

RevistaAleph

Revista vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-FEUFF

**Edição
Especial**



BILINGUISMO NO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS: PRÁTICAS INSTITUINTES E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS



ANO 2022



ISSN 1807-6211

Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/n. - Bloco D - Faculdade de Educação - Sala 536
55 (21) 2629-2706 | aleph.ese@id.uff.br - <https://periodicos.uff.br/revistaleph> |
<https://www.facebook.com/revistaleph/>

Capa da RevistAleph. Edição Especial INES de 2022.

#DescriçãoDalmagem

Capa fundo bege. Em azul escuro o logo e o nome da revista - REVISTALEPH. Abaixo, em letras miúdas: Revista do programa de pós-graduação em educação - FEUF. Abaixo retângulo dividido em duas partes. Na primeira, fundo cinza e letras pretas: edição especial, com desenho de mãos sinalizando INES. Na segunda parte: fundo azul escuro em letras brancas: Bilinguismo no Instituto Nacional de Educação de Surdos: práticas instituintes e inovações pedagógicas. Quatro fotos em sépia, ilustram a capa. A primeira apresenta a imagem de um prédio de arquitetura muito antiga em uma avenida larga e arborizada. As outras três estão abaixo, uma seguida da outra. A primeira apresenta jovens sentados em carteiras de madeira atentos a suas lições. Um homem de roupas escuras está de pé entre as carteiras. A frente da sala, dois jovens estão sentados em cadeiras comuns, um de frente para o outro. A foto seguinte mostra um ambiente amplo iluminado pela claridade de grandes janelas. Alguns jovens operam maquinários antigos enquanto outros lêem. Um homem de jaleco branco supervisiona o trabalho de um dos jovens. A última foto também mostra uma sala de aula tradicional com jovens atentos às suas lições, na lateral da sala um quadro negro toma toda a parede. Diante dele um homem de jaleco branco observa um jovem escrevendo com giz, no quadro. Finalizando a imagem da capa em uma tarja azul escuro com letras brancas lê-se: ano 2022 logo ??? ISSN: 1807-6211. Em nota de rodapé: Rua Professor Waldemar de Freitas Reis s/n - Bloco D - Faculdade de Educação- sala: 536 - 55 (21) 2627- 2706 - aleph.ese@id.uff.br - <https://periodicos.uff.br/revistaleph> / <https://www.facebook.com/revistaleph/>

Contato: (21)2629-2706. E-mail: aleph.ese@id.uff.br

Facebook: RevistAleph. Site: <https://periodicos.uff.br/revistaleph>

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá/SDC/UFF

R454 Revista Aleph / Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. - Ano 1, n. 1 (jun. 2004). - Niterói: ESE/UFF, 2004- .

Dois números por ano (fev., nov.): ano 19, n. 38, fev. 2022 .

Irregular: ano 1, n. 1, jun. 2004 -ano 5, n. 15, ago. 2011.

Modo de acesso: World Wide Web.

Disponível em: <http://revistaleph.uff.br>

ISSN: 1807-6211

1. Educação. 2. Ensino. I. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.

CDD 370

EQUIPE EDITORIAL

COMITÊ DE POLÍTICA EDITORIAL

Dr. Allan Damasceno, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Dra Bruna Molisani F. Alves, Universidade Federal do Rio de Janeiro e S.M.E. de Duque de Caxias

Dra Carmen L. Vidal Perez, Universidade Federal Fluminense

Dra Carmen L. Guimarães de Mattos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dra. Eugênia Luz Foster, Universidade Federal do Amapá

Dra. Estela Scheinvar, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dra. Jane do Carmo Machado, Universidade Católica de Petrópolis

Dra. Lisete Jaehn, Universidade Federal Fluminense

Dra. Mairce da Silva Araújo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dra Maria Tereza Goudard Tavares, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dra. Márcia Denise Pletsch, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Dra Marília Arreguy Etienne Arreguy, Universidade Federal Fluminense

Dra. Mônica Pereira dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dra. Mônica Vasconcellos, Universidade Federal Fluminense

Dra. Paula A. de Castro, Universidade Estadual da Paraíba

Dra. Rosane B. Marendino, Universidade Federal Fluminense

Dra. Rosângela Branca do Carmo Universidade Federal de São João Del-Rei

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Dra. Adriana M. Fresquet, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dra. Carmen L. Guimarães de Mattos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dra. Célia Frazão S. Linhares, Universidade Federal Rural

Dra. Eliana Yunes, Pontifícia Universidade Católica -RJ

Dra. Lisandra Ogg Gomes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dra. Ludmila Thomé Andrade, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dra. Maria Alice Rezende, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dra. Maria Elizabeth de Barros, Universidade Federal do Espírito Santo

Dra. Mary Rangel, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Federal Fluminense

Dra. Mônica Pereira dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dr. Nelson de Luca Pretto, Universidade Federal da Bahia

Dr. Sívio Donizetti de Oliveira Gallo, Universidade Estadual de Campinas

Dra. Wilma Favorito, Instituto Nacional de Educação de Surdos - RJ

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Dra. Maria Nazareth Trindade, Universidade de Évora (PORTUGAL)

Dra. Adriana Püiggrós, Universidad de Buenos Aires (ARGENTINA)

Dra. Maria do Céu N. Roldão, Universidade do Minho (PORTUGAL)

Dra. Thamy Ayouch, Université Lille III, Paris VII (FRANÇA)

Dr. Nicanor Rebolledo Recendiz, Universidad Pedagógica Nacional (MÉXICO)

Dr. Juan Espejo Cornejo, Universidad del Bio Bio, (CHILE)

Dra. Isabel Maria da Cruz Lousada, Universidade Nova de Lisboa (PORTUGAL)

EDITORAS CHEFES

Dra. Dagmar M. e Silva, Universidade Federal Fluminense

Dra. Érika Souza Leme, Universidade Federal Fluminense

Dra. Nazareth Salutto, Universidade Federal Fluminense

Dra. Rejany dos S. Dominick, Universidade Federal Fluminense

Dra Walcea Barreto Alves, Universidade Federal Fluminense

Configurações Dr. Mario Jose Missaglia Junior

BOLSISTAS 2021

Maria Paula G. Magalhães, Universidade Federal Fluminense

Renata Juliana José Paixão, Universidade Federal Fluminense

CAPA

Idealização – Comissão editorial

Produção Gráfica – Revista Aleph usando o CANVA (disponível em https://www.canva.com/pt_br/)

As imagens utilizadas para compor a capa inicial da revista pertencem ao repositório do INES (disponível em:

http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/browse?type=texto&sort_by=1&order=ASC&rpp=20&etal=-1&value=Imagem&stats_with=ines)

DIAGRAMAÇÃO DESTE VOLUME

Maria Paula G. Magalhães
Renata Juliana José Paixão

REVISÃO ORTOGRÁFICA DOS TEXTOS

Responsabilidade dos autores

Avaliadores

Dagmar Mello e Silva - UFF
Erica Esch Machado - INES
Érika Souza Lema - UFF
Luiz Claudio da Costa Carvalho - INES
Maria Inês Azevedo
Rejany dos Santos Dominick - UFF
Tiago da Silva Ribeiro - INES

INFORMAÇÕES PARA AUTORES

Deseja enviar contribuições à revista? Convidamos todos a conferir a seção [Sobre a revista](#) e ler as políticas das seções disponíveis, bem como as [Diretrizes para autores](#). Solicitamos que os artigos tenham entre 6.000 e 9.000 palavras, incluindo as referências, notas e anexos.

Todos autores devem ser [cadastrados individualmente](#), incluindo todos os dados solicitados pelo sistema, antes da submissão do artigo. Depois do cadastro de todos, o primeiro autor deve [acessar](#) o sistema e realizar o processo de 5 passos de submissão. Não deixe de informar ORCID e ORCID ID de cada autor. Caso o sistema não esteja aceitando, exclua o S do final, pois esse é um problema de atualização do OJS.

Não se esqueça de passar o artigo pelo <https://copyspider.com.br/main/pt-br/download>, fazer a revisão ortográfica e das referências. Esse processo encurta o período necessário para avaliação do artigo.

Coloque no Modelo para publicação (baixe para editar):

<https://drive.google.com/file/d/1RhwjtM5cYXbD28oqs08HHUtTz9Fpb4f-/view?usp=sharing>

A Revista não tem fins lucrativos. A submissão e o acesso aos artigos são gratuitos, dentro da política do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER). Os autores devem arcar com os custos de revisão .

Não temos profissionais revisores. O contato e custeio desse profissional deve ser providenciado pelos autores.

; A RevistAleph é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

NORMAS DE FORMATAÇÃO PARA ENVIO DE ARTIGOS

Papel: Formato A4

Margens: Todas as margens 3 cm.

Artigos em Espanhol devem conter título, resumos e palavras-chave em Inglês e Português.

Título: Em Português e Inglês, em sequência. Centralizados, espaço simples, negrito, Calibri 14, em CAIXA ALTA. Espaço entre os títulos e entre o em Inglês e os autores: 1,5, tamanho 12.

Sub-títulos: (O que inicia as partes do texto): em negrito, calibri 12, dois espaços após o item anterior e um espaço antes do parágrafo seguinte. Norma culta da Língua. Usar controle de linhas órfãs e manter com o próximo.

Autor (es): (Não esqueça de suprir o nome dos autores em “manuscrito” – arquivo que será enviado para avaliação cega): Parágrafo simples: alinhamento à direita. Sem espaço entre dois ou mais autores. Fonte: Calibri 12. Incluir nota biográfica de rodapé com a formação do autor, área de pesquisa; instituição de origem e e-mail (Calibri 10 – justificado).

Resumos: (Obrigatórios no “manuscrito” – arquivo submetido para avaliação): em Português e em Inglês. Um terceiro pode ser enviado em outra língua opcional, com até 800 caracteres (com espaço), em espaço simples, sem citações e parágrafo único. Colocar um espaço simples entre autor e resumo. Fonte: Calibri 12.

Palavras-chave: 3 a 5, em português e outra língua. Começar por letras maiúscula e separadas por pontos. Parágrafo: espaço simples. Fonte: Calibri 12. Seguida do resumo, com espaço. Ex. Escola. Cultura. Inclusão.

Corpo do texto: Parágrafo Justificado; Recuo da primeira linha do parágrafo: 1,5; Fonte: Calibri/ tamanho 12; Espaçamento: 1,5, sem espaço antes ou depois;

Citações: Até 3 linhas, no corpo do texto com aspas. Mais de três linhas: em parágrafo recuado, à direita, em 4 cm da margem esquerda, espaço simples sem aspas. Incluir um espaço simples antes e depois. Fonte: Calibri /tamanho 11. Seguir Norma ABNT 10520, disponível em <https://www.tccmonografiaseartigos.com.br/regras-normas-formatacao-tcc-monografias-artigos-abnt>.

Notas no rodapé: Tamanho 10, justificadas. Calibri, espaçamento simples,

Gráficos e Imagens: Incluir numeração e título acima. Incluir fonte abaixo. Descrever as figuras e gráficos, utilizando-se da ferramenta de texto alternativo.

Orientações (passo-a-passo):

Sobre a imagem, clique no botão "Editar Texto Alt".

Na lateral à direita, aparecerá uma caixa onde você poderá descrever a figura.

Importante: A quantidade de caracteres para essa descrição não será contabilizada no total de caracteres permitidos para a submissão de trabalhos.

Referências: Apenas para autores citados e segundo normas da ABNT, Calibri, tamanho 11, espaço simples, com espaço de uma linha antes de cada obra citada. Justificado.

Arquivo da submissão: Em formato DOC ou ODT, sem autores. Faça a revisão da língua portuguesa.

Formatação do artigo de acordo com o template da Revista disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/1RhwtjM5cYXbD28oqs08HHUtTz9Fpb4f-/edit>

DIRETRIZES PARA AUTORES

<https://periodicos.uff.br/revistaleph/about/submissions>

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

REVISÃO ORTOGRÁFICA E DE NORMAS DA ABNT

São responsabilidade dos autores. A revista não tem verba para custeio, nem dispõem de profissional da área. Artigos com muitos erros ortográficos serão imediatamente recusados.

