessoal apenas em agradar as autoridades do governo federal do Ministério da Educação, ganhar nome nacional. Por um lado, o afã carreirista ajudou a divulgação das questões da comunidade surda para fora das fronteiras do INES. Os internos¹⁸, com o retorno aos seus lares, difundiram a língua de sinais em seus estados de origem. Por outro lado, os mesmos internos pagaram um preço muito alto pela negligência que sofreram; falta de cuidados higiênicos, principalmente nos dormitórios, vestiam macacões grosseiros sujos, apesar do banho diário.

O Instituto dispunha de gabinete médico, dentário, enfermaria e mesmo assim, as crianças apresentavam feridas sem troca de curativos, micoses, dentes precisando de tratamento. A bem da verdade, só não faltava comida que me parecia boa e farta. Como já afirmei, os alunos não tinham nome; eram chamados por número, em datilologia. Banheiros imundos e salas de aula sujas com mobiliário quebrado, material escolar muito parco, limitado a caderno, lápis e giz. Nessas péssimas condições, o INES, no afã oportunista, aceitava pedidos de matrículas encaminhados por políticos de diversos estados do Brasil. Sem nenhum critério, nenhum planejamento, nenhum projeto para amenizar os

¹⁸ O INES funcionou durante muito tempo em regime de internato, sendo a grande maioria masculina, e as acomodações femininas ficavam em prédio ao lado. Importante destacar que a grande maioria provinha de estados distantes do Rio de Janeiro, por isso e graças às passagens caras de ida e volta, havia pouca ou nenhuma visita de familiares e até mesmo nas férias a maioria permanecia no Instituto. Não lembro de ter notícia de qualquer projeto do INES de aproximação com estas famílias, a não ser talvez por carta, iniciativa individual dos e das professoras. Eu mesma utilizei deste recurso.

fins de semana dos muitos alunos e alunas sem visita de seus familiares e férias em casa, ou de melhoria de suas instalações. Víamos passo a passo o Instituto se transformar, em processo de decadência. O uso da verba pública destinada a sua manutenção no mínimo do que se podia seria esperar, mas o que estava clara era a total falta de direção: o INES no abandono. Pena assistir passivamente à tal situação em um grande estabelecimento; praticamente único no Brasil. Tentei no MEC pedir uma fiscalização. Verifiquei que ambos da direção estavam bem “plantados” lá! Mais uma redação aguardava nova denúncia.

Dessa vez, convoquei colegas que também já estiveram comigo em outras redações de jornal e fomos à redação da Revista **O Cruzeiro**, a revista de maior circulação no Rio de Janeiro e talvez, no Brasil. Fomos recebidas por pelo repórter fotográfico José Medeiros, que nos atendeu prontamente e sugeriu uma reportagem fotográfica que foi publicada em 14 de dezembro; como título: **“Quatrocentas crianças não podem contar o se drama”**. Fomos proibidas de entrar no prédio do INES, o que motivou outra reportagem na edição da revista, no dia 28 de dezembro do mesmo ano de 1957: **“Trinta e cinco professoras podem contar o seu drama”**. Afinal, entramos e a diretora enviou o seu preposto, capitão Tarso, para nos reunir em uma sala. Dissemos tudo que a direção precisava ouvir. Convidamos o tal capitão, vice da Diretora, para andar pelo prédio e verificar se estávamos inventando as mazelas que apontamos. Parece piada; ele nos respondeu: **“não posso porque estou de férias!?!?”**

1960: Como nenhuma formação profissional termina na formatura ou, melhor dizendo, toda formação é continuada e se faz também na prática, teria muito o que contar; o que vivi e aprendi na sala de aula com meus alunos e alunas, com minhas colegas. Mas, foi graças aos meus alunos que me despedi para sempre do oralismo. Eles me dirigiram para inventar uma espécie bilinguismo que chamo de bilinguismo ocasional. Por falta de estudos e pesquisas naquela época, eles me ensinaram, com bastante paciência, um pouco da língua de sinais e eu lhes passava a palavra ou uma bem pequena frase escrita em português. Meus melhores professores foram meus alunos ensurdecidos bilíngues! Com a professora **Ivete Vasconcelos**, de quem me tornei amiga, aprendi a utilizar a Comunicação Total e a valorizar a importância da Arte na Educação de Surdos. Saudade dela! No ano de 1960, nós, professoras do INES, contratadas pela Campanha de Educação do Surdo, ficamos mais de 3 meses sem receber, fizemos algumas tentativas de pressão (Figura 2), para que o processo no MEC não caísse em exercícios findos.

Figura 2 – As professoras na redação do Jornal do Brasil em novembro de 1960.



Fonte: Acervo pessoal

1961: Ano da posse de Jânio Quadros como Presidente da República. Ele ganhou a eleição prometendo passar a vassourinha na corrupção (sempre ela!). No primeiro semestre, o governo federal, coloca o INES sob intervenção, afastando, provisoriamente, os membros da direção, que passou a ser assumida por um interventor nomeado pelo MEC cujo nome, se não me falha a memória, é **Madureira de Pinho**. Esse interventor e seus assessores passaram meses inquirindo todas as pessoas funcionárias do INES. Ao final desse trabalho, soubemos que a diretora Ana Rímoli de Faria Dória e seu vice Tarso Coimbra foram demitidos - embora muitos comentários afirmavam terem sido exonerados do serviço público¹⁹ - e outro diretor foi nomeado, coronel **Rodolpho da Cruz Rolão**, em agosto do mesmo ano. Logo após, trauma da inopinada renúncia de Jânio Quadros da Presidência da República, em agosto de 1961. Quando voltamos ao INES, após a renúncia, encontramos a entrada com paredes forradas de papel. Eram listas de, se não me falha a memória, de 150 professoras demitidas (Figura 3). O meu nome era o primeiro da lista!

¹⁹ Nenhuma de nós, professoras descontentes com a administração de Ana Rímoli de Faria Dória e seu vice o capitão Tarso Coimbra, teve acesso a qualquer documento que pudesse comprovar a exoneração, muito menos a outro ato administrativo que a tornasse sem efeito, logo após ao Vice-Presidente João Goulart assumir a Presidência. O fato é que posso afirmar que Ana Rímoli continuou no serviço público como funcionária do Conselho Federal de Educação, órgão do Ministério da Educação. Ignoro o destino que teve Tarso Coimbra no serviço público.

Figura 3 – Notícia sobre a demissão.



Fonte: Acervo pessoal

Em uma reunião decidimos entrar na justiça com um mandado de segurança. Contratamos um advogado, conseguimos uma audiência com o juiz, se não me falha a memória, **Wellington Pimentel** da Vara da Fazenda Pública sediado, na época em um prédio lindo na Cinelândia, no Rio de Janeiro. Esse juiz foi bastante atento, recebeu todos os documentos que lhe entregamos e, semanas após, exarou em 1962, a sentença a nosso favor no processo da primeira lista de professoras demitidas. Como meu nome constava do segundo processo, cuja entrada foi adiada pelo advogado, conseguimos a sentença dois anos depois, em 1964.

1963: No intervalo da demissão, ocorreu um encontro que preciso registrar graças à importância que teve na formação continuada como professora. A partir de minha filiação a um movimento social de esquerda, com origem na Juventude Universitária Católica (JUC), a Ação Popular (AP), nosso grupo teve notícia da estada de **Paulo Freire** e sua equipe no MEC, no Rio de Janeiro, para desenvolver um projeto do governo de João Goulart. O Plano Nacional de Alfabetização foi proposto porque o Brasil detinha o lamentável índice de mais de metade de sua população adulta composta por analfabetos que, por este motivo, não podiam exercer o direito de votar. Nosso grupo da AP se aproximou da equipe, apresentando o objetivo de criar um projeto de alfabetização na favela da Rocinha²⁰, no Rio de Janeiro; ou seja, propomos um “círculo de cultura”, conforme a denominação do mestre Paulo Freire. Assistimos às palestras do mestre e fizemos com a equipe uma espécie de treinamento com leituras e discussões coletivas sobre os principais fundamentos e procedimentos do método. Essa primeira parte do aprendizado começou em setembro, com toda

20 A Rocinha, localizada no bairro de São Conrado na cidade do Rio de Janeiro constava das estatísticas da época como a maior favela do Rio, algo em torno de 100 mil habitantes, a maioria de origem nordestina.

a pesquisa do universo vocabular da população para a preparação do material didático. Os dois círculos de cultura começaram na Rocinha, em janeiro de 1964. Eram aulas diárias, em dois locais da favela, com a participação de membros do nosso grupo, compondo um diário de campo para análise posterior das aulas, com muita atividade e muita participação dos adultos contando as agruras de suas vidas. Foram aulas que duraram até 30 de março, às vésperas do Golpe Empresarial Militar de 1º de abril de 64, quando recolhemos o que pudemos, nos separamos, e sob ameaça de repressão, fomos obrigados a abandonar nossos círculos de cultura. Foram meses de aprendizagem muito valiosa, com a satisfação de ter a maioria dos presentes praticamente alfabetizada. Foi uma experiência tão transformadora com a pedagogia de Paulo Freire que também merece registro. E merecerá talvez outras memórias de minha parte.