SUMÁRIO

EXPEDIENTE	I
AVALIADORES	II
INFORMAÇÕES PARA AUTORES	III
NORMAS DE FORMATAÇÃO PARA ENVIO	IV

EDITORIAL

BILINGUISMO NO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS: PRÁTICAS INSTITUINTES E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS	9
Mario Missagia, Erika Leme e Rejany Dominick	

DOSSIÊ TEMÁTICO

PEDAGOGIA BILÍNGUE: FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO DE SURDOS	14
Leila Couto Mattos e Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado	

A EXPERIÊNCIA DA BIODOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	31
Ana Luísa Antunes e Luciana Moratelli Pinho	

ENSINO A DISTÂNCIA DE LIBRAS: UMA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DO INES	46
Luciane Cruz Silveira	

ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E A CONTRIBUIÇÃO DO MANUÁRIO ACADÊMICO	69
Janete Mandelblatt e Wilma Favorito	

TV INES UM VEÍCULO DE ACESSIBILIDADE PARA A COMUNIDADE SURDA	101
Maria Inês Batista Barbosa	

ACESSO LIVRE E EDUCAÇÃO DE SURDOS: REPOSITÓRIO DIGITAL HUET E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	111
Tania Chalhub e Ricardo Janoario	



BILINGUISMO NO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS: PRÁTICAS INSTITUINTES E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS

BILINGUALISM AT THE NATIONAL INSTITUTE OF DEAF EDUCATION: INSTITUTING PRACTICES AND PEDAGOGICAL INNOVATIONS

Mario Missagia¹
Erika Souza Leme²
Rejany dos Santos Dominick³

Um homem se confunde, gradualmente, com a forma de seu destino; um homem é, afinal, suas circunstâncias. Mais que um decifrador ou um vingador, mais que um sacerdote do deus, eu era um encarcerado. Do incansável labirinto de sonhos regresssei, como à minha casa, à dura prisão (BORGES).

A ideia que deu origem a este número especial poderia ser contada de várias formas, mas subitamente ela retorna ao organizador deste número quando de sua leitura da passagem acima. O conto que a contém está em um livro de Jorge Luis Borges, chamado O Aleph (1949)⁴. Nele, em "A Escrita do Deus", o autor recorre à passagem não para enxergar neste ou naquele homem a resultante passiva de um conjunto de circunstâncias que o move. Não, antes disto é para perceber que o caminho feito é, ele próprio, parte do lugar onde se chega e que não existiria fora das experiências que constituem homem e caminho. Neste sentido, o autor nota que a forma encontrada, por cada um de nós, para buscar o fim a que nos propomos não pode ser outra que não as próprias circunstâncias que nos encarceram neste único mundo concreto, existente frente a tantos outros mundos possíveis.

O debate trazido pelo autor argentino não é a respeito da autonomia do Homem frente às circunstâncias que o condicionam. É, sim, um debate sobre a constituição do

¹ Professor Adjunto do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Doutor em Ciência Política (UFF) e membro do grupo de pesquisa Narrativas Sobre Surdez, História e Sociedade. Organizador deste número da Revista Aleph.

² Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Educação (UFF). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas LaIFE - Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação. Membro da AIIIIPE - Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica. Editora da Revista Aleph. E-mail: erikaleme@id.uff.br

³ Doutora em História, Filosofia e Educação (UNICAMP). Professora, extensionista e pesquisadora da Faculdade de Educação da UFF e do Curso de Mestrado em Diversidade e Inclusão do Instituto de Biologia-UFF. 1ª Secretária da Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica, coordenadora de área do PIBID-UFF Pedagogia - Niterói 2022 e Editora da Revista Aleph. E-mail: rejany_dominick@id.uff.br.

⁴ Disponível gratuitamente em <https://doceru.com/doc/n505n>.

Homem em suas próprias experiências, essas são expressões da vontade e das influências que nos impelem em algum sentido. A forma da existência do Homem tem, como condição necessária, à própria circunstância, que é sua existência. Um novelo que nos enreda!

Borges, ao tomar o mesmo caminho trilhado por José Ortega y Gasset (1967)⁵, em suas *Meditações do Quixote*, tenta desfazer a distinção entre o Homem e o mundo compreendendo que o que pode existir é o homem no mundo. Talvez, o homem aprisionado da epígrafe valha como metáfora também para a educação de surdos. A concreta frustração daqueles que esperavam seus filhos nascerem ouvintes fundou as bases de muitas das experiências educacionais que enxergaram os surdos por suas ausências. Tais experiências, por sua vez, foram, também, a condição objetiva que fez nascer uma militância orientada ao combate da concepção, então hegemônica, ligada à falta. As escolas de surdos, que ensinavam jovens surdos a falar, os colocavam diante de professores ouvintes. A identificação entre os discentes e a busca pela interação entre pessoas de mesmas condições potencializaram o embrião de uma língua e esta como um lugar exclusivo de pertencimento. Mas, poderia existir este lugar sem os outros? Desde então, os desafios travados historicamente, alguns com avanços significativos para a inclusão das pessoas surdas e da língua de sinais, capilarizaram-se nas mais diversas esferas da vida social.

No INES há uma busca pela superação de antigas fórmulas pelas vias das práticas pedagógicas dos próprios docentes que se retiram dos lugares de conforto. O nascimento do curso de Pedagogia indicou a ênfase na educação bilíngue de surdos, ao propor tomar a Libras como língua de instrução. Nesta perspectiva, foi ofertada a tradução simultânea da Libras e da língua Portuguesa em todos os seus espaços pedagógicos. Tal ação não solucionou os desafios anteriores, embora significando avanços, ela também propôs novos desafios.

Tal como o prisioneiro descrito por Borges, que alimentou a esperança de fugir de sua prisão, surdos e ouvintes viram como condição necessária decifrar a língua na qual o Deus teria escrito o mundo. Ao longo dos anos em que passou encarcerado, com a "fórmula de catorze palavras casuais", o prisioneiro poderia finalmente "abolir este cárcere de pedra, para que o dia entrasse em minha noite". Contudo, o desejo por uma língua que decifrasse os enigmas e abrisse o mundo para que os surdos e ouvintes o lessem de forma igual tem se

⁵ Leia grátis em <https://doceru.com/doc/nn0xnnv>

mostrado um sonho, especialmente a partir do momento em que voltamos às circunstâncias concretas e complexas desta condição que tem se constituído na reorganização das nossas relações. Ao conquistarmos acessibilidade linguística para os surdos nos deparamos com outro desafio: a complexidade prática da educação bilíngue para surdos e ouvintes. Essa vai muito além das dificuldades trazidas pelo maior ou menor domínio de suas condições básicas: a Libras e a língua portuguesa escrita são desafios para os dois grupos de estudantes.

Os textos reunidos neste número especial trazem em comum o esforço de buscar refletir e registrar estas novas circunstâncias e desafios da educação de surdos e ouvintes no contexto das iniciativas no INES.

Nunca tínhamos experienciado um curso a distância que se propôs a usar Libras como língua de instrução: um desafio. Os problemas que vivenciamos não foram os que imaginávamos: nesta perspectiva, aprendemos a nos inovar pedagogicamente. Vivemos assim, o desafio de colocar em interação tecnologias, Libras e Língua Portuguesa, tudo junto e embolado, para conseguirmos viver uma escola que inclui não apenas alunos surdos, mas também professores surdos e ouvintes, todos com diferentes níveis de proficiência em Libras. Neste contexto, a bidocência e o bilinguismo se afirmaram neste espaço educacional.

Ferramentas como: o Manuário Acadêmico e Escolar, online, em construção, com sinais específicos das áreas de Pedagogia e de Ensino; a plataforma do curso de graduação em EAD; o repositório digital para agregar e disponibilizar materiais; e recursos audiovisuais contemporâneos têm sido essenciais para organizar e viabilizar as interações entre surdos e entre surdos e ouvintes. No ensino superior, o desafio é ensinar os dois ao mesmo tempo, propondo uma relação entre a Libras e a Língua Portuguesa falada e escrita que não seja a alternância na forma da tradução, mas sim com o uso complementar que permite a surdos e a ouvintes construir sentidos, assim como a própria Libras se constitui no processo.

Com este fomos levados a refletir sobre temas como o encerramento das atividades da TV INES, que foi uma grande perda para todos. O dia a dia nos bastidores da TV foi exigindo dos dois grupos uma mudança de paradigma com relação à comunicação, espaço bilíngue e aceitação das diferenças. A experiência gerou a inclusão na dinâmica de trabalho de novas

técnicas que possibilitaram a construção de um material bilíngue totalmente acessível à comunidade surda.

Todas as experiências aqui abordadas foram possíveis por força do desdobramento das circunstâncias desafiadoras que impulsionaram mudanças, desterritorializando saberes e fazeres. A afirmação de uma educação bilíngue de surdos tem se apresentado como o fim de uma educação calcada no esforço de normalizar os surdos, mas provou ser também o ponto de partida de novas questões que antes não podíamos antever.

Qual o papel dos ouvintes na educação bilíngue de surdos? Qual sua relação com a Libras? Qual a relação dos surdos e dos ouvintes com a escrita em língua portuguesa? Como será organizado um espaço educacional frequentado por surdos e ouvintes com diferentes competências linguísticas? Como disponibilizar conteúdos de forma bilíngue em um repositório virtual ou na forma de programas de TV? Como professores ouvintes constroem suas práticas pedagógicas com alunos surdos do primeiro segmento do ensino fundamental, tendo a língua Portuguesa como segunda língua? Estas questões colocam em fluxo saberes instituídos e tecem saberes instituintes propostos por autores que nem sempre estão seguros nas margens.

A Libras e o INES, como espaço bilíngue, seguem sendo construídos em suas circunstâncias que dão aos que por eles transitam limites e possibilidades de expressão em “entre lugares”. Os autores e o organizador desta edição da Aleph, em suas próprias trajetórias, revelam os processos de deslocamento. Há autores egressos do curso de Pedagogia bilíngue que hoje refletem sobre suas práticas como professores do nosso colégio de aplicação. Há autores que são professores surdos e ouvintes, dentre eles codas. Autores-professores que atuam nas modalidades presencial e semipresencial no curso de Pedagogia. Profissionais dedicados a estudar a educação de surdos em espaços escolares e não escolares. Diretores de departamentos do INES em diferentes momentos da educação de surdos. Com esta diversidade esperamos dar conta de compartilhar com os leitores os desafios de nossas novas circunstâncias.

Concluimos deixando para a reflexão de todos e todas uma citação do livro Mil Platôs 1, de Deleuze e Guattari (1995)⁶, que nos instiga a sair do território da separação para a perspectiva de uma espécie de “entre” lugar:

⁶ Leia grátis em <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3808352>

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore impõe o verbo “ser” mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...” Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. [...] Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói as margens e adquire velocidade no meio (p. 37).

PEDAGOGIA BILÍNGUE: FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO DE SURDOS

BILINGUAL PEDAGOGY: TRAINING, TEACHING AND DEAF EDUCATION

Leila Couto Mattos⁷

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado⁸

Resumo

O Curso de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos é pioneiro e inovador na formação de pedagogos bilíngues. Este estudo discute questões referentes aos projetos pedagógicos dos anos de 2006 e 2013 no que diz respeito aos aspectos bilíngues do processo formativo, à docência e às práticas pedagógicas. Buscou-se problematizar a dicotomia entre a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa na relação direta com a construção de conhecimento e formação docente. Os resultados apontam para um processo de formação bilíngue que, por si só, vai abrindo novas possibilidades e caminhos para a formação de pedagogos bilíngues uma vez que as especificidades linguísticas próprias à educação de surdos, antes de serem obstáculos, promovem potência, criatividade e geram diálogo entre as diferentes línguas e suas modalidades.

Palavras-chaves: Pedagogia. Bilinguismo. Surdos. Formação docente.

Abstract

The Pedagogy Course of the National Institute of Deaf Education is a pioneer and innovator in the training of bilingual educators. This study discusses issues related to CBP's pedagogical projects, the bilingual aspects of the training process, teaching and pedagogical practices. We sought to problematize the dichotomy between Brazilian sign language and Portuguese language in the direct relationship with the construction of knowledge and teacher training. Results point to a bilingual training process that, by itself, opens up new possibilities and paths for the training of bilingual educators where the linguistic specificities inherent to deafness, before being obstacles, have been promoted creativity and generate dialogue between different languages and modalities.

Key words: Pedagogy. Bilingualism. Deaf people. Teacher training.

Introdução

Como centro de referência nacional e órgão do Ministério da Educação, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) vem, desde 1856, no Rio de Janeiro, atuando na

⁷Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pedagoga. Fonoaudióloga. Especialista em Surdez e em Psicopedagogia. Telefone: 27 98826-3252. E-mail: nucleolila@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9404-0967>

⁸ Doutora (2012) e Mestre (2007) em Educação pelo Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE- UFES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7385-6243>

educação de alunos surdos, desenvolvendo pesquisas na área da surdez e formando profissionais dentre outras atribuições e, desde 2006, em seu Departamento de Ensino Superior – DESU/INES oferece o Curso de Pedagogia para alunos surdos e ouvintes

Pelo seu caráter pioneiro e inovador, o curso vem passando por necessárias modificações, buscando adequar seus propósitos educacionais à formação de seus egressos bilíngues que deverão atuar em ambientes educacionais (inclusivos)⁹ do ensino comum. Entendemos que estudos e pesquisas em relação ao referido curso são de extrema importância para a construção de novos olhares e entendimentos sobre proposta tão inovadora e necessária neste momento de reconhecimento, respeito e acolhimento às diferenças.