Neste mesmo ano, o mandado de segurança na justiça garantiu meu retorno ao INES. Já não me sentia tão insegura quanto antes. Aprendi que o fazer pedagógico é sempre uma experimentação; uma invenção no sentido ético-político-poético. Assim, quero terminar estes escritos com agradecimentos aos meus verdadeiros mestres que foram amigos e colegas-sábios da profissão, às crianças e adolescentes surdas e surdos que me inspiraram o que hoje chamo de “bilinguismo ocasional”, uma prática em sala de aula cuja descrição não coube nos limites destes escritos. E, por fim, agradecimento à paciência dos/das leitoras que conseguiram chegar até aqui.

PROFESSORES SURDOS DAS OFICINAS PROFISSIONALIZANTES DO INES

Aline Lima da Silveira Lage (INES)¹

De 2015 a 2019, realizamos uma pesquisa (LAGE, 2019) para compreender a inserção de professores surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Como o objeto de investigação era professores surdos concursados em 2013, não incluímos professores surdos que atuaram nas oficinas profissionalizantes do INES a partir dos anos 1960. Porém, nas entrevistas percebemos que alguns dos novos professores surdos desconheciam a atuação dos seus pares que se aposentaram nos anos 1990; afirmaram que não eram professores, mas instrutores nas oficinas. O fato nos motivou a conhecer o Ensino Profissional oferecido no Instituto. Assim sendo, realizamos levantamento de dados documentais e bibliográficos em nova pesquisa de 2019 a 2020. O objetivo geral foi levantar dados sobre a atuação dos professores surdos do Ensino Profissional do INES. Iniciamos pelo período imperial para notar como esse segmento formativo foi introduzido no Instituto. Concluímos que há uma invisibilidade dessa oferta nas investigações sobre a História da Educação Profissional, o que coaduna e contribui com a invisibilidade dos professores surdos. Este texto tem como base os resultados parciais de ambas pesquisas supracitadas².

Início do ensino profissional no início do Instituto

Em 1835, o governo brasileiro aprovou um projeto³ para criar escolas para cegos e para surdos-mudos na capital e nas províncias (CUNHA JUNIOR, 2015). Entretanto, o INES⁴ só foi criado após o professor surdo francês Edouard Huet convencer Dom Pedro II acerca da importância de oferecer educação aos surdos no Brasil, em especial os pobres. No primeiro período de funcionamento, 1856 a 1861, o Instituto era uma empresa particular e recebeu 24 alunos. As majestades

1 Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). alinelimaines@gmail.com.

2 Produções das pesquisas: 2015-2019 <https://www.avp.pro.br/course/view.php?id=45>. A partir de 2019: <https://www.avp.pro.br/mod/glossary/view.php?id=1332>.

3 Apresentado pelo Deputado Cornélio Ferreira França na Sessão de 29 de agosto de 1835 da Assembleia Geral Legislativa. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/34821>.

4 Em Rocha (2007; 2018) estão elencados os nomes atribuídos ao Instituto em diferentes períodos. Aqui utilizamos o nome atual apenas.

imperiais patrocinavam. Havia apoio financeiro do Mosteiro de São Bento e do Convento do Carmo e receitas extraordinárias de bailes e apresentações teatrais. O relatório administrativo de 1856 informa que Edouard Huet foi diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, na França. Para pesquisadores da área esse professor surdo é um personagem a conhecer. Seu nome completo, Edouard Adolf Huet Merlo e outros dados que utilizamos têm como fonte principal o trabalho do historiador mexicano Jullian (2010)⁵.

Sem encontrar informações sobre a infância e a juventude de Huet, Jullian (2010, p. 385) afiança que ele “estudou no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, e ao finalizar os estudos se mudou para Bourges, na França central, onde fundou, aproximadamente em 1848, uma escola similar, a qual dirigiu por um pouco menos de dez anos”. Juan Dios Peza, quem o conheceu pessoalmente, comentou que “admirava não apenas ouvir falar o Senhor Huet, que nasceu surdo-mudo, mas a precisão com que o sotaque francês marca na conversa e na leitura” (p. 385). O professor era poliglota e poderia falar com clareza, porque era a formação na escola de surdos de Paris. Os sinais estavam no centro de seu ensino e naquele momento “aceitava a desmutização dos surdos que reuniram as condições apropriadas e desejaram fazê-lo. No caso de Huet, chegou a falar francês, alemão, português e espanhol” (p. 385). Em 1856, a Senhora de Vassimon era responsável pela educação das meninas, até onde sabemos, trata-se da primeira professora de surdos numa escola do Brasil. Catherine Brodbeck, Senhora Huet desde 1851, era “normo-ouvinte alemã, quem, ao mesmo tempo, também se converteu em mestra de surdos” (Idem, p. 386), no Brasil e no México, país para o qual se dirigiram.

O programa de ensino proposto por Huet incluía: Escrita e leitura; Elementos da língua nacional (Gramática); Noções de Religião e dos Deveres Sociais (Catolicismo); Geografia; História do Brasil; História Sagrada e Profana; Aritmética; Desenho; Escrituração Mercantil; Lições de Agricultura teórica e prática para meninos; e, Trabalhos Usuais de Agulha para meninas (BRASIL, 1857, p. 70). A partir da oitava, as disciplinas se relacionavam com o ensino profissional. Os documentos consultados (LAGE, 2020a)⁶ afirmam que eram empregados “os métodos mais aperfeiçoados e usados em iguais estabelecimentos na Europa” (BRASIL, 1857, p. 70). Instrução para a vida futura, para a subsistência e não para formar homens e mulheres de letras. Embora em exame público com premiação, o Imperador tenha abonado “a capacidade do diretor, a aptidão dos alunos e a eficácia dos métodos de ensino” (p. 71), em

5 Pesquisas mexicanas sobre Edouard Huet em: <https://www.avp.pro.br/mod/glossary/view.php?id=1206>. Que acrescenta “Merlo” ao nome de Edouard Huet.

6 Disponível em: <https://www.avp.pro.br/mod/glossary/showentry.php?eid=601>

1861 se Huet desligou do Instituto. Não sabemos se todas as disciplinas foram oferecidas, incluindo as do ensino profissional.

Os relatórios administrativos de 1864 e 1865, na gestão de Magalhães Couto, informam que foram estabelecidas parcerias com oficinas particulares, por falta de estrutura própria do Instituto, indicando endereço e nome dos proprietários. O documento do ano seguinte indica que tais Oficinas de Sapataria, Alfaiate e Marceneiro, estavam vagas. Apenas em 1868, Tobias Leite, gestor à época (1869 a 1889), esclareceu que a cooperação se mostrou “subversiva da disciplina e da moral do instituto” (BRASIL, 1869, p. 6). Embora avaliasse que o Ensino Agrícola era mais adequado ao perfil familiar e à origem territorial dos alunos, esse diretor estabeleceu oficinas para habilidades relacionadas às áreas urbanas. Acreditava que para o primeiro ensino, o INES deveria ser vizinho ao Instituto Agrícola. Para o segundo, deveria ser situado nas proximidades dos Arsenais (LAGE, 2020b). Cunha (1979) elucidou que o Arsenal do Exército do Rio de Janeiro decidiu, em 1820, abrir algumas das suas oficinas a aprendizes externos.

Em 1871, Tobias Leite atendeu aos “pedidos do aluno Joaquim do Maranhão, (...) contratou um mestre para ensinar-lhe o ofício de sapateiro. Com tão boa vontade se aplicou, que já faz todo o calçado necessário para os alunos” (BRASIL, 1871, p. 7). Não consta que ele tenha assumido lugar de mestre. Alunos do Instituto atuaram em função docente como repetidores⁷. Na orientação do Método Lancasteriano adotado pelo Instituto, o repetidor auxiliava os alunos a estudar, preparar lições e substituir os professores (ROCHA, 2007; 2016; LAGE, 2019; LAGE; CRUZ, 2021). Mas, não localizamos dados sobre surdos ensinando nas oficinas profissionalizantes nesse período.

Em 1925, o INES se tornou um estabelecimento profissionalizante e oferecia Oficinas de Sapataria e Encadernação (Figura 1). Os estudos dos alunos eram considerados terminados, no início dos anos 1930, quando mostravam o domínio uma profissão, incluindo Alfaiataria, Modelagem e Marcenaria (ROCHA, 2007).

7 Foram identificados no Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930) da Casa de Oswaldo Cruz: Esperidião Gonçalves Fiusa (1864-1868); Tobias Marcellino de Lemos (1864-1868); Maria Pereira de Carvalho (1864-1868); Flausino José da Costa Gama (1871-1878), nomeado autor do livro *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*, publicado em 1875; e, Gustavo Gomes de Mattos (1880-1889). Disponível em: <http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br>. Maria Pereira de Carvalho foi ex-aluna de Huet (ROCHA, 2007).

Figura 1 – Fotografias publicadas em 1942 das Oficinas de Corte, Costura e Bordado, Encadernação e Douração, Marcenaria e Sapataria



Fonte: Ribeiro (1942).