A partir da transformação do curso normal superior do INES em um Curso de Pedagogia presencial, na perspectiva bilíngue no ano de 2006, um projeto pedagógico é então construído e efetivado entrando em vigor (BRASIL, 2006). Entretanto, em 2013, um outro projeto foi elaborado pela equipe de professores para dar início ao ano letivo de 2014 (BRASIL, 2013), inicialmente, no primeiro período, estendendo-se aos outros períodos em um processo de transição gradual. Os períodos subjacentes foram migrando gradualmente. Pretendeu-se com esse novo projeto pedagógico construir, pouco a pouco, uma integração entre a modalidade presencial e o ensino a distância do curso de pedagogia.

Este estudo, busca discutir questões referentes aos projetos pedagógicos (2006 e 2013), do Curso de Pedagogia do INES, como também, aquelas referentes aos aspectos bilíngues do processo formativo, da docência e das práticas pedagógicas, do corpo discente e docente, compostos por alunos e professores surdos e ouvintes. Como metodologia de pesquisa, este estudo insere-se em um contexto de estudo de caso com aplicação de questionários aos alunos e professores e análise de documentos.

⁹ Não nos parece mais possível pensar em ambientes educacionais que não considerem os diferentes modos de ser e estar no mundo e, portanto, não haveria necessidade da adjetivação *inclusivos* para definir ou indicar ambientes educacionais. Ambientes educacionais por si só são ambientes inclusivos, ou pelo menos, deveriam ser.

Algumas especificidades do Curso de Pedagogia de acordo com o projeto pedagógico em curso

O ingresso no Curso de Pedagogia, modalidade presencial, se dá por vestibular por meio do qual são oferecidas 50% das vagas, para surdos e 50% para ouvintes. Os candidatos devem apresentar obrigatoriamente fluência na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e na Língua Portuguesa escrita (LPE). Durante todo o Curso, a presença de intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (LP) é disponibilizada. O Colégio de Aplicação do INES é aberto ao Curso de Pedagogia como campo de pesquisas, estudos e estágios curriculares, ao mesmo tempo que está aberto a parcerias com outras instituições de ensino interessadas na formação de professores bilíngues para atuar na área da educação de surdos em ambientes educacionais regulares.

Em relação aos aspectos linguísticos subjacentes à própria educação de surdos e aos processos comunicativos em geral, o curso considera a Libras como a língua de instrução, enquanto que a LP é disciplina obrigatória, porém, apenas em sua modalidade escrita. Os aspectos avaliativos garantem flexibilidade na correção de provas e dos trabalhos redigidos pelos alunos surdos, considerando o aspecto semântico e a singularidade linguística naturalmente manifesta no nível formal de sua escrita. As provas, quando aplicadas, poderão ser tanto em LPE, com tradução ou em Libras, também com tradução, quando necessário, e são obrigatoriamente registradas em vídeo.

Projetos Pedagógicos 2006 e 2013

Dentre os objetivos apresentados em ambos os projetos, selecionamos aqui, com vistas às discussões deste estudo, aqueles que consideramos os mais desafiadores por dependerem sobremaneira de uma competência e um domínio linguístico para serem alcançados, em especial, no que diz respeito aos alunos surdos. Em cada um dos objetivos, selecionamos partes de seus enunciados que nos chamaram a atenção, não por uma impossibilidade de efetivação, mas, por nos colocar a pensar sobre quais caminhos tomar, que direções traçar para que tais objetivos possam ser alcançados para além de todos os

impasses linguísticos que ainda hoje enfrentamos diariamente na educação de alunos surdos.

Tomamos aqui a liberdade de compartilhá-los com nosso leitor sublinhando alguns deles e perguntando assim como Masschelein e Simons (2014) nos perguntam “Como estar presente no/para o presente, como ver o presente outra vez (*com olhos outros que não os já vistos* - grifo meu), como lidar com ele, o que pensar sobre ele, como se relacionar com ele e continuar?” Para os autores, essas perguntas nos aterram, nos fincam na situação presente e, de certa forma, nos permitem “[...] ganhar uma certa garantia no confronto com questões específicas” (*ibid*, p. 15-16), o que afinal é um dos nossos propósitos neste estudo, a busca de tentar esclarecer algumas questões que nos são valiosas, ao invés de seguirmos tentando conceituá-las ou apresentar soluções definitivas em relação a elas.

A seleção feita respeitou o critério da compreensão dos conteúdos, da troca de informações que permeiam o meio processual, da participação autônoma e independente entre todos os discentes, considerando a possibilidade da existência de um percentual de alunos e professores sem fluência na Libras e na LPE

Os seguintes objetivos do CBP foram então selecionados:

1. O compromisso com uma qualificada formação bilíngue (LIBRAS/LP) para pedagogos surdos e não surdos, de forma a torná-los agentes brasileiros multiplicadores.
2. Formar pedagogos competentes e comprometidos com posicionamentos éticos, que englobem pensamento crítico, reflexivo e criativo, por meio da construção de conhecimentos teóricos, técnicos e práticos, cujas correspondentes ações sirvam como marca de excelência e referência no país.
3. Disponibilizar para os licenciandos conhecimentos que lhes permitam serem efetivos participantes na construção e no desenvolvimento de projetos pedagógicos, para os quais sejam tomados como parâmetros o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade, a autonomia, a cooperação e a solidariedade.

Os eixos norteadores do Curso de Pedagogia são definidos a cada semestre e incorporados em Núcleos de Estudos que constavam das diretrizes nacionais para os cursos

de Pedagogia que estavam vigentes à época de organização do curso; São eles: “Núcleo de Estudos Básicos; o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; e o Núcleo de Estudos Integradores” (BRASIL, 2013, p. 20). Importante ressaltar que disciplinas acerca da educação de surdos, da comunidade surda e da Libras estão incluídas nos núcleos de estudos. Entretanto, como dito anteriormente, a LP, embora esteja contemplada como disciplina, será trabalhada apenas em sua modalidade escrita e como matéria obrigatória, distribuída em quatro semestres.

No projeto pedagógico de 2006, a LP escrita além de ter sido disciplina obrigatória em todos os períodos, com 120h de carga horária semestral, teve a Libras como suporte em seu processo de aprendizagem, além do critério da leitura obrigatória de 2 livros por cada semestre. Nesse projeto, a Libras não era oferecida como disciplina curricular, somente a LPE. Entretanto, a partir do projeto pedagógico de 2013, a Libras passou a ser disciplina obrigatória nos quatro períodos iniciais e no sexto, perfazendo uma carga horária total de 300h, assim como a disciplina LPE, que também em 2013, passa a ser ofertada do primeiro ao quarto período, como disciplina obrigatória, perfazendo uma carga horária total de 240h.

O Curso de Pedagogia, como um curso bilíngue de pedagogia para alunos surdos e ouvintes com foco na educação dos surdos, considera de extrema importância a construção de saberes pedagógicos acerca da escolarização de surdos, bem como o conhecimento da Libras. A organização curricular deixa clara a integração entre os conhecimentos necessários à formação do pedagogo, bem como aqueles mais específicos relacionados aos aspectos linguísticos envolvidos na educação de pessoas surdas.

[...] a composição do currículo se faz a partir de uma sequência estruturada dentro de uma lógica em que predominam, nos períodos iniciais do curso, atividades formadoras reconhecidas como de fundamentos epistemológicos, a partir da metade do curso, ocorrerá a ênfase nas atividades formadoras de profissionalização e ao longo de toda a formação teremos atividades formadoras específicas para o foco bilíngue do curso, sendo umas dedicadas aos estudos da surdez, dos indivíduos surdos e da escolarização de surdos e outras específicas para aquisição de língua (LIBRAS e português (BRASIL, 2013, p. 18-19).

Em relação aos ajustes e às modificações realizadas nos projetos pedagógicos de 2006 e 2013, todas ocorreram por demanda do próprio desenvolvimento do curso e daquelas que foram surgindo no caminho. São as experiências que dão sentido à vida fora e

dentro da escola e, em especial, nesse curso é preciso que “[...] os professores e alunos encontrem [...] maneiras de evitar que um único discurso se transforme em local de certeza e aprovação” (GIROUX; SIMON, 2013, p. 121), e permitir que o fluxo das transformações siga adiante, construindo e desconstruindo, a favor de processos de subjetivação reais, humanos e diversos.

Apresentação dos dados coletados pela aplicação de questionários

A coleta de dados se deu pela aplicação de questionários por considerarmos algumas vantagens da aplicação dessa técnica que, segundo Moreira e Caleffe (2008), poderiam ser sublinhadas como “[...] o uso eficiente do tempo, a possibilidade de uma alta taxa de retorno, o anonimato para o respondente e o uso de perguntas padronizadas” (*ibid*, p. 96-98). Uma vez que contamos com a presença do intérprete e tradutor de língua de sinais e Língua Portuguesa – TILSP, em função das especificidades linguísticas inerentes à educação de surdos, consideramos o questionário o recurso adequado ao nosso objetivo de coleta de dados.

Foram aplicados questionários ao Coordenador do curso, aos professores e aos alunos de todos os períodos do curso, durante os horários regulares, de aula. Para os professores e coordenador, os questionários foram colocados em seus escaninhos e comunicados aos mesmos pela própria coordenação do curso, embora os mesmos estivessem presentes em alguns períodos e turmas durante a aplicação dos questionários.

Os questionários aplicados foram estruturados, principalmente, por questões fechadas, o que contribuiu, sobremaneira, para uma análise mais padronizada das respostas obtidas. Houve uma especial atenção com a linguagem utilizada nas perguntas, considerando os alunos surdos e a necessidade da presença dos TILSP, o que nos levou ao uso de perguntas em escala, para tópicos mais específicos. As perguntas foram agrupadas por temas na tentativa de contribuir para uma melhor compreensão dos alunos, como também favorecer a interpretação e, posteriormente, a análise e organização dos dados.

A pesquisa foi encaminhada por meio da Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética e Pesquisa, CEP/UFES, que, com base na Resolução 466/2012 CNS, que realizou a análise dos

documentos de apresentação obrigatória ao desenvolvimento da pesquisa e aprovou o projeto em curso, autorizando que fosse iniciado já no final do segundo semestre letivo em 2016.

Coordenação Pedagógica e Professores do Curso de Pedagogia

Neste período, o Curso de Pedagogia contava com aproximadamente quarenta professores, dos quais apenas seis eram surdos. Desse total, somente dez responderam ao questionário, sendo que nenhum professor surdo respondeu, apesar da ampla divulgação dos questionários no departamento e de ter sido oferecido amplo acesso aos mesmos.

Tanto o Coordenador pedagógico, quanto os professores que responderam ao questionário, já tinha tido experiência docente na área da surdez, antes de ingressarem no Curso, com exceção de quatro professores.

Durante a aplicação dos questionários, ficou claro o acúmulo de afazeres e a falta de tempo dos professores para que pudessem se ocupar com o preenchimento dos questionários, mesmo considerando que os questionários foram colocados em seus escaninhos pessoais e que todos eles foram comunicados pela coordenação sobre a pesquisa em curso.

Quanto à formação acadêmica, todos os docentes, incluindo o coordenador de curso, são doutores, sendo que dois têm pós-doutorado. Em relação à Libras, dois professores já chegaram ao CBP com fluência, três não completaram sua formação e cinco têm formação completa, sendo que um professor se formou pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) e os outros pelo próprio INES. Quando perguntados sobre a fluência em Libras, três se consideraram fluentes, enquanto sete mais ou menos fluentes. Alguns deles relatam dificuldades na comunicação com alunos e professores surdos, em alguns momentos, percebendo que o mesmo acontece em relação aos alunos também.

Outro dado importante é que, segundo o coordenador, todos os professores surdos do curso são bilíngues, isto é, são fluentes em Libras e em LPE. Em relação aos colegas professores ouvintes bilíngues que poderiam dar aula em Libras, sem a presença de

intérpretes, a média ficou em torno de três professores. E, para quatro professores, não há nenhum colega capaz de dar aula sem intérprete.

Para o coordenador e para os professores que participaram da pesquisa, a presença dos intérpretes na sala de aula não garante a compreensão dos alunos que, muitas vezes, têm apenas uma compreensão parcial da aula. Para eles, nem sempre e não necessariamente, a compreensão está garantida com a presença do intérprete.

As avaliações, os trabalhos e as provas nas aulas são realizadas em Libras ou/e em LPE. Fica a critério dos professores a escolha, de acordo com as condições dos seus alunos. Entretanto, dois professores sempre realizam suas avaliações apenas em Libras e quatro sempre em LPE. O professor de LP escrita realiza suas avaliações, trabalhos e provas somente em língua portuguesa escrita.

Na docência, segundo o coordenador, as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, em alguns momentos, são bilíngues e, quase sempre, envolvem atividades bilíngues. Para a grande parte dos professores, as práticas docentes do Curso de Pedagogia são bilíngues e encontram-se em constante construção e aprimoramento. Segundo três professores, elas nem sempre atendem às necessidades dos alunos surdos, com o que concorda o coordenador.