No estágio atual dos resultados de pesquisa, apenas nos anos 1930 identificamos um professor surdo relacionado com o Ensino Profissional do INES.

Figura 2 – Professor Antônio Edgar de Souza Pitanga



Fonte: INES (1950)

Antônio Edgar de Souza Pitanga (Figura 2) foi professor de Desenho e Trabalhos Manuais, formado pela Escola Nacional de Belas-Artes. Foi premiado por suas esculturas: Medalha de Ouro com Ícaro; Medalha de Prata com *Menino Sorrindo*; e, uma viagem à Europa com *Paraguassu* (ROCHA, 1999; 2011 apud ZANELLA, 2016). A revista do INES lembrou dez anos de seu falecimento (INES, 1950) e afirmou que ele falava tão bem oralmente que nos anos em que estudou naquele continente aprendeu a falar italiano. Em 16 de junho de 1931, uma carta da Sociedade Fluminense de Belas-Artes para Oswaldo Aranha, pediu que o mesmo solicitasse a nomeação de Antônio Pitanga como professor do Instituto ao ministro da Educação. Em 1838, na publicação *A Arte dos Surdos-Mudos*, Yolanda Mendonça avaliou seus desenhos fundamentada na psicanálise freudiana (ZANELLATO, 2016). Um de seus alunos foi Geraldo Soares de Almeida, vencedor do “concurso de melhor desenho comemorativo sobre o Instituto, em 1933” (p. 106). A habilidade desse aluno foi reconhecida, tendo sido convidado também para desenhar o alfabeto manual e a marca da Sociedade dos Surdos-Mudos do Distrito Federal, que era o Rio de Janeiro nos anos 1950, atual Associação dos Surdos do Rio de Janeiro – ASURJ (ZANELLATO, 2016). Não consta que Geraldo de Almeida tenha se tornado professor.

Na gestão de Ana Rímoli de Faria Dória (1951 a 1961), a filosofia educacional adotada valorizava apenas a aquisição de língua oral pelos alunos surdos. As línguas de sinais eram consideradas obstáculos à formação. Entretanto, nessa gestão foi contratado um significativo número ex-alunos, dentre os quais há os que assumiram as instruções nas Oficinas Profissionalizantes do INES⁸, em especial: Almyr Rosa Levy, Sebastião Orlandi, João Rigo, Narciso Emanuel de Oliveira Paiva, José Vicente de Campos, Ângelo Pereira de Oliveira (ROCHA, 2007; 2018). A pesquisa de 2015-2019 recuperou os rastros de alguns desses professores e dois deles foram entrevistados. Separamos suas respostas segundo as tensões, impasses e estratégias que apareceram nas suas narrativas.

Professores Furtivos⁹ e sua Língua Furtiva

A princípio, a entrevista com o Professor Sebastião Orlandi seria anônima e ilustraria a atuação de professores surdos no INES antes de 2013. Ele colaborava com a associação de servidores como aposentado. O que começou a relatar foi evidenciando que a presença desse grupo de professores era quase furtiva num tempo em que a própria língua de sinais era furtiva. Ainda que

8 Identificamos pesquisas com ex-alunos que se tornaram professores em seus estados e alguns deles em ensino profissional. Schmitt (2008) investigou o associativismo dos surdos e apresentou narrativas do Professor Francisco Lima Júnior (Chiquito) que foi aluno do INES (1937 a 1946) e voltou para Florianópolis-SC para dar aulas no que seria a “primeira escola para surdos de Florianópolis” (p. 104).

9 Furtivo é aquilo que está despercebido, está às escondidas ou dissimulado ou oculto.

pouco percebidos, ignorados ou isolados, a instrução que empreenderam foi decisiva para seus pares e para a História dos Surdos como grupo social no Brasil. Ele sugeriu que eu entrevistasse outro professor surdo aposentado. Então, procuramos exibir seus depoimentos e acervos.

Dois sinais identificam Sebastião Orlandi (Figura 3): dedos polegar e indicador tocando o pomo-de-adão; e, o mais usado por ele, digitalizar o número 007¹⁰. Ele nasceu em Vitória, numa família onde era o único surdo. “*Um amigo foi a Vitória, no Espírito Santo me encontrou e disse: você é surdo precisa ir para o INES, ser aluno, estudar lá. Meu pai, minha família, não sabiam que tinha surdos*” (LAGE, 2019, p. 141). Examinaram seu ouvido e aprovaram sua matrícula, estudou “*muito tempo. Depois, em 1956, na idade de 18 anos, não podia continuar, me avisaram que era para sair*” (LAGE, 2019, p. 141). Pelas tensões, impasses e estratégias narradas organizamos a entrevista em nove seções: (1) Da vontade de permanecer no Instituto após os estudos; (2) Dos problemas para receber o salário e residência obrigatória; (3) Sobre procurar sua formação para ensinar; (4) Companheiros de infortúnio no serviço público; (5) Do ingresso como aluno; (6) Sobre ida à Brasília, colegas das demais oficinas e falta de orientação; (7) Universidade só para quem fala e ouve; (8) Libras na sala de aula quando ninguém estava vendo e sobre se informar; e, (9) O período em Vitória (p. 141).

Figura 3 – Imagens do Professor Sebastião Orlandi¹¹



Fonte: Acervo Pessoal

¹⁰ O código 007 identifica agente secreto James Bond, criado pelo escritor Ian Fleming em 1953.

¹¹ Aos 14 anos aluno do Instituto; na Oficina de Encadernação; com Inspetor Francisco Monteiro, Professor de Douração Almyr Rosa e alunos; além dos colegas citados, o Inspetor Chefe Samuel Doblins; com o Professor de Escultura Angelo Pereira; no 26º Congresso Nacional do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica, em 2012; na entrevista para a pesquisa.

Quando completou 18 anos, Sebastião Orlandi precisava deixar o Instituto, conforme determinava o regimento. “*Aí eu pedi, posso ficar no INES mais um pouco? Alguns dias, dormir, ficar aqui? Daí veio a admissão, nomeação. Fui escolhido: - Quer ficar? Eu quero!*” (LAGE, 2019, p. 142).

Ele trabalhou como inspetor “*por um dia e acabou, sai. Daí um professor morreu e me perguntaram se eu queria ir para o lugar dele. Trabalhei na [Oficina] Eletrônica, porque me perguntaram se eu queria*” (p. 142). O Regimento do Instituto de 1956, permitia à direção se valer de recursos próprios ou da cooperação de pessoas idôneas para encaminhar os “deficientes da audição e da palavra, que, depois de convenientemente educados, revelem aptidões sociais e profissionais para exercer, com eficiência [uma] atividade remunerada” (BRASIL, 1956, Art. 2º). Uma política antiga que já tinha absorvido egressos desde o século XIX. Seus documentos funcionais mostram que ele foi admitido em março de 1956 como auxiliar inspetor. Os vencimentos eram recebidos pela Verba 3 – relacionada com pagamento emergencial de serviços e encargos que não integravam o quadro efetivo¹² – e depois como Extranumerário – admitido a título precário para função determinada e salário fixo¹³; nenhuma das categorias integrava o quadro oficial de funcionários efetivos. Portanto, embora contratado, Sebastião pertencia a um grupo sem estabilidade e dependente das relações com a gestão local. Iniciou em 1956. Em 1958, assinou contrato e entregou seus documentos. Trabalhou sem receber seus vencimentos. “*JK mudou [A capital] para Brasília e por um, dois, três anos o dinheiro acabou. Depósito tentava ver, nada. Mas, que bom, recebi todo o acumulado. Foi bom [...] Sim, três anos. Não depositaram, não. Eu fiquei esperando me aprovarem. Então, foi somando, somando, somando...*” (LAGE, 2019, p. 143). Como poderia o professor garantir seu sustento? “*Fiquei, fiquei no INES, trabalhando, dormindo, alimentação... Isso tudo no INES. Eu não tinha dinheiro! Como?*” (LAGE, 2019, p. 142). Ainda que o regimento permitisse a residência no Instituto, observamos que enfrentou uma situação limite. Pela pesquisa vimos que os jornais da época informavam problemas enfrentados pelos servidores públicos para regularização dos vínculos de trabalho e para receber os vencimentos (LAGE, 2019). Em 1963, Sebastião foi readaptado do cargo de Auxiliar Inspetor para Professor de Ensino Especializado, e, a seguir, transposto, ou transformado, para Professor de Ensino de 1º e 2º Graus. O reconhecimento do seu trabalho como professor; sua expertise para a qual não havia habilitação formal, não foi uma concessão, mas fruto do movimento de um conjunto de professores.

12 Lei nº 1.765/1952: concede abono de emergência aos servidores civis do Poder Executivo e dos Territórios. Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L1765.htm.

13 Decreto-Lei nº 5.175/1943: dispõe sobre a admissão de pessoal extranumerário. Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del5175.htm.