A fluência em Libras e na LPE é de fato o grande desafio desse curso, para os alunos e até mesmo para alguns professores. Menos da metade dos alunos, surdos e ouvintes, é bilíngue, isso é, é fluente em ambas as línguas, segundo o coordenador e a maior parte dos professores. Os dados coletados revelaram que há mais alunos ouvintes fluentes em Libras do que alunos surdos e menos de um quarto dos alunos surdos têm fluência na LPE. Entretanto, esse fato parece não impedir que os alunos surdos realizem leitura de livros, textos e pesquisas na internet tendo como referência a LPE, uma vez que recorrem a ajuda de parentes, amigos e colegas ouvintes.

De acordo com o coordenador e com a maioria dos professores, a grade curricular do curso atende tanto às especificidades curriculares dos cursos de formação de professores em geral, quanto aquelas específicas à formação de professores surdos a partir do novo currículo (BRASIL, 2013). Para o corpo docente, é realmente importante que essas especificidades relativas ao bilinguismo e à educação de surdos, na formação de pedagogos

surdos, sejam consideradas não só pelas questões linguísticas específicas a esse grupo minoritário, mas, também, pelo tempo em que os surdos ficaram sem exposição à uma língua que permitisse o acesso, à comunicação e ao conhecimento.

Na comunicação com os alunos surdos, a maioria dos professores que responderam ao questionário disse sentir, às vezes, alguma dificuldade. Na comunicação com seus colegas professores surdos, quatro professores ouvintes disseram não ter dificuldade na comunicação, três relataram ter alguma dificuldade, às vezes, enquanto outros três disseram ter dificuldade.

Cinco professores ouvintes disseram que seus alunos surdos não têm dificuldade alguma em se comunicar com eles. Porém, três professores relataram perceber que, algumas vezes, alguns de seus alunos surdos demonstram ter dificuldade em se comunicar com eles e dois professores afirmam que há alunos surdos que têm dificuldade na comunicação.

Em relação a fluência em Libras pelos alunos surdos, a maioria dos professores considerou que menos da metade é fluente, enquanto apenas três professores consideraram que mais da metade dos alunos surdos é fluente em Libras. No que diz respeito à fluência em Libras pelos alunos ouvintes, a maioria dos professores considerou que menos da metade desses alunos tem fluência, enquanto somente dois professores consideraram mais da metade desses alunos ouvintes com fluência.

Para a maioria dos professores, menos da metade dos alunos surdos têm fluência em LPE e quatro professores disseram que menos de 25% poderiam ser considerados fluentes em LPE.

Para alguns professores, existe nesse curso algumas especificidades que precisam ser consideradas; São elas: a importância da formação continuada de professores em um curso como esse é vital; é preciso investigar as diversas realidades escolares e como essas realidades demandam um profissional bilíngue; existem apenas quatro professores surdos que são formados no Curso de Letras/Libras e têm Pós *Lato Sensu*; é um curso que vem se constituindo na prática nos desafios linguísticos buscando avançar em uma política linguística em paralelo às práticas pedagógicas.

Alunos Surdos e Alunos Ouvintes do CBP

Quando foi realizada a coleta de dados, em 2016, o número de alunos era 162, distribuídos entre o turno da tarde e da noite, dos quais 41 eram surdos e 121 ouvintes. Nesta pesquisa, obtivemos um retorno de 123 questionários de alunos, sendo 37 de alunos surdos e 86 ouvintes, distribuídos no 1º, 3º, 5º e 7º períodos, no turno da tarde e da noite. Diferentemente dos professores, em relação aos alunos, tivemos um excelente nível de retorno dos questionários.

Os alunos surdos, em sua grande maioria, disseram não ter dificuldade em se comunicar, nem com seus colegas surdos, nem tampouco, com seus colegas ouvintes. O número de alunos surdos que disse ter dificuldade em se comunicar com seus colegas, ou ainda dificuldade em se comunicar, às vezes, com seus colegas surdos e ouvintes, ficou equiparado.

O número de alunos ouvintes que disse não ter dificuldade em se comunicar com seus colegas surdos foi o mesmo daqueles que disseram ter, às vezes, dificuldade em se comunicar. Os alunos ouvintes disseram não ter dificuldade em se comunicar com seus colegas ouvintes em sua grande maioria, mas alguns poucos pontuaram que, às vezes, têm dificuldade em se comunicar com seus pares ouvintes, o que nos chamou a atenção.

A maioria dos alunos surdos disse não ter dificuldade em se comunicar com seus professores surdos e, aproximadamente, esse mesmo quantitativo disse ter, às vezes, dificuldade em se comunicar com seus professores ouvintes.

Mais da metade dos alunos ouvintes afirmou não ter dificuldade em se comunicar com seus professores surdos, mas a terça parte desses alunos, disse ter dificuldade, às vezes. Entretanto, alguns alunos ouvintes disseram ter, às vezes, dificuldade em se comunicar com os professores ouvintes.

A maioria dos alunos surdos disse que não tem professores surdos que sentem dificuldade em se comunicar com eles, mas, alguns desses alunos, disseram que também não tem professores ouvintes que tenham dificuldade em se comunicar com eles, embora, alguns outros tenham dito que têm professores ouvintes que às vezes, têm dificuldade.

Em relação à língua, a grande maioria dos alunos surdos se considerou fluente em Libras e menos de 25% desses alunos em LPE. Em torno de 50% se consideraram mais ou menos fluentes em LPE. Desses alunos surdos, dez alunos se consideraram mais ou menos fluentes em Língua Portuguesa Oral e seis se consideraram fluentes. Quanto aos alunos ouvintes, apenas a quarta parte se considerou fluente em Libras, enquanto mais da metade, mais ou menos fluente. Em relação à língua portuguesa escrita, a grande maioria se considerou fluente, embora em torno de 25%, apenas mais ou menos fluentes.

Os alunos ouvintes e os alunos surdos concordaram em ter, em média, quatro professores bilíngues – Libras/LPE. Entretanto, alguns poucos alunos ouvintes e, aproximadamente, a metade dos alunos surdos disseram não ter nenhum professor bilíngue. Ambos disseram ter, em média, três professores ouvintes bilíngues que poderiam dar aula sem a presença do intérprete.

A grande maioria dos alunos surdos considerou que a presença do intérprete na sala de aula garante a compreensão das aulas. Em relação à leitura de livros e textos que os professores recomendam, 20 alunos surdos disseram que cumprem as tarefas sozinhos, enquanto 16 disseram contar com a ajuda de ouvintes e intérpretes. Essa mesma proporção apareceu no que diz respeito às pesquisas na internet sobre temas, discussões e trabalhos solicitados pelos professores.

Segundo a grande maioria dos alunos ouvintes, nem sempre as avaliações, trabalhos e provas eram realizadas em Libras ou em LPE. Em torno de 25% desses alunos pontuou que as avaliações, trabalhos e provas eram sempre realizadas em LPE. Quanto aos alunos surdos, 50% disseram que sempre as avaliações, trabalhos e provas eram realizadas em Libras e 50% disseram que sempre eram realizadas em LPE. Menos da metade desses alunos relatou que nem sempre as avaliações, trabalhos e provas eram realizadas em Libras, como também nem sempre em LPE.

Discussão

Como ressaltamos anteriormente, o Curso de Pedagogia carrega em si, sem dúvida alguma, um aspecto inovador e pioneiro em relação ao ensino superior para alunos surdos, o

que o torna, para nós educadores, um grande desafio. Entendemos que a construção de ambientes bilíngues, para a educação de surdos, são ambientes que favorecem sobremaneira o desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, abrirão novos caminhos para o acesso à formação superior e profissional. Entretanto, é preciso cautela. Nesta pesquisa, não transitamos pelo já conhecido, pelo certo ou pelo errado, pelo melhor ou pelo pior, ao contrário, tomamos como referência uma forma de pensamento crítico que nos conduz ao desafiante trabalho dos questionamentos, das buscas e de olhares outros, a partir da nossa própria experiência como sujeitos da ação, como possibilitadores atentos de ações do nosso tempo, na tentativa de criar as condições para pensar o que precisa ser pensado.

Assim, seguindo sobre a análise dos projetos pedagógicos do curso, percebemos o quanto eles estavam comprometidos com as especificidades linguísticas dos sujeitos surdos e, conseqüentemente, em construir uma proposta bilíngue de formação de professores surdos e ouvintes, de modo a atender essas especificidades. Por se tratar de um curso pioneiro, ele se caracteriza principalmente como processo contínuo, estando em constantes transformações e adequações no que diz respeito a um ambiente pedagógico acadêmico bilíngue para surdos e ouvintes. É, portanto, uma proposta que,

Faz-se indispensável uma educação baseada na visão de que a liberdade humana envolve a compreensão da necessidade e a transformação dessa necessidade. Precisamos de uma pedagogia cujos padrões e objetivos a serem alcançados sejam determinados em conformidade com metas de visão crítica e de ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais (GIROUX e SIMON, 2013, p. 113).

Essa é a nossa responsabilidade. Já o desafio aponta para uma trajetória marcada pelo comprometimento e pela disposição de todos os envolvidos em marcar a virada do nosso século pela aproximação das diferenças e pelo encontro entre professores e alunos em um ambiente ousado e, ao mesmo tempo, promissor na construção de novas possibilidades e novos caminhos de formação pedagógica superior. Então, perguntamos: o que importa, de fato, nessa formação? O que pedagogicamente precisa ser desconstruído para em seguida ser reconstruído? Quais as reais possibilidades desse processo formativo? Quais as especificidades? O que há de novo ou não há nada além do que a história da educação de

surdos vem nos dizendo há séculos? Seguimos por processos dicotomizados ou nos arriscamos por novas possibilidades?

Enfim, muitas questões que a partir dessa pesquisa buscamos responder na busca de pistas, de especificidades e de experiências que nos permitam seguir adiante na construção de uma proposta educacional bilíngue em consonância com o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia, que inclui em seus objetivos, expressões da mais pura coragem e determinação pedagógicas, quais sejam: uma qualificada formação bilíngue; formação de agentes brasileiros multiplicadores; posicionamentos éticos; pensamento crítico, reflexivo e criativo; conhecimentos teóricos, técnicos e práticos; construção e desenvolvimento de projetos pedagógicos; trabalho coletivo, interdisciplinaridade, autonomia, cooperação e solidariedade.

A partir da análise documental de ambos os projetos pedagógicos e dos depoimentos do coordenador e dos professores do curso, percebemos algumas significativas modificações entre o projeto de 2006, quando o curso começou, e o projeto de 2013. Foram incluídas em 2013: a disciplina Educação Bilíngue do Surdo com aumento de carga horária e, a disciplina LPE que passou a ser ministrada em turmas separadas para alunos surdos e ouvintes. O estágio em escolas de surdos passou a ser obrigatório e as atividades de pesquisa também foram incluídas no projeto pedagógico 2013, do curso.

Essas alterações são fruto das experiências do dia a dia, das interações cotidianas entre todos os envolvidos no curso, marcando, mais uma vez, o caráter de processo do Curso de Pedagogia presencial, em uma perspectiva bilíngue.

Para o coordenador e professores, a grade curricular do Curso, a partir de 2013, atende tanto às especificidades curriculares dos cursos de formação de professores em geral, quanto àquelas mais diretamente relacionadas à formação de professores surdos. É senso comum entre os docentes que falta avançar em uma política linguística em paralelo às práticas pedagógicas e, enquanto se trabalha nesse sentido, o curso vai se constituindo na prática dos desafios linguísticos. Em relação ao projeto pedagógico, pelo menos teoricamente, as cartas parecem dadas. Os objetivos são claros e as modificações do projeto em 2013, de fato, priorizaram questões fundamentais para a formação dos pedagogos e de suas competências qualificadas em seus objetivos. Entretanto, a partir das informações

coletadas pelos questionários chegamos à questão central do Curso de Pedagogia, qual seja, a comunicação bilíngue na relação com a educação de surdos.

Como promover um ambiente de fato comunicativo se as pessoas envolvidas no processo não dominam as línguas em questão? Já sabemos que não temos respostas. Aliás, esse nos parece o grande mérito desse curso, assumir o que não se sabe, mas se precisa saber. Portanto, quando decidimos pela aplicação de questionários para coleta de dados, optamos por uma abordagem que nos direcionaria para o que os dados coletados poderiam quantificar e não, propriamente, o quanto eles quantificaram, o que nos colocaria diante de uma possibilidade de

[...] estabelecer um ethos atento e experimental: a arte de tornar algo capaz de aparecer e se transformar em alguma “coisa” (algo que nos preocupa, e que começa a significar ou exprimir) (grifo e parênteses do autor), que não apareceria sem esse trabalho (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 23).

É então a partir do que não se sabe, que se busca saber. No decorrer da pesquisa, ficou claro que o Curso tem características formativas de processo que permite que ele vá se reestruturando continuamente. Por si próprio, promove um ambiente que se caracteriza pela criatividade, inovação e flexibilidade em relação às práticas e ações pedagógicas. Os recursos pedagógicos são manejados livremente com a participação de todos. Há trocas de experiências horizontalizadas, o que gera oportunidades únicas para reflexões, aprendizagens, intercâmbios linguísticos e troca de afetos permitindo que as diferenças se complementem. É de fato um ambiente inusitado! Um ambiente no qual convivem duas línguas, onde ambas têm sua importância reconhecida no ambiente pedagógico, docente e discente, para alunos e professores, surdos e ouvintes.

O ambiente bilíngue, do ponto de vista da determinação do projeto pedagógico, estava garantido e isso pode ser notado pelo fato, por exemplo, das avaliações, trabalhos e provas serem realizadas tanto em LP e/ou em Libras, dependendo de cada caso, individualmente, ficando a decisão a critério dos professores e alunos envolvidos. Os alunos surdos tinham liberdade para contar ou não com o apoio de pessoas ouvintes, como intérpretes, amigos ou familiares, na execução de tarefas extras escolares. As disciplinas de Libras e de LPE eram obrigatórias, assim como os estágios em escolas que tivessem alunos

surdos em suas classes. Entretanto, ainda assim, um ambiente que de fato possa ser considerado bilíngue no que diz respeito ao ensino superior para alunos surdos ainda é, nos tempos atuais, um grande desafio.

Devemos ressaltar um outro ponto. A grande maioria do corpo docente do Curso de Pedagogia considerou que a atuação dos intérpretes em sala de aula não garante a compreensão dos alunos. Ora, o ambiente do referido curso está posto a partir do reconhecimento da língua de sinais, da língua portuguesa escrita, do tradutor e TILPS, mas também é perpassado, todo o tempo, pela língua portuguesa oral, a partir do momento, que circulam professores, alunos, funcionários, visitas e tantos outros que são usuários naturais da língua portuguesa oral. Esse cenário coloca por terra a polêmica que há tantos séculos veio sendo posto na educação de surdos em relação à oralidade e/ou a língua de sinais. Todas as modalidades linguísticas e recursos específicos à educação de surdos são necessários e, ao mesmo tempo, não suficientes porque, de fato, é uma questão de construção e de tempo. É uma mudança de paradigma e não de escolhas profissionais e/ou pessoais. É muito maior...

O que queremos chamar atenção pelo viés dessa pesquisa realizada em um curso que se pretende bilíngue é que uma língua não é algo que exclui, pelo contrário, ela acrescenta. Acrescenta novas possibilidades, pois apresenta novos mundos, novas formas de ser e de estar presentes na diferença. É preciso reconhecer a importância, o direito e a conquista das línguas de sinais na educação dos surdos que veio com a virada dos séculos, mas isso não significa desjuizar ou (des)estatuir outras possíveis formas de comunicação para os surdos. No caso do Brasil, a LP, tanto escrita quanto oral, são, em diferentes situações mais, ou menos, importantes possibilidades de conexão com o país, com o público e com os diferentes tempos e espaços.

Estamos em tempo de diferenças, multiplicidades e sempre possibilidades outras, que não mais de exclusão. As famílias de bebês surdos, quando devidamente orientadas, poderão fazer a escolha tanto da Libras, quanto da língua portuguesa, em ambas as suas modalidades, porém, a escolha poderá ser apenas a Libras ou ainda, poderá também ser somente a língua portuguesa oral e, conseqüentemente, a escrita. São todas possibilidades. As pessoas são livres para fazerem suas escolhas. Não podemos mais nos render ao pastoreio

ou às políticas públicas para uma educação de massa. Se seguirmos tomados, imbuídos, pelo passado, por suas políticas de exclusão, não perceberemos a lacuna existente entre o passado e o futuro, como nos falam Masschelein e Simons, pela obra de Hannah Arendt:

A lacuna só existe quando o indivíduo é ele mesmo ali, atento ao presente, cuidando dele, preocupando-se com ele (o que não é o mesmo que conhecê-lo – grifo do autor), [...] Neste sentido, o exercício do pensamento não é um salto para fora desse presente, mas, pelo contrário, *permanece ligado ao presente e está enraizado nele* (grifo do autor) (2014, p. 12-13, grifos do autor).

E é nessa lacuna, do presente, que os surdos começam a chegar às universidades públicas e privadas. Cursam graduação, mestrado, doutorado e prestam concurso público para a docência e para tal contam com o apoio dos intérpretes, dos amigos, da família e dos professores. A livre comunicação, por meio da Libras, faz toda a diferença no que diz respeito à segurança, à autoestima, à troca com seus pares e as suas futuras possibilidades profissionais. A convivência com ou ouvintes usuários da Libras aproxima as diferenças, desafia adequações, possibilita novas criações e descobertas como também aponta novos caminhos acadêmicos na construção do conhecimento.

É, então, a partir dessas considerações, que percebemos o quanto o Curso de Pedagogia presencial em uma perspectiva bilíngue vem apresentando resultados que apontam para um processo de formação bilíngue que, por si só, vai abrindo novas possibilidades e caminhos para a formação de pedagogos surdos bilíngues onde na qual as especificidades linguísticas próprias à educação de surdos, antes de serem obstáculos a esse processo, vem se movendo pela potência, criatividade e diálogo entre as diferentes línguas e suas modalidades. Com a lacuna do presente, preenchida pelo próprio presente, sem o peso e o ressentimento do passado, parece que se está, pouco a pouco, construindo um presente no qual os alunos estarão aptos a atuar, na perspectiva de uma educação que se faça, para e nas diferenças, como professores bilíngues, em todas as habilitações pertinentes à formação pedagógica.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Instituto Superior Bilíngue de Educação. Projeto do Curso Bilíngue de Pedagogia. Opção pela transformação do curso normal superior, licenciatura, do Instituto Nacional de Educação de Surdos em curso bilíngue de pedagogia, licenciatura. Rio de Janeiro: INES. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Departamento de Ensino Superior. Projeto Pedagógico do Curso Bilíngue de Pedagogia – EAD. Rio de Janeiro: INES. 2013.

Dicionário on line <<https:dicionario.priberam.org/imbu%C3%ADdo>> Acesso em 14/02/2019.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. Cortez: São Paulo, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 245p.

Data do envio: 03/06/2021

Data do aceite: 25/05/2021

A EXPERIÊNCIA DA BIDOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

THE CO-TEACHING EXPERIENCE IN THE DEAF EDUCATION

Ana Luísa Antunes¹⁰
Luciana Moratelli Pinho¹¹

RESUMO

Neste texto discutimos algumas possibilidades para a inclusão escolar de surdos em uma perspectiva intercultural a partir da experiência da bidocência em uma escola pública federal especializada na educação de surdos localizada no Rio de Janeiro. Para tanto dividimos o texto em três momentos; no primeiro iniciamos a argumentação apresentando a perspectiva bilíngue de educação para surdos e sua relação com o interculturalismo, no segundo problematizamos os desafios da educação bilíngue para surdos devido às dificuldades cotidianas dos professores e, por fim, apresentamos a experiência da bidocência em 2019 e suas implicações na execução de uma educação que pretende a inclusão em uma perspectiva intercultural.

Palavras-chave: Inclusão. Bidocência. Educação de surdos

ABSTRACT

In this text we discuss some possibilities for the educational inclusion of the deaf children in an intercultural perspective from the experience of co-teaching at a federal public school specializing in deaf education in Rio de Janeiro. To do this, we separate the text into three moments; in the first, we start the argument by presenting the bilingual perspective of education for the deaf and its relationship with interculturalism, in the second we problematize the challenges of bilingual education for the deaf arising from the daily difficulties of teachers and, finally, we present the experience of co-teaching, in 2009, and yours implications in the implementation of an education that aims to include in an intercultural perspective.

Key-words: Inclusion. Co-teaching. Deaf education

¹⁰É doutora em Educação pela PUC-Rio, professora da Educação Básica e vice-coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Pesquisadora sobre educação básica, educação de surdos e sociologia da educação. E-mail: ana.antunes2010@gmail.com. ORCID: 0000-0002-7888-2299.

¹¹É mestre em Educação e Tecnologia pela UNICARIOCA, coordenadora de assuntos acadêmicos do Núcleo de Educação Online do Instituto Nacional de Educação de Surdos. E-mail:lulumoratelli@gmail.com. ORCID: 0000-0002-7569-9077.

Os surdos têm ao longo de décadas assumido o protagonismo na luta pelo fortalecimento e reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) inspirados na ação de outros movimentos sociais que demandam reconhecimento intercultural na América Latina.

A experiência intercultural indígena trouxe uma nova perspectiva de cultura para o espaço escolar onde “diferentes línguas foram o passo inicial para a proposição de um diálogo entre diferentes culturas” (CANDAU e RUSSO, 2011 p.64). Foram fundamentais, também, para que o bilinguismo deixasse de ser visto apenas como estratégia de transição ou meio para a manutenção de uma cultura ameaçada para passar a ser parte de uma educação intercultural onde o diálogo se torna instrumento fundamental à integração entre as diversas culturas e o saber sistematizado universal procurando assim valorizar as experiências dos sujeitos no contexto escolar.

Compreendemos que a educação bilíngue está estruturada em torno da língua de sinais que é a língua de aquisição natural dos surdo/a e a segunda língua é a língua majoritária da comunidade em que está inserido/a. Deste modo, a segunda língua é uma língua instrumental cujo ensino objetiva desenvolver no aprendiz habilidades de leitura e de escrita.

Um aspecto fundamental para o fortalecimento do bilinguismo no nosso país foi o reconhecimento por lei da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no ano de 2002, que culminou na publicação do Decreto da Presidência da República nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que propõe uma série de medidas, principalmente no âmbito educativo, para que sejam garantidos o uso e a difusão da língua de sinais.

Embora os documentos não se refiram ao bilinguismo, as disposições, tanto da Lei de 2002 quanto do Decreto de 2005, indicam para uma modalidade bilíngue de ensino ainda que propondo o uso funcional da língua de sinais no espaço escolar para viabilizar o aprendizado da língua portuguesa e os demais conhecimentos escolares.

No entanto, a educação bilíngue enquanto uma proposta que contemple as especificidades dos educandos surdos exigem recursos visuais, uso da língua de sinais, estratégias de ensino de língua portuguesa como segunda língua, além de uma série de outras (re)formulações que requerem uma sensibilidade do professor para o (re)conhecimento das necessidades educativas dos sujeitos.

Dentro deste contexto de experiências bilíngues apresentamos, enquanto professoras pesquisadoras, um pouco da experiência com a bidocência, refletindo sobre conquistas e desafios de tal organização em nossa escola.

Trata-se de um colégio federal de aplicação, referência na área da surdez, que atende crianças com surdez bilateral em todos os níveis da Educação Básica, desde a Educação Precoce (de recém nascidos a três anos), Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e também no Ensino Superior.

Em nossa escola a opção é pelo empoderamento da comunidade surda. Utilizamos a Libras como língua de instrução e os conhecimentos advindos da cultura de percepção visual dos surdos trabalhando dentro do paradigma do bilinguismo. Apesar de tratar-se de uma escola especializada na educação de surdos, nós atuamos na inclusão de alunos surdos com deficiências múltiplas para os quais temos estratégias diferenciadas considerando as potencialidades individuais.

Convergemos com uma visão interculturalista crítica que defende a criação de novas relações entre os sujeitos a partir do diálogo e propõe o empoderamento daqueles que são historicamente inferiorizados (WALSH, 2009).

O interculturalismo crítico, de acordo com Candau (2011 p.22-3),

visa questionar as diferenças e as desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual, entre outros.

Defendemos a educação de surdos na perspectiva intercultural crítica como um direito à diferença onde o reconhecimento do outro e o diálogo entre os diferentes atores e suas culturas são parte do processo de (re)significação do Outro. Pretendemos negar a inclusão escolar como processo de igualdade, o qual tem submetido os diferentes a um processo normalizador e impositivo que tende a adequar os diferentes às práticas e às exigências da escola, e reconhecemos que as individualidades devem ser consideradas no processo educativo como potencializadora dos talentos individuais e desenvolvimento/aprendizado coletivo (PIERUCCI, 1999).

O lastro que supõe esta negação não só afeta as possibilidades de construir sociedades mais justas e inclusivas, como também que cada uma destas

sociedades possa utilizar todos os saberes e talentos a seu alcance para construir seu presente e futuro, em lugar de privar-se de aproveitar muitos deles. Negar aspectos de nós mesmos, automutilando-nos como sociedades amplas e complexas, é como caminhar sobre um só pé, ou talvez seja mais apropriado dizer de cabeça para baixo ou com a cabeça e “outro”. (MATO, 2009 p.6)

Neste estudo pretendemos compartilhar a vivência de dois docentes em uma mesma sala de aula apresentando alguns modelos deste tipo de organização sem nos aprofundar sobre as diferenças de terminologias. A vivência de dois docentes em uma mesma sala de aula tem sido nomeada de várias formas, ora como bidocência, segundo Beyer (2005) e Cunha e Siebert (2009), ora de docência compartilhada, e ainda como co-ensino, ensino colaborativo, entre outros que, de acordo com Christo e Mendes (2017; 2019), advém das palavras em inglês *co-teaching* e *collaborative teaching* que são traduzidas para o português de diferentes formas. Entendemos que apesar das diferentes terminologias, todas representam as relações interpessoais de mais de um docente em um ambiente educacional compartilhado.