Em 2014, a Professora Lília Ferreira Lobo, aposentada pela Universidade Federal Fluminense me informou que iniciou sua carreira no INES. Concluiu o Curso Normal do Instituto em 1956, depois trabalhou como professora e como psicóloga. Após a entrevista com o segundo professor surdo, inferimos que fosse contemporânea deles e entrevistamos os três (Figura 4). Ela narrou o reconhecimento da expertise dos professores surdos¹⁴.

Figura 4 – O reencontro dos Professores José Vicente de Campos, Lília Lobo e Sebastião Orlandi



Fonte: Lage (2019)

Em 1957, ela reuniu um grupo de professoras que aparecia nos jornais para reclamar sobre “*processo de decadência*” do INES (LAGE, 2019, p. 125). Foi publicada uma matéria na revista *O Cruzeiro* “*e, nós fomos proibidas de entrar no instituto. Aí, [fizeram] outra reportagem, né*” (p. 125). No Governo Jânio Quadros as denúncias foram transformadas num grande inquérito que culminou na demissão de Ana Rímoli e Tarso Coimbra. A nova gestão do Coronel Rolão as demitiu; “150 professoras demitidas” [Nova manchete}. Não eram da carreira, “*a gente pertencia a essa coisa da verba da campanha [Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro - CESB]*” (p. 126) e enquanto tentavam reverter a demissão, no Congresso Nacional tramitava o projeto de lei para enquadrar como servidores todos os que já estavam trabalhando. “*E aí, baseado nesse processo a gente retornou (...) como funcionário público nível 14 (...), era Professor de Ensino Primário. Depois, (...) outro movimento, para (...) Professor de Ensino Especializado (...) implantava tudo (...), mas não entraram os professores de oficina...eram discriminados*” (p. 127). Seria o nível 19 para o qual o professor teria de ter curso superior, licenciatura. Todavia, não se ofertava tal curso para professor de surdos no Brasil. Lília Lobo orientou o Conselho Federal de Educação, onde trabalhava, de que era preciso enquadrar

14 Vídeo *Professores Surdos das Oficinas Profissionalizantes do INES*, conteúdo complementar da tese (LAGE, 2019). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h6CfzUdLlug>.

os professores do INES, do Instituto Benjamin Constant (IBC) e de instituições que formavam pessoas com deficiência no nível 19¹⁵. Se não existia licenciatura, havia a expertise, a habilitação para tal, incluindo os professores de oficinas (Figura 5). “*E tinha gente que era contra, viu (...). Achavam que só professor de línguas que podia ser. (...) Era um debate que havia aqui, entendeu? (...) Mas, não aconteceu isso não*” (Figura 5). *Professor de Artes, Professor de Ofício, Professor de Educação Física, todos entraram*” (p. 127). Todo processo permaneceu desconhecido no Instituto.

Figura 5 – Documentos dos professores das Oficinas Profissionalizantes do INES



Fonte: Acervo pessoal dos entrevistados

Sebastião Orlandi afirmou que nas aulas de eletrônica, “*no trabalho na sala de aula era Libras. Ninguém estava vendo! Era Libras. Nós contávamos piada, ríamos... Mas fora, era sério, complicado. Os alunos sabiam Libras. Era bom, divertido. Os atrasos não importavam*” (LAGE, 2019, p. 153). A língua de sinais, precisava estar protegida na sala de aula, uma vez que era compreendida como uma interferência no processo de desmutização dos surdos. Ela circulava de maneira furtiva entre surdos e ouvintes que sabiam de sua importância para ensinar, desobedecendo as orientações gerais. “*Foram 25 anos ensinando*” (p. 153). Porém, parte desse período, ele esteve em Vitória-ES.

O INES estabeleceu convênios com os estados para promover a alfabetização e a educação de surdos. A Professora Álpia Couto – formada no Curso Normal do Instituto – gerou e coordenou, entre 1958 e 1977, tais ações no ES, criando o Instituto Oral do Espírito Santo, atual Escola Estadual Oral e Auditiva de Vitória (RODRIGUES, 2014), na qual precisava de funcionários. Em 1966, a mãe de Sebastião Orlandi estava com problemas no coração, então, ele foi liberado para auxiliar esse convênio. “*Trabalho bom, fiquei lá dez anos [1966 a 1976], em Vitória*” (LAGE, 2019, p. 157). Nessa escola ele não era professor porque não tinha ensino profissional.

15 Decreto nº 69.034/1971: vigorou a partir de 05/03/1970 (LAGE, 2019, p. 195).

Eu era um tipo “faz tudo” na escola. Técnico dos aparelhos de amplificação sonora, servente do lanche dos alunos do noturno, apoio. Meio tudo lá. Quando vi a escola pela primeira vez, achei os surdos atrasados. Pensei: “Nossa, que tristeza. Como isso se dá dessa forma?” Inclusive, eu era orientado a falar oralmente sempre e não usar sinais. Isso era muito fixado, exposto constantemente. Mas não tinha problema porque eu conversava escondido. Eu falava em sinais e aconselhava os surdos a aprenderem sinais. E claro, sempre escondido. Discreto. A prática de bater nas mãos e mandar o surdo falar era normal. Precisa falar com a boca. Não fazer sinais. Era visto como um coisa ruim. E olha que eu era acostumado a oralizar no Rio de Janeiro. Mas sempre vi o valor da Libras. Incentivei os surdos a falar em Libras (COSTA, 2007, p. 86).

Acima, Sebastião Orlandi narrou para Costa (2007) sua atuação discreta e que os alunos não tinham a cultura dos sinais. A pesquisadora analisou as marcas culturais surdas de três gerações de surdos (anos de 1970, 1980 e 1990). Um depoente afirmou que na primeira geração “os surdos ficaram inteligentes por causa desse professor. Os surdos da minha época, os mais velhos, têm mais facilidade, pois sabem Libras fluentemente. Os mais novos não sabem Libras fluentemente. Você viu? **Falta o professor surdo!**” (COSTA, 2007, p. 84, grifos nossos). Importante que tenha afirmado o que o próprio Sebastião Orlandi não destacou no seu depoimento. Couto-Lenzi (2004) não o citou como professor: “Sebastião Orlandi, que é surdo e entende de eletrônica e eletricidade, fazia a manutenção dos aparelhos da Escola (também era nosso Secretário), conseguiu adaptar um dos aparelhos para o treinamento coletivo” (COUTO-LENZI, 2004, p. 137). Auxiliava a escola para a educação auditiva e ao mesmo tempo, como um agente secreto, um 007, difundiu a língua de sinais. Sebastião Orlandi sugeriu que eu entrevistasse o Professor José Vicente de Campos (Figura 06).

Na primeira entrevista com José Vicente, não foi fácil compreender suas declarações, pois, usava muita datilologia, então buscamos a comunicação multimodal. Sebastião Orlandi atuou como intérprete na entrevista e na revisão da transcrição com apoio do livro *O INES e a educação de surdos no Brasil* (ROCHA, 2007). Ele nos concede sua apresentação inicial:

Comecei a estudar no INES em 1945. Então, meu primo aqui do Rio avisou que tinha o INES, que tinha surdos. Eu não sabia de nada. Eu morava na fazenda. Ele escreveu porque eu não sabia. Escreveu para o Rio e juntos fomos de trem, Maria fumaça, fomos até o Rio. Chegamos e pegamos o bonde, com meu primo. Me espantei quando cheguei. O INES era enorme. As casas na fazenda eram pequenas. O INES era grande, eu me assustei. Entrei um pouco confuso. O médico do ouvido veio e eu não queria: não, não! Chorei. O médico pediu calma. O médico me examinou no terceiro andar. Meu primo foi embora. Eu fiquei procurando por ele assustado, mas continuei, fiquei estudando até o ginásial. Armandando, o diretor, usou aparelhos, fez mais exames profundos e eu ouvia muito pouco. Eu estudei, aprendi. Professores me ensinaram a escrever, as técnicas para falar e sentir a fala. Parece que minha fala era estranha. Falava errado. Fechavam meu nariz. Não deu certo. Fiquei apenas para escrever, normal (LAGE, 2019, p. 173).

Não possamos dimensionar o que aquela criança experimentou: “susto, espanto, solidão, até se acostumar e ficar tudo ‘normal’” (LAGE, 2019, p. 174-204). Apesar de ter ingressado aos sete anos de idade, ficar apenas para escrever, significa que não tinha perfil para aquisição de língua oral; o que explicaria usar muita datilologia além de Libras. O professor também nos apresentou um rico acervo de fotografias (Figura 6) e cópias de seus relatórios anuais de atividades (LAGE, 2019, p. 199-204). De acordo com as tensões, impasses e estratégias identificadas organizamos suas respostas em nove seções: (1) Sobre ingresso como aluno e como professor contratado pela Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB); (2) Sobre contratações e vínculos diferentes entre os professores surdos; (3) Sobre clientela das oficinas e a caixa escolar; (4) Sobre aprender línguas, compromisso com a aprendizagem dos alunos e preocupação com o futuro deles; (5) Relação com professores ouvintes; (6) Da rotina no Instituto; (7) Sobre as resistências dos surdos e a Revolta dos Alunos em 1950; (8) Sobre ter sido reconhecido; e, (9) Sobre a luta pela efetivação no quadro de servidores públicos federais e enquadramento (p. 174).