De acordo com Beyer (2005), a bidocência está associada a um dos princípios pedagógicos adotados na década de 1970 pela escola Flämning (na Alemanha), instituição de referência na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, pioneira na prática com a presença de dois professores responsáveis pela aprendizagem dos alunos que compartilhavam de seus conhecimentos para alcançar os objetivos aventados no mesmo ambiente educacional.

Segundo Kinishita (2009), na Itália, durante a década de 1970, a bidocência materializava-se na junção da figura do professor de apoio atuando com o professor regente no mesmo ambiente educacional. Tal modelo ganhou forte atuação em turma de inclusão após um projeto de lei extinguir as instituições de educação especial integrando os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Ainda segundo a autora, a atuação do professor de apoio era um suporte não apenas para os alunos, mas também para o professor regente.

Os desafios da profissão faz com que muitos docentes se desmotivem e automatizem os processos de ensino em função de decepções, frustrações e incertezas. Caussi (2013, p. 21) corrobora para o suporte e soma de aportes de conhecimentos e

estratégias dos docentes quando diz que “para conseguir dar conta da diversidade e complexidade do trabalho da sala de aula, esse profissional precisará ter alguém com quem compartilhar as dúvidas, alegrias e tristezas”.

Consideramos válido citar um trabalho chileno no qual Rojas & Cornejos (2014, p.305) relatam a existência de oito tipos de co-ensino/bidocência sendo: de observação onde um é o professor regente e outro ajuda alguns estudantes em particular; de apoio, no qual um é o professor regente e o outro se reveza entre os estudantes, proporcionando apoio individual e supervisionando; bidocência de grupos simultâneos nos quais os professores dividem a classe em dois grupos e lhes ensinam de forma paralela; bidocência de rotação entre grupos onde os professores trabalham com grupos diferentes de alunos e se revezam entre os grupos além de poder ter grupos sem o trabalho do professor; co-ensino em estações, no qual os docentes dividem o material e os alunos em estações de trabalho que funcionam de forma simultânea e durante o desenvolvimento os alunos vão revezando as estações e os professores; bidocência alternativa, que ocorre quando um docente trabalha com um grupo pequeno de alunos desenvolvendo atividades de reforço enquanto o outro docente trabalha com a turma toda; bidocência complementar no qual um professor realiza ações para melhorar ou complementar o ensino do outro professor; e por fim o co-ensino em equipe que consistente na atuação simultânea dos dois professores responsáveis pelo desenvolvimento da classe alternando-se nos papéis de conduzir e apoiar a classe de alunos (FRIEND et al., 2010; HUGHES & MURAWSKI, 2001; VILLA, THOUSAND & NEVIN, 2008 apud ROJAS e CORNEJOS, 2014, p.305)

A bidocência/co-ensino tem ganhado espaço em seus diversos modos, especialmente, na educação inclusiva e demonstra sua importância perante a heterogeneidade existente nas salas de aula de acordo com os exemplos dos estudos supracitados.

Neste sentido, Beyer (2005, p.5) amplia e dá início às discussões sobre o tema no Brasil ao afirmar que “o ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças e suas distintas capacidades”, ou seja, toda criança é singular, mesmo não possuindo qualquer tipo de deficiência. Estamos de acordo que é equivocado comparar desempenhos e exigir uma uniformidade de pessoas/alunos alocados em um mesmo grupo.

Em nosso levantamento bibliográfico, tanto as publicações nacionais como internacionais, convergem para os benefícios da parceria docente no trabalho com crianças que necessitam de atendimentos as suas especificidades.

Apresentaremos nossa escolha dentro da perspectiva de bidocência considerando os nossos limites neste artigo na construção da argumentação e exposição dos conceitos em nossa proposta de relatar a experiência enquanto professoras pesquisadoras.

Nossas opções são ousadas quando lidamos com crianças sem língua e muitas famílias que jamais pensaram em ter filhos surdo e resistem à imersão em uma outra língua, a língua de sinais. A dificuldade de congregar a família em torno de um mesmo objetivo, que é o desenvolvimento do sujeito surdo, muitas vezes nos leva ao enredamento em uma teia onde a solidão e a frustração com os desafios do trabalho docente não se constitui em algo proveitoso para o desenvolvimento do nosso alunado.

Podemos refletir que o fazer pedagógico nas instituições públicas de ensino se (re)constrói na medida em que a escola percorre por atualizações de caráter curricular e político pedagógico, seja para atender uma organização institucional seja para o cumprimento de diretrizes.

O crescente ingresso de crianças com deficiência e transtornos globais nas escolas refletem o impacto e a necessidade de atualização de legislações que tratam sobre a inclusão destes estudantes buscando diversas condições de aprendizagem em uma perspectiva inclusiva.

Cabe refletir que, quando em um grupo de alunos se encontram estudantes com necessidades educativas especiais, a parceria entre os professores na prática bidocente torna-se essencial para pensar em uma prática pedagógica que atenda as necessidades de aprendizagem de todo o grupo. Principalmente quando as necessidades educativas especiais são díspares entre os alunos.

No nosso contexto, o plano de trabalho dos professores da turma estão diretamente ligados à construção de situações de aprendizagem interdisciplinares, sendo este o ponto de partida inicial para uma reflexão sobre a organização pedagógica. Entendemos que o tempo vivenciado na escola e, sobretudo, na sala de aula, precisa ser considerado, pensando no atendimento às exigências do grupo de educandos com necessidades educativas

especiais/NEE (segundo a Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica) e seu aproveitamento diante dos objetivos e das experiências de ensino-aprendizagem.

O trabalho de adaptação curricular que realizamos em nossa escola é importante para oportunizarmos a todos os alunos acesso ao mesmo conhecimento, respeitando suas especificidades. Cada um acessa da sua forma e dentro de suas possibilidades as mesmas situações de aprendizagem superando o paradigma da escolarização inclusiva de forma integrativa e trabalhando na perspectiva do interculturalismo crítico de equidade de oportunidades e atendimento às individualidades.

Entendemos que para a garantia de uma aprendizagem eficaz dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais devemos nos inserir em uma reflexão que aborde a temática investigativa sobre o currículo de maneira mais ampla (PERRENOUD, 2001; NÓVOA, 2001; YOUNG, 2014).

Young (2014) aponta que a organização curricular define o tipo de educação recebida pelas pessoas e será ela que poderá proporcionar um ensino que valorize a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos.

Em nossa escola, a proposta de estruturação curricular que oportuniza o acesso ao conhecimento nas mesmas situações de aprendizagem fundamenta-se na elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI). Glat et al. (2012, p. 84) conceituam esta prática como um “[...] planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização.”.

Nosso cotidiano converge em diversos graus para pesquisas que relatam desafios na educação de surdos como: as dificuldades comunicativas, a necessidade de conhecimentos sobre a língua de sinais, a ausência ou pouco conhecimento sobre surdez, pouca ou nenhuma participação dos surdos na aula, falta de interação/comunicação dos surdos com a turma e com os professores, dificuldade dos professores e alunos em compreender o papel do intérprete, dúvidas e insegurança quanto à prática realizada por parte dos docentes, dificuldade no ensino da língua portuguesa como segunda língua e dificuldade dos alunos em acompanhar as aulas. (PEDREIRA, 2008; ANTUNES e NASCIMENTO 2011).

Para os nossos alunos com NEE o PEI se torna um instrumento de planejamento multidisciplinar de referência amparado no currículo do ano/turma. A estrutura da adaptação curricular se dá a partir do planejamento comum para assim pensarmos em estratégias e objetivos específicos envolvendo a identidade do sujeito da aprendizagem de modo a permitir a sua (re)estruturação.

Sobre as adaptações curriculares busca-se atender às especificidades do aluno. Não há a criação de um novo currículo, o objetivo é torná-lo mais dinâmico, passível de alterações e ampliações para atender, de fato, todos os educandos.

O que considero importante na perspectiva intercultural é estimular o diálogo, o respeito mútuo e a construção de pontes e conhecimento comuns no cotidiano escolar, nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula. (CANDAUI, 2011 p. 26)

Na busca por construir uma proposta pedagógica de caráter inclusivo a mobilização de recursos e o trabalho colaborativo entre os docentes através de trocas de orientações, ideias e planejamentos que se convertem em estratégias implicam em uma parceria que gera resultados. Tudo porque convergimos sobre uma concepção de currículo que propicia flexibilidade para ampliar e (re)criar experiências que possibilitem a aprendizagem de cada aluno considerando as respectivas especificidades educacionais.

De fato, as angústias presentes nos professores e a dificuldade de sozinhos conseguirem compreender cada aluno e organizar as estratégias pedagógicas mais adequadas às especificidades de cada sujeito, que podem mudar a cada aula, nos levou a união de forças em torno do objetivo da ampliação de nosso repertório didático-pedagógico através da reflexão conjunta sobre como poderíamos otimizar as trocas pedagógicas em prol do aluno. A forma de ampliarmos o nosso repertório de ferramentas práticas e conceituais sobre o fazer docente que vislumbramos foi através de parcerias dos professores ao lidar com a regência da mesma turma.

Sabemos que toda a equipe que trabalha com o aluno é muito importante. Mas sabemos também que boa parte da observação do aluno acontece durante as aulas com o professor regente da turma. E, portanto, consideramos que a bidocência pode somar neste olhar ao aluno tendo em vista a possibilidade de reflexão e elaboração conjunta de

estratégias para ajudar o aluno em suas necessidades educativas mantendo-o motivado e estimulado a aprender e se desenvolver.

Sem dúvidas, poder dividir angústias, desafios e anseios com os colegas de profissão é importante. Mas é mais proveitoso ainda quando podemos ter o mesmo cenário com mais de uma perspectiva e elaboramos possibilidades de desenvolvimento em conjunto, seja com o par da bidocência e seja com a equipe escolar.

A prática da bidocência em nossa escola funciona do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental 1. A carga horária dos docentes em uma mesma turma é distribuída durante a semana pelo turno da manhã. Em relação às disciplinas, um dos docentes assume as disciplinas de Matemática e Ciências e o outro de Língua Portuguesa, História e Geografia, compartilhando o ambiente físico educativo. Além da dupla regência com o regime de bidocência os alunos possuem outros professores nas disciplinas de Libras, Artes e Educação Física.

É válido ressaltar que o ponto de partida para a presente reflexão parte das experiências docentes regentes de uma turma de 3º ano do ensino fundamental contendo alunos com Paralisia Cerebral e Déficit Cognitivo. Trazemos a prática da bidocência por meio das vivências até o momento, encaminhando-se para além da idealização teórica e metodológica partindo de fatores pertinentes que integram o ato educativo.

Como professoras desta primeira fase dos alunos com a bidocência percebemos que as dificuldades de organização do material e das disciplinas são facilmente superadas e geram nos alunos um senso de responsabilidade que consideramos bastante relevante para o amadurecimento e construção da autonomia.

Consideramos também que por ser a Libras uma língua visuo-espacial, os alunos ganham bastante em atenção em virtude da mudança do estilo de sinalização e das estratégias pedagógicas. Apesar do trabalho conjunto, cada profissional imprime sua marca no fazer pedagógico e destacamos isso como algo interessante para o aluno que fica mais atento ao conteúdo do que as estratégias intuitivas de desvendar a lógica do professor, dos exercícios e da avaliação de modo automático. A bidocência chama o aluno para a reflexão e a autonomia e uma segurança de conseguir comunicar-se e viver/experienciar a independência e a autonomia dentro da escola.

Falar de bidocência (...) é falar do encontro humano nas práticas colaborativas que são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho em equipe, cujo desejo perpassa pelo autêntico encontro do “eu-tu” nas relações humanas e na construção do conhecimento. (CAUSSI apud LOPES e COSTA, 2013, p. 23).

Dentro da perspectiva intercultural crítica, reconhecemos cada sujeito e consideramos bastante proveitosa a possibilidade de reflexão sobre cada aluno e o pensar conjunto em estratégias de ensino para executarmos. De certo, a troca entre os pares profissionais possibilita um *improvement* no repertório profissional dos docentes e consideramos que a bidocência potencializa um ensino personalizado na medida em que além da troca de conhecimentos entre os membros da equipe, proporciona que os docentes pensem sobre cada aluno e seu microcosmo da sala de aula em parceria tanto na reflexão como elaboração de estratégias para a atuação.

Sobre a possibilidade de refletir em conjunto sobre a sala de aula onde precisamos agir na urgência e decidir na incerteza, Perrenoud (2001, p.64) nos alerta que não podemos esquecer “que o trabalho em sala de aula fornece as aprendizagens, as aspirações e até mesmo as avaliações formais que fundamentam a orientação e a seleção ou a intervenção de outros profissionais.”.

O compartilhamento da atuação entre dois docentes em um mesmo microcosmo (a sala de aula) no ambiente escolar possibilita uma flexibilização mais eficiente do tempo, já que o docente se beneficia em uma busca conjunta de novas alternativas e tem contato com diferentes estilos de ensino. Conforme ressaltam Fernandes e Tilton (2008), esta prática vem ao encontro da demanda atual da educação que objetiva a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade com efetividade em suas estratégias práticas e metodológicas.

Dessa maneira a bidocência busca assistir não apenas os alunos, mas também os professores que contam com o suporte um do outro para praticar a docência, sem se desvencilhar, das suas especificidades, já que na prática docente o decurso reflexivo apenas é constituído quando o docente se coloca como sujeito ativo do processo de ensino, aprendizagem e reflexão sobre sua prática tornando-se produtor de sua profissão.

Os docentes envolvidos na docência compartilhada ainda se beneficiam pela possibilidade de a todo o momento estar atuando como professor e aprendiz, ou seja, em

duas posições diferentes. Aprendemos muito nesta vivência de relações e de experiências estabelecendo um espaço de formação mútua, onde projetamos e almejamos um trabalho docente sem uma ordem hierárquica, constituindo-nos sujeitos ativos das situações cotidianas da sala de aula.

A prática da bidocência exige um exercício de alteridade, pois ao compartilhar o seu processo de trabalho é indispensável mais do que enxergar o outro, é saber lidar com as diferenças e exercer a generosidade, sem perder de vista a iniciativa e a subjetividade.

O ato de compartilhar não significa deixar de se responsabilizar, mas cada docente deve expressar suas ideias e através do olhar sobre o Outro, seja nas mútuas ou distintas convicções, buscar a construção da prática docente.

Sobre o ato de compartilhar entende-se que este traz conflitos para ambos os sujeitos, pois acabam expondo de forma clara para o outro toda a sua bagagem pedagógica, concepções e práticas pedagógicas que reconhecemos sempre em construção e aperfeiçoamento. Entretanto, é por meio deste confronto de ideias, pensamentos e exercícios que um novo protagonismo surge e uma nova prática é constituída dando mais ênfase ao trabalho colaborativo.

Trabalho colaborativo é a palavra necessária quando lidamos com um contingente que requer estratégias eficazes e muito bem pensadas para o processo de ensino e aprendizagem (PERRENOUD, 2001).

No Brasil, conforme comenta Arroyo (2000) ainda vemos o erro e a falha de forma extremamente pejorativa e negativa. Portanto, a presença do outro pode ser extremamente ameaçadora. Ao compartilhar o ambiente de ensino, o docente vive a insegurança de expor todas as suas concepções pedagógicas e expressar não apenas seus conhecimentos, mas também seus receios, como explica Beyer (2005).

É na partilha de conhecimentos e experiências que encontramos os mecanismos necessários para uma formação continuada e inovadora. Toda a intensidade na troca de vivências neste ambiente com suas alegrias e tristezas merecem ser compartilhadas e refletidas, consolidando espaços de formação mútua, nos quais cada docente desempenha, simultaneamente, o papel de formador e formado.

“A construção de dispositivos de (auto)formação assistida e participada através da diversificação das modalidades de apoio e de consultoria favorecem a elaboração de projetos pessoais de formação.” (NÓVOA, 1991, p.71).

Diante desta percepção evidencia-se a importância do apoio que um professor concede ao outro durante o trabalho da prática de bidocência, tendo com quem dividir as aflições e a rotina os docentes conseguem refletir sobre a prática pedagógica.

A troca de experiências é de suma importância para o compartilhamento da prática docente. Para Caussi (2013), não adianta dividir o mesmo ambiente de trabalho, os mesmo alunos e não trocarem experiências, não aceitarem, não permitirem viver a prática do outro. Portanto, a docência compartilhada não trata apenas da partilha do ambiente físico educacional, mas também de permitir deixar ser afetado pela prática do outro. Ver, refletir e nos sensibilizar a outros processos de ensino e aprendizagem que beneficiam não apenas aos alunos, mas também aos profissionais.

Romper com este *daltonismo cultural* e ter presente o *arco-íris das culturas* nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula. Exige valorizar as histórias de vida de alunos/as e professores/as e a construção de suas identidades culturais, favorecendo a torça o intercâmbio e o reconhecimento mútuo, assim como estimular que professores/as e alunos/as se perguntem quem situam na categoria de “nós” e quem são os “outros” para eles. (CANDAUI, 2011 p.25)

Apesar de reconhecermos com muito valor as possibilidades proporcionadas pela nossa estrutura organizacional e pedagógica, que nos permite desfrutar da bidocência para melhorar nossa oferta de ensino de qualidade e ampliar nosso repertório de alternativas e estratégias por meio da criatividade e parcerias, sabemos que este é só o começo de um projeto de bidocência.

Reconhecemos os avanços desde a implementação da estrutura organizacional da bidocência em 2017 e que ainda precisamos aperfeiçoar alguns aspectos. Como toda prática inovadora, os desafios existem, mas precisamos documentar nossas tentativas com seus sucessos e desafios para que possamos com união e resiliência conseguimos analisar os erros e aperfeiçoar pouco a pouco nossos saberes e nossa prática em equipe pois, de fato, “o

essencial virá com o tempo, com a capacidade de reavaliar e de remanejar as estruturas criadas.” (PERRENOUD, 2001 p.177)

A construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento vão muito além de uma visão pedagógica limitada à transmissão de saberes. Trata-se de uma forma de conceber a pedagogia como uma política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. (OLIVEIRA, 2009)

Como alerta Skliar (2003), a inclusão que almejamos não é questão apenas de agrupamento, mas sim de reformulação/transformação dos paradigmas sociais vigentes, de reflexão docente e inovação nas estratégias, para caminhar em direção a superação dos preconceitos e estigmas e um fazer pedagógico mais equânime e inclusivo.

Referências:

ANTUNES, A. L.; NASCIMENTO, M. das G. C. de A. **A profissão docente e a educação de surdos: demandas e dificuldades.** IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino – Para uma realidade complexa, que escola, que ensino?, Goiânia, 2011.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens.** Petropólis: Vozes, 2000.

BEYER, H. O. O pioneirismo da escola Flammig na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n 25, p. 9-23, jan. 2005. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a1.htm>. Acesso em: 17/03/2020.

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

BRASIL. Lei da Presidência da República nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU, V. M. (org.) **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos.** Rio de Janeiro, 7 Letras, 2011.

CAUSSI, J. R. **Docência Compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos.** Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/88077>. Acesso em: 17/03/2020.

CHRISRO, S. V. de e MENDES, G. M. L. Ensino colaborativo/coensino/biodocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 33-44, 2019.

CHRISRO, S. V. e MENDES, G. M. L. **Ensino colaborativo/coensino/bidocência na educação inclusiva:** dos documentos legais ao contexto da prática. III COLBEDUCA – Colóquio Luso-brasileiro de Educação, 17 e 18 de outubro de 2017, Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/10737>. Acesso em: 16/03/2020.

CUNHA, C. M. D.; SIEBERT, E. C. **Bidocência:** inclusão ou exclusão dos alunos com necessidades especiais? IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 2009. Curitiba: PUC/PR, 2009.

FERNANDES, D. A. N. e TITTON, M. B. P. **Docência Compartilhada:** o desafio de compartilhar. Porto Alegre, UNIRITER, 2008. Disponível em: <http://rc-sp.forums-free.com/docencia-compartilhada-o-desafio-de-compartilhar-t11.html>. Acesso em: 17/03/2020.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociedade em Revista**, v. 12, n.34, p.84, 2012.

KINISHITA, J. H. **Docência Compartilhada:** dispositivo pedagógico para acolher diferenças? Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17909/000726079.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17/03/2020.

MATO, D. Diferenças culturais, Interculturalidade e Inclusão na produção de conhecimentos e práticas Socioeducativas. In: CANDAU, V. M. (org.) **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

NÓVOA, A. A formação contínua entre pessoa-professor e a organização- escola. **Revista do Instituto de Inovação Educacional – Inovação**, Porto, v.4, n.1, 1991.

NÓVOA, A. Fala Mestre! Antonio Nóvoa - Professor se forma na escola. **Nova Escola**, n. 142, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, L. F. **Histórias da África e dos africanos na escola:** as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Rio de Janeiro, 2009. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

PEDREIRA, S. M. F. **Porque a palavra não adianta:** um olhar sobre a inclusão escolar de surdos/as numa perspectiva intercultural. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. CD ROM 1 Anais. Porto Alegre: ENDIPE, 2008.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na escola das diferenças:** Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIERRUCI, A. F. A direita e a diferença: o dado empírico. In: PIERRUCI, A. F. (Org.) **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

ROJAS, F. F. R. e CORNEJOS, C. J. O. Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. **Estudios Pedagógicos XL**, n. 2, p.303-319, 2014. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf>. Acesso em: 16/03/2020.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M, (org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

Data do envio: 03/06/2021

Data do aceite: 10/03/2021

ENSINO A DISTÂNCIA DE LIBRAS: UMA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DO INES

DISTANCE TEACHING IN LIBRAS: AN EXPERIENCE FROM THE INES PEDAGOGY COURSE

Luciane Cruz Silveira¹²

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar a organização, a metodologia e as ferramentas utilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA) do Curso de Pedagogia, na modalidade online, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no contexto da disciplina de Libras. Tal disciplina curricular se tornou obrigatória nos cursos de formação de professores (e nos de Fonoaudiologia) a partir do Decreto 5.626/05, que regulamentou a chamada Lei de Libras (Lei 10.436/02). Usando uma ferramenta desenvolvida pelo próprio curso NEO, o curso de pedagogia a distância do INES oferece o ensino da Libras para os alunos ouvintes e surdos nos três níveis da disciplina de Libras, através de 13 polos de ensino desse curso, em algumas regiões do país. A plataforma dispõe de uma série de recursos, como vídeos em Libras, webconferência, questionários, portfólio gamificado, entre outros, que viabilizam o ensino/aprendizado e a interação aluno/professor e aluno/aluno. Por ser recente, faltam mecanismos que avaliem a capacidade de aprendizado em Libras dos alunos. A formação de professores bilíngues pode colaborar vigorosamente para o ensino/aprendizado, contribuindo com metodologias que viabilizem sua aquisição.

Palavras-chave: Libras, Curso de Pedagogia, Ensino a distância.

Abstract

The objective of this article is to present the organization, methodology and tools used in the Virtual Learning Environment (VLE) of the Pedagogy Course, in the online modality, of the National Institute of Education for the Deaf (INES), in the context of the Libras discipline. This curricular discipline became mandatory in teacher training courses (and in Speech-Language Pathology and Audiology) as of Decree 5,626/05, which regulated the so-called Libras Law (Law 10,436/02). Using a tool developed by the NEO course itself, the INES distance pedagogy course offers the teaching of Libras to hearing and deaf students at the three levels of the Libras discipline, through 13 teaching centers of this course, in some regions of the country. . The platform has a series of resources, such as videos in Libras, web conferencing, questionnaires, gamified portfolio, among others, that enable teaching/learning and student/teacher and student/student interaction. As it is recent, there is a lack of mechanisms to assess students' ability to learn in Libras. The training of bilingual teachers can collaborate vigorously for teaching/learning, contributing with methodologies that make their acquisition viable.

¹² Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, pertencente ao Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8302-8388>

Keywords: Libras, Pedagogy Course, Distance learning.

Introdução

Os cursos formação de professores, notadamente o de Pedagogia, têm evoluído em consonância com os avanços da sociedade, bem como por meio das pesquisas desenvolvidas na área de humanas. Com pouco mais de cem anos, esse curso superior se firmou como principal *locus* de formação para atuação na docência da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental e na gestão escolar.

Em 2011, o governo federal lançou o Programa Viver sem Limite - Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o qual definiu como uma de suas metas a criação de cursos de Pedagogia, numa perspectiva bilíngue (Língua Brasileira de Sinais - Libras/Língua Portuguesa) (BRASIL, 2011, p. 12). Tal programa veio ao encontro de dois ordenamentos importantes na área da educação de surdos: a Lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05, que a regulamentou. A Lei 10.436/02 reconheceu a Libras “como meio legal de comunicação e expressão” (art. 1º) (BRASIL, 2002) das pessoas surdas, as quais foram definidas, de acordo com o Decreto, como aquelas que, “por ter[em] perda auditiva, compreende[m] e interage[m] com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da (...) Libras” (art. 2º) (BRASIL, 2005). No seu art. 3º, o Decreto definiu que a Libras deveria “ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores” (e nos cursos de Fonoaudiologia) (*ibid, ibid*).

Assim, o INES, em 2018, começou a oferecer o Curso de Pedagogia (EaD), objetivando formar professores e gestores educacionais, surdos e não surdos, em uma perspectiva bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) e intercultural, conforme o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), nas cinco macrorregiões do país por meio de treze polos de apoio presencial. Nesse contexto, a disciplina de Libras ganha grande relevância.