Figura 6 – Imagens do Professor José Vicente de Campos¹⁶



Fonte: Acervo Pessoal

Vicente explicou que começou a trabalhar no INES a partir de 1958: “*Terminei meus estudos em 1957. Daí a Diretora Ana Rímoli me escolheu. Primeiro Sebastião, como inspetor. Depois, me chamou para ser professor de Encadernação [...].*”

¹⁶Primeira página do álbum com suas fotos do Instituto; com alunos na Oficina de Encadernação; com alunos e encadernador surdo negro; com colegas da Oficina Pré-vocacional; na entrevista para a pesquisa.

Não era pago pelo governo não” (p. 174). Eles datilografaram - Sebastião interpretava Vicente para mim - e depois escreveram *“era pela CESB”*, ou seja, *“Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”*¹⁷ (ROCHA, 2007). A CESB e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão foram iniciativas pioneiras (HERCULANO, 2007). O Governo Federal iniciava, em 1957, a implementação nacional de atendimento educacional para cegos e surdos que havia sido aprovada em 1835; com 122 anos de atraso. Além de contratação pelo INES como órgão do governo federal, tornou-se possível contratar ex-alunos pela CESB; uma maneira de ingressar na docência. Contudo, a campanha não destacava a escolaridade dos surdos, não consideraram as avaliações sobre as outras campanhas e o fracasso do Ensino Primário para ouvintes (SOARES, 1996). Embora transpareça que *“ao surdo bastaria deixar de ser mudo para tornar-se útil e produtivo”* (SOARES, 1996, p. 168), houve profissionalização de surdos e habilitação de docentes como Sebastião Orlandi e José Vicente.

Em 1959, o Ministério da Educação e Cultura e a CESB promoveram a 1ª Conferência Nacional de Professores de Surdos e apresentaram a nova estrutura do Instituto com o número e as categorias dos servidores. Explicitam casos excepcionais de promoção nas carreiras. Entre eles, quinze professores de ofício, promovidos por *“serem os mais antigos do Instituto Nacional de Educação de Surdos, pela comprovada assiduidade e competência, sempre dedicados à prática do seu magistério especializado, antiguidade, ao passo que os novos trinta e cinco da mesma categoria, passam a perceber”* (INES, 1959, p. 33) vencimentos menores, de acordo com o nível alcançado.

Sobre a clientela das oficinas e a caixa escolar José Vicente lembrou que *“qualquer pessoa vinha ao INES, aproveitava e vinha, pedia alguns livros, dez, cinco... Entregava velho aqui no INES e alunos surdos, que aprendiam encadernação, faziam novo”* (LAGE, 2019, p. 178). Após, lembramos o termo correto *“Restauração”*. Ele também ensinava Douração. Na conversa explicamos que no acervo da Biblioteca Nacional, ao buscar o termo *“alunos surdos”*, encontramos livros com temas não relacionados com a surdez, mas informam que a douração havia sido realizada por alunos surdos do INES; ao que ambos sorriram. Nesses relatos estão evidências de que o Instituto e a população da cidade interagem por meio dos serviços oferecidos nas oficinas. Em depoimento filmado para o Acervo do INES, a Professora Léa Carneiro afirmou que as oficinas eram muito importantes e a Encadernação era considerada a melhor da cidade; *“as pessoas faziam fila”* (INES, 1997, aos 14'20"). Os desenhos realizados pelos alunos eram

17 Decreto nº 42.728/1957: instituiu a campanha para promover a educação e assistência aos deficientes da audição e da fala. Detalhes sobre a CESB e o Curso Normal em Freitas (2016) e Cruz (2016).

procurados por engenheiros para finalizar seus projetos. As produções em Artes Plásticas eram expostas e elogiadas. Os regimentos indicavam que parte do que era vendido fosse depositado em caderneta de poupança do aluno que produziu.

José Vicente relatou que com alunos novos “*usava papel, atividades mais fáceis como fazer envelope e, à medida que ele ia se desenvolvendo, aumentando a série, ia se acostumando. Tinha surdos muito difíceis*” (LAGE, 2019, p. 181). Esse professor também integrou a equipe das Oficinas Pré-Vocacionais, que, como o nome indicava, buscava identificar em quais atividades os alunos tinham maior interesse e disposição. Ainda citou o trabalho com alunos aos quais a maioria dos professores, a sociedade em geral, têm baixa expectativa: “*Tive um com problema mental [Citado no Relatório de Atividades de 1979]. Eu incentivava: dá, é capaz. Ensinei. Foram quatro anos difíceis* (Expressão do rosto se fechou; mordeu os lábios com os dentes), *mas aprendeu bem, consertava tudo com agilidade. Com paciência, foi. Discutia com professor à noite. Ele foi subindo de série e, hoje, sumiu*” (p. 181). O professor afirmou que “*ensinava com Libras e ele aprendia*” (p; 181), mas se preocupava com o futuro “*trabalhando num lugar qualquer, ia ficar como? Trabalhar onde? Ensinava e ele aprendia o quê? Envelope, outras coisas para ele trabalhar, seguir esse caminho. Você trabalhar não quer?* (Como se falasse com um aluno). *Com paciência, 1,2,3 muitos somados no futuro se aposentarão como ensinei. Aprendiam mesmo! Agora, hoje, acabou. Pára e o surdo não sabe nada...*” (p. 181).

Rememorando aquele tempo, José Vicente demonstrou sua preocupação com os alunos deste tempo do INES. Sebastião Orlandi indagou: “*Hoje, as oficinas estão fechadas e o que tem aí?...*” (p. 181). José Vicente afirmou: “*Eu me aposentei [em 1999] e a oficina parou, fechou. Oficina, só de limpeza. A Encadernação parou. As outras pararam. Precisava... Era importante* (Nos olhamos sacudindo a cabeça). *Então, INES piorou. Precisava continuar. Não acontece nada*” (p. 181). Após a aposentadoria desses professores, o Instituto viria a ter professores surdos, nomeados nessa função e efetivos, por meio do concurso público de 2013, para professores de Libras.

O Ensino Profissionalizante do INES e seus Professores Surdos: pouco percebidos ou ignorados na Educação Brasileira

Os resultados das pesquisas realizadas de 2015 a 2019 (LAGE, 2019) para compreender a inserção de professores surdos no INES, bem como para conhecer o seu Ensino Profissional, no período de 2019-2020 mostraram que a atuação dos professores surdos foi decisiva para seus pares e para a História dos Surdos como grupo social.

Na etapa da pesquisa documental da investigação 2019-2020 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), os estudos identificados não valorizam a oferta de ensino profissional no INES que só foi mencionada quando

um de seus temas era surdez. Com os descritores *Educação Profissional e Brasil* localizamos 4.766 fontes, reduzidas a 97 no assunto Educação Profissional. Desses trabalhos, apenas 7 teses em Educação e 1 dissertação em Agronegócio e Desenvolvimento citavam surdos ou INES (FORMOZO, 2013; KRÜGER, 2013; ARAUJO, 2014; BRAUN, 2015; SILVA, 2016; MANOEL, 2016; SABINO, 2017; RIBEIRO, 2018). Quando procuramos as referências desses trabalhos ao mencionarem o INES e os surdos encontramos: *O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata*, de Luiz Antônio Cunha (2000a).

A apresentação da obra informa que integrava a série: *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização* (2000b) e *O ensino profissional na irradiação do industrialismo* (2000c). “A trilogia de Cunha nos oferece um minucioso panorama histórico da educação profissional no Brasil, desde o período escravocrata, prosseguindo até o ensino profissional na virada do século” (CUNHA, 2000a, p. 12). Aborda questões contemporâneas como a proposta de mudança de paradigmas preconizada pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Todavia, salientamos que a série só menciona o INES uma vez, na primeira obra. Após tal constatação, voltamos à amostra dos descritores *Educação Profissional e Brasil* para notar quantos trabalhos citaram Cunha (2000a). Foram apenas quatro: Krüger (2013); Braun (2015); Manoel (2016); e, Sabino (2017). Porém, dentre esses: Krüger (2013) não se refere a surdos; Braun (2015) não cita o ensino profissional, apenas se refere ao INES quando comenta uma Lei voltada para institutos federais; Manoel (2016) cita Pereira (2003) para afirmar a criação de entidades assistenciais como o Imperial dos Meninos Cegos, que ensinava tipografia e encadernação, e o Instituto dos Surdos-Mudos, para capacitar surdos e mudos nos ofícios de encadernador, dourador, pautador e sapateiro; e, Sabino (2017), não menciona o Ensino Profissional do INES.

A busca com descritores *Educação Profissional e Surdos*, localizou 197 trabalhos. De 12 trabalhos relacionados com nosso tema (LAGE, 2020b) destacamos 7 (Figura 7).

Figura 7 – Quadro Sete trabalhos destacados após busca *Educação Profissional e Surdos na BDTD*

Trabalhos relacionados ao tema da pesquisa	
Fonte	Abordagem sobre INES e/ou Surdos
Araújo (2002)	Ensino de artes e ofícios introduzidos no currículo para todos os alunos em 1873. No século XX escolas para a surdos desenvolviam programas de formação e informação profissional.
Klein (2003)	Apresenta programas de formação profissional para surdos oferecidos em diferentes tempos em escolas e movimentos surdos. Pesquisou acervos do INES e da Biblioteca Nacional. Comenta a formação profissional oferecida desde fundação. Sem referência às atividades e projetos de formação profissional para surdos na década de 60.
Viana (2010)	Cita Skliar (1998) e Klein (1999) para comentar que o ensino do INES para a inserção dos alunos no meio produtivo pretendia torná-los independentes financeiramente.
Palaro (2014)	Reinado de D. Pedro II aprofundou o ensino profissional como assistencialista ao criar instituições para meninos cegos e surdos com ensino de ofícios. O segmento continuou filiado a esse sentido. Classes favorecidas seguiram desprezando profissões manuais.
Oliveira (2014)	Instituições criadas e mantidas pelo governo imperial promoviam formação compulsória da força de trabalho manufatureira. Alvo eram os “miseráveis marginalizados pela sociedade da época” (p. 89). Cita o INES uma vez sem se referir às oficinas.
Rodrigues (2018)	Muitos surdos profissionalizados, por problemas de comunicação, não serviam aos ouvintes nem aos surdos. Para desenvolver o sentimento de pertencimento na escola precisava a atuação de pedagogos surdos e de professores surdos.
Freitas (2019)	Primeiras décadas do século XX os discentes do INES recebiam “instrução literária” e aprendizagem de um ofício de acordo com aptidões em Sapataria, Alfaiataria, Gráfica, Marcenaria e Artes Plásticas. Interesse de outras instituições pelo serviço gráfico.

Fonte: Lage (2020b)

Porém, Costa (2018) foi a fonte que mais abordou as oficinas profissionalizantes do INES. Relacionou o ofício apreendido por egressos sergipanos e as atividades por eles exercidas, procurando saber como avaliaram a formação recebida entre 1950 e 1970. Dos nove egressos, cinco já haviam falecido (Fernando, Chamilcar, Cordélio, Ubirajara e Clóvis) e três foram entrevistados (Aparecida, Pedro e Raimundo). Concluiu que a formação “contribuiu para a profissionalização e independência econômica dos surdos entrevistados. O estudo mostrou que o ensino recebido favoreceu a autonomia dessas pessoas” (p. 135). Mas, os entrevistados não mencionaram a presença de professores surdos. O historiador Antonio Abreu contestou tal informação em entrevista ao *Jornal Visual* no dia 02 de novembro de 2017, relatando que os surdos já usavam sinais mesmo sem o reconhecimento da Libras e que foram descobertos 23 ex-professores surdos funcionários em 1857 no INES, em sala de aula, na gráfica que funcionava lá dentro, além de inspetores surdos de alunos.

Os surdos sergipanos concluíram as oficinas profissionalizantes, mas nenhum deles foi contratado pelo Instituto. Eles trabalharam nas atividades ensinadas como marcenaria, tipografia, bordados, culinária.

A investigação evidencia que a oferta de Ensino Profissional do INES não tem sido objeto de pesquisa na Educação Brasileira. Como os professores surdos do INES atuaram majoritariamente nesse segmento, suas presenças têm sido pouco notadas.

Considerações Finais

A presença dos professores surdos era furtiva porque o Instituto, em seus diferentes tempos, não teve coragem de reconhecer seu trabalho, encobrindo esse valor. A condição furtiva de sua língua, a clandestinidade, foi refutada tanto pelos professores surdos e de surdos quanto pelos alunos e parte da comunidade. Teria sido possível alguma educação aos alunos sem a ação furtiva dos surdos e de seus aliados ouvintes?

Embora a língua de sinais tenha alcançado atenção e valorização devida, como resultado de intensa mobilização e ainda que falte efetivar o reconhecimento desse direito na legislação, os professores surdos do ensino profissional permaneceram esquecidos.

Avaliamos que as propostas de formação dos alunos por aquisição de língua oral a todos, impactou o perfil do professorado e que a docência de surdos se restringiu ao Ensino Profissional por muito tempo. As condições de trabalho narradas revelaram contratações e vínculos frágeis, atrasos de salários, perseguição política, gestões autoritárias; circunstâncias as quais os colegas ouvintes também vivenciaram. Contudo, no caso das pessoas surdas destacamos que a falta de investimento na formação e a fraca ou a ausência de orientação funcional ampliava seus prejuízos e desvantagens.

O reconhecimento da habilitação por meio do trabalho realizado foi provocado por mobilização dos professores do INES, IBC e do Serviço Nacional de Doenças Mentais. O trabalho certificou aqueles professores surdos e isso precisa ser considerado.

Referências Bibliográficas:

ARAÚJO, M. A. N. **A qualificação de surdos para o trabalho e o significativo papel da linguagem**. 2002. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

ARAÚJO, R. B. M. de. **A nova gestão pública, a regulação da Educação e a gestão democrática no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**. 2014. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) -

Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BRASIL. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. XXV Instituto dos Surdos-mudos. In: **Notícia histórica dos serviços, instituições e estabelecimentos pertencentes a esta repartição, elaborada por ordem do respectivo ministro**. Por Dr. Amaro Cavalcanti. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898, f. 569-577 (p. 1-9).

BRASIL. Ministério do Império: Relatório da Repartição dos Negócios do Império (RJ) - 1832 a 1888. **Relatório do Ano de 1870 apresentado a Assembleia Legislativa na 3ª Sessão da 14ª Legislatura**. Biblioteca Nacional Digital, 1871.

BRASIL. Ministério do Império: Relatório da Repartição dos Negócios do Império (RJ) - 1832 a 1888. **Relatório do Ano de 1868 apresentado a Assembleia Legislativa na 1ª Sessão da 14ª Legislatura**. Biblioteca Nacional Digital, 1869.

BRASIL. Ministério do Império: Relatório da Repartição dos Negócios do Império (RJ) - 1832 a 1888. **Relatório do Ano de 1860 apresentado a Assembleia Legislativa na 1ª Sessão da 11ª Legislatura**. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, 1861.

BRASIL. Ministério do Império: Relatório da Repartição dos Negócios do Império (RJ) - 1832 a 1888. **Relatório do Ano de 1856 apresentado a Assembleia Legislativa na 1ª Sessão da 10ª Legislatura**. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, 1857.

BRAUN, M. do S. de A. **Cursos e percursos da educação profissional na escola da Rede Federal do Ceará**. 2015. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

COSTA, E. da S. **Mãos tecendo histórias de vida: memórias dos surdos sergipanos egressos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1944-1979)**. 2018. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

COSTA, L. de M. da. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história**. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

COUTO-LENZI, Á. **Cinquenta anos: uma parte da história da educação de surdos**. Vitória: AIPEDA, 2004.

CUNHA, L. A. As raízes da escola de ofícios manufatureiros no Brasil - 1808/1820. **Forum**, Rio de Janeiro, 3(2):5-27, abr./jun., 1979.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000^a.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000b.

- CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000c.
- CRUZ, M. R.; LAGE, A.L. da S. Formação Bilíngue, Professores de Surdos: Políticas Públicas e Subjetividade. In: BENTO, N.A.; BOMFIM, L.F.; COSTA, G.E.B. da (Org.). **Educação Linguística para Surdos no Século XXI: Trajetórias e Contextos Formativos**. Curitiba: CRV, 2021, v. 1, p. 107-123.
- CRUZ, M. R. **Experiências Instituintes na Formação de Professores de Surdos no INES**. 2016. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2016.
- FORMOZO, D. de P. **Discursos sobre pedagogias surdas**. 2013. 159 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.
- FREITAS, C. R. de. **A inclusão de alunos surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: e agora, o que fazer?** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.
- HERCULANO, C. V. **A representação do diferente**. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em memória Social) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- INES. **Entrevista filmada de Léa Carneiro em março de 1997**. Acervo.
- INES. **Anais da 1ª Conferência Nacional de Professores de Surdos**. Ministério da Educação e Cultura. Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. 1959. Acervo.
- INES. Escultor Antônio Pitanga. **Revista do Instituto Nacional de Surdos Mudos**. 26 set. 1950. Acervo.
- JULLIAN, C. Eduardo Huet: un héroe francés en el silencio. In: SILLER J., SKERRITT, D. (Orgs.) **México Francia: memoria de una sensibilidad común, siglos XIX y XX**, Vols. III-IV, México: BUAP/CEMCA/CNRS-París/EÓN, p. 385-410, 2010.
- KLEIN, M. **Tecnologias de governmentação na formação profissional dos surdos**. 2003. 117 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- KRÜGER, E. **A reforma do estado e as políticas públicas para a educação profissional, científica e tecnológica no Brasil**. 2013. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS, 2013.
- LAGE, A. L. da S.; CRUZ, M.R. A formação de professores de surdos no INES: qual o seu lugar na História da Educação brasileira? In: ECAR, A.L.; BARROS, S.A.P. de (Orgs.) **História da Educação, formação docente e a**

relação teoria-prática. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2021, p. 210-230.

LAGE, A. L. da S. (Org.) **Relatórios administrativos do Instituto Nacional de Educação de Surdos de 1856 a 1889 presentes no CRL e na Biblioteca Nacional Digital.** Rio de Janeiro: INES, 2020a. Disponível em: <https://www.avp.pro.br/mod/glossary/showentry.php?eid=601>. Acesso em: 24 de maio de 2023.

LAGE, A. L. da S. (Org.) **O Ensino Profissional do INES na Educação Brasileira: como desafiar a invisibilidade?** Colaboração: SILVA, R.F.J. da; SANTANA, A.F.B. de. Rio de Janeiro, INES, 2020b.

LAGE, A. L. da S. **Professores Surdos na Casa dos Surdos: “Demorou muito, mas voltaram”.** 2019. 514 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MANOEL, C. P. **Curso Técnico em Agronegócio do Centro Paula Souza: Uma Análise da Estrutura Curricular.** 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Agronegócio e Desenvolvimento) – Faculdade de Ciências e Engenharia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Tupã-SP, 2016.

OLIVEIRA, R. I. **Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social.** 2014. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PALARO, E. A. **A língua útil para o trabalho: no entremeio de sentidos da educação profissional e tecnológica e do ensino de língua portuguesa.** 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó-SC, 2014.

PEREIRA, L. A. C. **A Rede Federal de Educação Tecnológica e o desenvolvimento local.** 2003. 114 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) – Universidade Candido Mendes, Campos dos Goytacazes, RJ, 2003.

RIBEIRO, A. O Instituto Nacional de Surdos Mudos. **Separata da Revista do Serviço Público**, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, ano V, v.4, n.2, p. 52-76, nov. 1942.

RIBEIRO, R. T. **A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o contexto do IFBA.** 2018. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

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

ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil.** Rio de Janeiro: INES, 2007.

RODRIGUES, E. G. **A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santo.** 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) -

Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

RODRIGUES, I. M. **A (in)visibilidade da cultura surda no contexto escolar do Centro Territorial de Educação Profissional Piemonte do Paraguaçu I de Itaberaba-Bahia**. 2018, 134 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

SABINO, R. F. **A configuração da profissão de secretário em Sergipe (1975-2010)**. 2017. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2017.

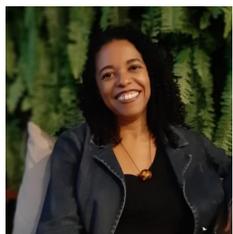
SILVA, N. P. da. **Juventude e escola**. 2016. 272 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

VIANA, A. dos S. **A inserção dos surdos no mercado de trabalho: políticas públicas, práticas organizacionais e realidades subjetivas**. 2010. 204 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Rio de Janeiro, 2010.

ZANELLATO, D. **Ensino de arte, educação de surdos e museus: interconexões possíveis**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOBRE OS AUTORES

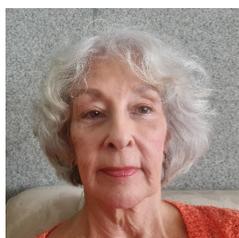
Aline Lima da Silveira Lage



Possui graduação em Psicologia (1999) e mestrado em Ciência Ambiental (2003) pela Universidade Federal Fluminense e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2019). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos temas: Psicologia e Educação, Formação de professores, Surdez, Professores (de) Surdos, Medicalização, Políticas públicas,

Produção de subjetividade e Movimentos sociais. É Professora de Psicologia do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU-INES), lecionando no Curso de Graduação em Pedagogia e no Mestrado Profissional em Educação Bilíngue do Programa de Pós-Graduação em Educação Bilíngue (PPGEB). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Singularidades Surdas (GEPSS-UFRJ) e coordena, com o Professor Maurício Rocha Cruz, o Grupo de Pesquisa Formação de Professores (de) Surdos (GPFPS-INES). É membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade.

Celeste Azulay Kelman



Possui graduação pelo Instituto de Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1972), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (2005). Foi bolsista do CNPq no mestrado e doutorado. Foi professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do

Rio de Janeiro e da Universidade de Brasília. É professora associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Aposentada, atua como professora colaboradora voluntária no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Surdos e Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão em educação, educação de surdos e implante coclear. Coordenou a linha de pesquisa Inclusão, Ética e

Interculturalidade do PPGE. Fundou e foi coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Singularidades Surdas (GEPESS/DGP) do CNPq, até 2020. Autora do livro *Sons e Gestos do Pensamento: um estudo da linguagem egocêntrica na criança surda* e organizadora e autora dos livros *Surdez: comunicação, educação e inclusão* e *Educação Bilíngue de surdos: desafios e perspectivas*. É autora e organizadora de outros sete livros e 36 capítulos nas áreas de Educação Especial/Inclusiva e Surdez. Possui 50 artigos publicados, dos quais cinco em publicações internacionais. Orienta teses e dissertações nas áreas de Inclusão em Educação, Formação de Professores Surdos e de Surdos, Tradução e Interpretação de Língua de Sinais e Língua Portuguesa.

Érica Ferreira Melo



Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (2013), na Linha de Pesquisa: Educação, Estado e Sociedade. Especialista em Educação Infantil (2010) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (2008). Graduada em Letras-Libras (2022) pelo Centro Universitário ETEP. Especialista em Libras pela Faculdade IBRA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em coordenação pedagógica, educação do campo, inclusão e movimentos sociais. Tem experiência na área de Libras, tanto na docência, quanto na tradução-interpretação. Na referida área possui publicações com as temáticas: metodologia de ensino de pessoas Surdas; tradução e interpretação de Libras-Português, movimentos sociais das pessoas Surdas; Cultura e identidade Surda. Atualmente, trabalha como coordenadora pedagógica na Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás.

Gabriela Serenini Prado Santos Salgado



Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Possui Mestrado em Letras, Pós-graduação em Educação Especial - Libras e Docência do Ensino Superior. Possui graduação em Pedagogia, em Letras e em Letras-Libras. Atuou como Intérprete de Libras, na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). É vinculada ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores (de) Surdos (GPFPS-INES) e ao Grupo de Estudo, Extensão e Pesquisa Interdisciplinares em Linguagem e Sociedade (GEPILIS/UNILAB). Já atuou como professora de Língua Portuguesa, Língua Portuguesa

como L2 para Surdos e Língua de Sinais - tradução e interpretação. Já publicou sobre tradução e interpretação do par Libras/Português, surdocegueira e tem se dedicado aos estudos da semiótica social multimodal no português para surdos.

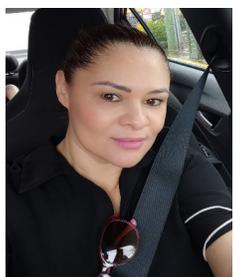
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado



Doutora (2012) e Mestre (2007) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Fez estágio pós-doutoral em Educação (2015) pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Vale do Rio dos Sinos, financiado pela bolsa PNPd/CAPES e realizou estágio pós-doutoral pela Universidade Federal de São

Carlos (2022), no Departamento de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, onde atualmente é professora Associada II do Curso Letras-Libras, lotada no Departamento de Línguas e Letras (DLL), no Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN). Professora permanente orientadora de mestrado e doutorado do curso de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES) na Linha Educação Especial e Práticas Inclusivas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) na Linha de Linguística Aplicada. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/CNPq-UFES). Tem experiência na área de Educação e Educação Especial (com ênfase em Educação de Surdos), estudos da tradução e interpretação, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação de surdos, Inclusão, Subjetivação, Libras, Surdos, Estudos Surdos, formação de tradutores e intérpretes de Libras.

Kamilla Fonseca Lemes Garcia



Possui graduação em Biologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestrado (2022) e doutoranda em Educação para Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Goiás. Atualmente, é professora de Libras no Instituto Federal de Goiás – Campus Jataí, atuando no Ensino Médio Técnico e Ensino Superior. Ao longo da minha experiência na área de surdos, atuei como intérprete

de Libras por 13 anos, como docente em escola bilíngue de surdos e tutora pela Universidade Federal de Goiás no ensino à distância. Trabalho no âmbito de ensino, pesquisa e extensão com direcionamento ao ensino de surdos,

fortalecimento da língua, identidade e cultura surda. No mestrado minha pesquisa se voltou para a importância do recurso audiovisual para a educação de surdos. E no doutorado minha pesquisa tem abrangido os sinais-termos voltados para ensino de conceitos de Ciências da Natureza.

Lilia Ferreira Lobo



Foi professora de crianças surdas e psicóloga do INES. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestrado em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutorado em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1997).

Atualmente, é professora associada do Programa da Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social, atuando principalmente nos seguintes temas: genealogia, criança, norma, anormalidade, deficiência, educação e análise institucional.

Mariana Gonçalves Ferreira de Castro



Doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, concluído em janeiro de 2021, Mestrado em Educação pela Universidade Estácio de Sá, em 2011, Especialização em Educação Especial-Deficiente auditivo pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, em 2010. Graduação em tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Estácio de Sá (2006). Graduação em Pedagogia no Centro Educacional

Celso Lisboa (2000). Integra o corpo docente como Professora Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando na Graduação, ministrando aulas de educação inclusiva e Libras. Desenvolve pesquisas na área da educação de surdos, de surdocegueira e de Tradução e interpretação em Libras. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Singularidades Surdas (GPESS-PPGE/UFRJ).

Maurício Rocha Cruz



Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2001). Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2006). Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2016). Professor Associado do Instituto Nacional de Educação de Surdos onde atua, desde 2007, no Departamento de Ensino Superior. Já atuou em capacitações técnicas, em comissões diversas, como professor da graduação e da Pós-Graduação, em orientações de TCC, em Colegiado Departamental, em grupos de trabalhos, como Procurador Institucional (INES-MEC), como Pesquisador Institucional (INES-INEP), como Coordenador da Pesquisa Sinalizando a Educação, em coordenações ligadas à oferta de EaD, como Desenvolvedor do AVA Sinal Aberto (DESU), como Coordenador do Projeto de Extensão Ambiente Virtual de Pesquisa e como Coordenador da Pesquisa Observatório Professor de Surdos. No momento, atua como professor na graduação dos Cursos de Pedagogia do INES, em orientações de TCC, na Comissão Permanente de Estágio e como Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores (de) Surdos, junto com a Professora Aline Lima da Silveira Lage.

Renata Celino da Nóbrega



Possui Especialização em Educação de Surdos: Uma Perspectiva Bilíngue em Construção e Prolíbras (2010). Graduação em Pedagogia pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos. Instrutora de Libras e Colaboradora no CIEP Jose Pedro Varela. Professora Substituta de Libras pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Tem experiência em produção técnica de Ensino Bilíngue. Atua com estratégias de ensino para Educação Inclusiva.

Realiza adaptações de disciplinas regulares para a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Tem Libras fluente e compreende bem leituras em Língua Portuguesa.

Rodrigo França Carvalho



Possui graduação (2003), mestrado (2012) e doutorado (2015) em História pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente, é professor de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Goiás - Campus Goiânia, atuando no Ensino Médio Técnico. Ao longo de sua carreira acadêmica, debruçou-se sobre aspectos conceituais que relacionam as áreas da Física e da História,

por meio de conceitos como os de tempo e de historicidade. Atuou na pesquisa e na docência na área da História e da Filosofia da Ciência, porém, sua atuação em pesquisa também se voltou para outras áreas do conhecimento, em decorrência de orientações de mestrado, como, por exemplo, a importância da pesquisa na formação de professores de surdos.

Talita Nabas Tavares



Possui Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos e Pós-graduação em Educação Especial e em Tradução e Interpretação de Libras. Possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Aldeia de Carapicuíba e graduação em Letras-Inglês pelo Centro Universitário Paulistano. Atualmente, é professora da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Integrante do Grupo de Pesquisas Formação de Professores (de) Surdos (GPFPS-INES). Áreas de interesse: Línguas, Literaturas e Culturas Contemporâneas, Ensino de Segunda Língua para surdos e surdas, Ensino da Libras, Inclusão e acessibilidade. Pesquisa práticas e metodologias do ensino de português como L2 para alunos Surdos. Atua com elaboração de Materiais Didáticos bilíngues para Surdos (MDBS).

Thábio de Almeida Silva



Possui graduação em Letras/Libras (2012) pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestrado (2017) com pesquisa sobre a disciplina de Libras e a formação docente e doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Jataí. Atualmente, é professor do quadro efetivo da Universidade Federal de Jataí, atuando em todos os cursos da instituição, sendo responsável pelas disciplinas na área de Libras. Ao longo da minha experiência profissional na área de surdos, atuei como intérprete e docente enquanto ensino, pesquisa e extensão com direcionamento às áreas de formação de professores e fortalecimento da língua, identidade e cultura surda. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI), cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq. Espelho do grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8099952118699877. Filho ouvinte de pais surdos (CODA - Children of Deaf Adults).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 40, 64, 67, 98, 108, 118

Autodidatismo 19, 20

B

Bilíngue 5, 7, 21, 25, 26, 27, 28, 31, 48, 51, 52, 54, 61, 63, 64, 66, 74, 75, 76,
77, 78, 79, 122

Bilinguismo 29, 30, 31, 73, 96, 99

C

Comunicação 25, 37, 38, 39, 40, 44, 47, 51, 53, 64, 65, 66, 72, 77, 88, 91, 92,
109, 114, 121

Comunidade surda 6, 27, 28, 79, 88, 95

Cultura 27, 28, 34, 38, 39, 40, 42, 53, 73, 79, 80, 98, 99, 109, 119, 123, 125

Currículo 41, 42, 64, 72, 83, 84, 85, 89, 114

D

Deficiência auditiva 28, 38, 64

Disciplina de libras 35, 36, 40, 42, 43, 44, 125

E

Educação 5, 10, 17, 19, 21, 25, 26, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 42,
43, 45, 46, 48, 52, 53, 54, 63, 64, 66, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 84, 85,
87, 88, 89, 92, 100, 101, 108, 109, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120,
121, 123

Educação básica 45, 63

Educação de surdos 5, 10, 28, 33, 45, 73, 75, 79, 81, 85, 87, 88, 108, 109, 116,
118, 119, 120, 123

Educação de Surdos 5, 6, 7, 28, 45, 74, 82, 89, 93, 94, 96, 100, 111, 116, 118,
120, 122, 124

Educação Especial 6, 32, 34, 39, 45, 53, 54, 62, 120, 121, 122, 123, 125

Educação inclusiva 34, 42, 43, 80, 123

Ensino-aprendizagem 30, 35, 40, 41, 42, 44, 51, 54, 64, 72

Ensino fundamental 26, 51, 64, 83, 85

Ensino Profissional 100, 103, 112, 113, 115, 118

Ensino regular 35, 42, 44, 46, 53, 54

Escola bilíngue 48, 51, 54, 61, 122

Escrita 9, 10, 26, 28, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 67,
70, 71, 81, 96

Experiência 5, 9, 10, 11, 13, 16, 17, 19, 20, 21, 26, 45, 60, 61, 74, 76, 79, 85, 87, 89, 99, 120, 121, 122, 123, 124, 125

F

Formação 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 66, 75, 81, 83, 84, 87, 89, 92, 96, 98, 101, 104, 105, 114, 115, 117, 122, 125

Formação de professores 5, 6, 10, 16, 21, 34, 35, 36, 37, 39, 42, 43, 45, 46, 66, 81, 83, 84, 117, 125

Formação-experiência 9, 13, 16, 19, 20, 21

H

História dos Surdos 105, 112

I

Identidade 26, 27, 28, 39, 42, 54, 79, 121, 123, 125

INES 5, 74, 82, 93, 100, 124

Implante coclear 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 120

Infância 15, 20, 48, 49, 88, 92, 101

Instituto Nacional de Educação de Surdos 5, 28, 74, 82, 89, 93, 94, 100, 111, 116, 118, 120, 124

Interação 5, 20, 40, 65, 66, 71

Intérprete 17, 18, 40, 43, 44, 72, 73, 76, 78, 109, 122, 125

L

Leitura 6, 7, 9, 17, 18, 26, 47, 48, 49, 51, 55, 57, 58, 61, 63, 66, 67, 69, 70, 71, 91, 92, 101

Leitura labial 91, 92

Licenciatura 35, 44

Libras 10, 46, 124

Língua Brasileira de Sinais 34, 36, 44, 45, 46, 63, 64, 66, 73, 123, 124

Língua de sinais 17, 18, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 58, 66, 75, 76, 79, 80, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 104, 108, 109, 115

Língua falada 26, 27, 31

Língua portuguesa 6, 7, 28, 48, 49, 53, 54, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 86, 121, 124

Livros 12, 17, 64, 67, 68, 69, 85, 88, 93, 111, 121

M

Metacognição 65, 72

Multimodal 65, 67, 72, 109, 122

O

Oficinas 7, 94, 102, 103, 104, 107, 108, 112

Oralismo 84, 87, 88, 90, 92, 96

P

Pedagogia 7, 20, 46, 64, 72, 73, 74, 75, 77, 85, 93, 120, 121, 122, 123, 124, 125

Políticas públicas 5, 23, 36, 39, 42, 43, 77, 117, 119

Professores de surdos 5, 6, 10, 21, 83, 84, 117, 125

Professor surdo 41, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 60, 61

S

Sala de aula 5, 12, 25, 40, 42, 43, 50, 63, 65, 66, 72, 75, 81, 87, 96, 99, 105,
108, 114

Segunda língua 25, 38, 47, 48, 63, 64, 65, 67, 72

Surdez 10, 23, 26, 28, 29, 30, 32, 38, 39, 40, 45, 47, 49, 53, 54, 72, 73, 83, 88,
111, 113

Surdo 7, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 60,
61, 94, 96, 107, 110, 111, 117

Surdos 5, 6, 7, 10, 17, 21, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 45, 46, 48, 52, 53, 63, 64,
65, 66, 67, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87,
88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 107, 108, 109, 110,
111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125

T

tecnologia 22, 23, 77, 78, 89

V

vídeo-aulas 77, 79