Práticas de dramatização e incorporação trabalhadas com professores surdos trazem bons resultados nesse processo. Para, então, garantir a aprendizagem da Libras, é fundamental o respeito linguístico e a construção de uma competência comunicativa em Libras durante a formação de professores bilíngues que utilizarão a língua de sinais como língua de instrução de seus alunos surdos.

O ensino de Libras como segunda língua via EaD utilizou diversas tecnologias para acesso do conteúdo, materiais didáticos considerando aspectos visuais-espaciais da Libras nos ambientes virtuais das plataformas. A formação busca, principalmente, garantir fluência e proficiência na Libras por parte dos professores formados para que possam ministrar futuramente suas aulas para alunos surdos em sua língua de conforto, bem como usando a língua portuguesa como L2. Buscamos mostrar que é um mito que alunos surdos tenham dificuldades para aprender e escrever em português, o que falta são professores com fluência na Libras e apreensão de questões identitárias e culturais assim como que dominem a construção de materiais didáticos, o que garante a quebra das barreiras linguísticas.

Pretendo, pois, apresentar, como professora autora, a organização dessa disciplina, bem como as suas ferramentas, desenvolvidas especialmente para esse curso.

O Curso de Pedagogia EaD do INES

Criado inicialmente para prover educação para crianças e jovens, tendo apenas os anos iniciais da educação, a partir de 2005, iniciou o seu departamento de Ensino Superior (DESU), o qual passou a ofertar, inicialmente, já em 2006, o curso de Normal Superior. Em 2007, o Normal se tornou Curso de Pedagogia, com ênfase em educação bilíngue. No mesmo ano, foi criado o primeiro curso de pós-graduação *lato sensu*.

O Curso na modalidade presencial oferta 60 vagas a cada ano, sendo 50% reservadas para alunos surdos e os outros 50% preenchidas com alunos ouvintes. O ingresso se dá exclusivamente por meio de vestibular próprio, em que o vestibulando faz prova de Língua Portuguesa e de proficiência em Libras. Os candidatos são avaliados por banca examinadora; os ouvintes precisam saber, ao menos, o básico da Libras. O convívio entre surdos e ouvintes, a interação através da Libras e da Língua Portuguesa, possibilita um ambiente linguístico e cultural rico, propiciando aprendizagem contextualizada com as demandas da comunidade surda.

Em 2018, passou a ser oferecida a modalidade EaD. Tal como já acenado, a proposta desse curso ocorreu no contexto do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite (Decreto nº 7.612, de 17/11/2011), do governo federal, que previa:

a criação de 27 cursos de Letras/Libras – Licenciatura e Bacharelado e de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue. Por meio do plano, serão criadas 690 vagas para que as instituições federais de educação contratem professores, tradutores e intérpretes de Libras (SDH-PR/SNPD, 2013, p. 27).

Por meio de seu Núcleo de Educação Online (NEO), o INES iniciou o projeto de criação de um curso de Pedagogia-Licenciatura a distância, com ênfase, também, na educação bilíngue. Foram desenvolvidas, pois, ferramentas que possibilitassem o ensino da Libras a distância. Plataformas convencionais, certamente, não dariam conta dos requisitos necessários para a execução do curso. Apesar de ter a ementa do curso presencial pronta, foi necessário o desenvolvimento de material adequado para a plataforma, pois a simples adaptação não permitiria que os alunos desenvolvessem todas as suas potencialidades. O curso teve o ingresso da sua primeira turma em 2018, sendo o pioneiro em toda a América Latina nesse formato.

Pensando na formação de professores bilíngues aptos a terem a Libras como Língua de instrução para o aluno surdo, o Curso de Pedagogia, modalidade EaD (com um percentual de 50% de estudantes surdos e 50% de ouvintes), têm a Libras como componente curricular fundamental, sendo oferecida em oito disciplinas (quatro obrigatórias e quatro opcionais), a partir de quatro níveis de competência linguística: nível básico (Libras 1, 2, 3 e 4), nível intermediário (Libras 3, 4, 5 e 6) e nível avançado (Libras 4, 5, 6, 7 e 8). Os estudantes, ao ingressarem, realizam um teste de proficiência e são distribuídos de acordo com esses níveis. Eles devem cursar, no mínimo, quatro disciplinas de Libras, podendo se matricular em níveis mais avançados (caso tenham ingressado nos níveis 1 e 2), se assim desejarem.

Em um curso dessa amplitude se fazem necessários diálogos em várias direções. Um requisito básico é a valorização da Libras como primeira língua da comunidade surda brasileira, sua língua de conforto. Essa abordagem inclui práticas pedagógicas que contemplem a diversidade linguística do Brasil, a produção cultural regional e a educação engajada com o ambiente social onde ela é falada/sinalizada, tendo as perspectivas do bilinguismo e multilinguismo em vista, em contexto intercultural. Privilegiando uma abordagem socioantropológica, a disciplina de Libras, em consonância com o Curso, busca um posicionamento aditivo, e não assimilacionista, tanto da língua de sinais como da cultura.

Esse posicionamento intercultural e bilíngue apresenta vantagens ligadas à língua, à

cultura, aos espaços, à política, aos aspectos sociais e às variações linguísticas presentes no Brasil. Como Quadros (2005, p. 31) esclarece: "implica mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações dos professores bilíngues, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais". Assim, o uso de duas línguas não torna, automaticamente, um curso bilíngue, está ligado a perspectivas político-pedagógicas presentes, sua metodologia, seu currículo, avaliações, a integração cultural, o respeito a variação linguística presente, tanto na Libras, como na Língua Portuguesa, levando a formação de educadores verdadeiramente bilíngues.

O NEO conta com as seguintes presenças docentes: professor formador, professor conteudista e tutor.

Quadro 1: Funções que o professor assume no papel do tutor.

Professor no Papel de tutor	Função
Professor Formador	Responsável direto pelas aulas.
Professor Conteudista	Prepara o material para o curso.
Tutor	Apoia o aluno em seu aprendizado, tem uma relação mais próxima e conhece o aluno. Responsável pelos fóruns e webconferências, pela elaboração das avaliações, sua aplicação e pelas notas dos alunos.

Fonte: produção da autora

A figura do tutor é praticamente exclusiva do EaD, sendo pouco comum encontrá-los em cursos presenciais. Sua função é muito similar ao do professor, porém suas atribuições são:

- a) Mediação dos alunos em relação aos conteúdos apresentados pelo professor.
- b) Respeitar as atividades do cronograma do curso.
- c) Dar apoio ao desenvolvimento das atividades do professor
- d) Esclarecer as dúvidas dos alunos de forma rápida, no prazo máximo de 24 horas.
- e) Estar em contato com os alunos para mediação das atividades dos professores.
- f) Buscar formação continuada, continuar evoluindo em seus estudos.
- g) Saber se expressar em Libras.

- h) É o responsável pela aula presencial que ocorre a cada dois meses, avaliando as atividades solicitadas pelos professores.
- i) Responsável pela avaliação e notas.
- j) Marcação de webconferências duas vezes por semana para tirar dúvidas dos alunos.

A atividade do tutor não se limita ao cuidado individualizado dos alunos. É também responsável pelos fóruns e webconferências, pelas avaliações e notas, além de promover a integração entre os alunos do grupo. Através das interações individuais, mas principalmente em grupo, o aluno percebe que a construção de saberes a EaD é um trabalho corporativo. Nos encontros presenciais, ele pode fomentar a interação presencial que já acontece no virtual.

A construção das competências na formação desse profissional passa pelo domínio das tecnologias, pois no ensino a distância essa é a principal ferramenta de ensino. Saber definir a melhor estratégia a ser usado em cada ocasião pode ser determinante para o bom desempenho dos alunos e da turma em geral.

O acompanhamento dos alunos pelos quatro anos de sua formação acadêmica é tarefa árdua e muitas vezes sobrecarrega o tutor. Os modelos para esse tipo de ensino ainda estão sendo construídos, muitas vezes não havendo paradigma a ser usado. Os desafios do processo educativo impostos pelo EaD são grandes, acrescenta-se a necessidade de contínuo contato com o aluno pode sobrecarregar o tutor;

A função de tutor mostra-se relevante quando se fala do ensino a distância, sendo significativa no processo educacional. Assim, é necessário que a formação desse profissional pense nas especificidades de cada local, suas necessidades, como a infraestrutura física, para aplicação das provas, como na virtual, a capacidade do aluno se conectar sem empecilhos e manter-se focado e animado, o que o levará ao sucesso acadêmico.

É fundamental para o êxito do ensino a distância que o aluno conheça como se dá o aprendizado e todas as ferramentas disponíveis. Do professor, requer-se conhecimento das tecnologias usadas e adaptação a essa nova forma de ensino. Por parte da instituição, deve vir proposta pedagógica adequada e não uma mera adaptação da que já é usada no curso presencial.

O foco na interatividade, colaboração e participação faz com que a função do

professor se modifique, deixando de representar um mero depositário de conhecimento a ser transferido ao aluno, transformando-se em um mediador de aprendizado. Foi com base nessa premissa que busquei, juntamente com a equipe do INES, construir a disciplina de Libras.

Ensino a distância da Libras

Os estudos sobre interação em contextos educacionais bilíngues de/para surdos ainda são recentes no Brasil, se comparados a outras áreas da Linguística Aplicada, e estão concentrados no ensino superior. Assim, pesquisas referentes ao ensino a distância da Libras para ouvintes e surdos estão no começo e, nesse sentido, este estudo pretende dar uma contribuição ao debate.

Em geral, por força do Decreto 5.626/05, a disciplina de Libras é ofertada, na grande parte das universidades, apenas em um semestre, sem a opção de o aluno continuar seu aprimoramento dentro do curso superior. Assim, muitas vezes, o conteúdo é raso e insuficiente, pois é sabido que o aprendizado de uma língua demanda anos de estudo. Os que querem continuar estudando precisam procurar um curso fora.

Essa insuficiência no ensino da Libras nos cursos de formação de professores tem causado preocupação na comunidade surda, pois a disciplina não conta com normatização que oriente a seus conteúdos básicos. As universidades, em geral, abordam diversos (e importantes) aspectos, tais como cultura, trajetória histórica, diferentes identidades surdas, aspectos linguísticos da Libras, mas não há uma unidade em termos de ementa.

Entende-se que, para além de questões relativas ao aprendizado da Libras, precisam estar presentes, sem dúvida, questões sociais e políticas no ensino da Libras, visando à valorização das identidades surdas. Dessa forma, também é objetivo da disciplina de Libras que o aluno perceba a importância de conteúdos pedagógicos que dialoguem com a cultura surda; esse referencial precisa estar presente em escolas comuns (inclusivas) e em escolas bilíngues para surdos.

A comunidade surda tem características que começam a firmar-se na sua convivência social. E entre uma e outra geração que ia para a escola,

pesquisadores da Educação de Surdos discutiram, em Congressos e eventos que envolviam a comunidade ouvinte e surda, os novos cenários que exigiam uma educação pensada a partir de anseios que discutiam os rumos que a escola para surdos deveria tomar (...) Mas, a falta da escola, de seus professores, estava em receber os alunos surdos e não acompanhar o crescimento dessa comunidade, bem como a expansão do seu movimento político (MIORANDO, 2006, p. 78-79).

Entende-se que, em um curso em que o foco do aprendizado é a qualificação com demandas de acessibilidade, o que inclui a educação de surdos, as barreiras de comunicação entre surdos e ouvintes precisam ser eliminadas. Vencendo o preconceito histórico, o surdo pode afirmar sua alteridade e ter sua “voz” reconhecida. O ouvinte, no contexto dos cursos de Libras a distância, beneficia-se do contato e da integração com os surdos, os quais podem proporcionar, dentre outros elementos, uma experiência rica de aprendizado da Libras.

A educação a distância, por meio das TICs, tem o potencial de criar estratégias de ensino mais atrativas e eficazes. Porém, ainda existem cursos nessa modalidade que reproduzem os métodos tradicionais de ensino.

Sabe-se, ainda, que, muitas vezes, o ensino da Libras é feito por meio de lista de vocabulário, com traduções do português para Libras, palavra por palavra, o que indica a necessidade de se repensar essa metodologia em cursos. De acordo com Rafael Lanzetti (2009, p. 5), “a tradução palavra-por-palavra pressupõe que o texto de chegada terá o mesmo número de palavras do texto original obrigatoriamente na mesma ordem sintática”.

Desse modo, o uso das TICs, por si só, pode não significar a adoção de uma metodologia inovadora no ensino da Libras. O uso de tecnologias assistivas (como o caso do uso de avatares) baseadas em tentativas de correspondência da Libras a Língua Portuguesa, por exemplo, pode resultar no denominado “português sinalizado” (COLLING; BOSCARIOLI, 2014). Conforme esclarece Quadros (1997), a tentativa de enquadrar a Libras dentro da estrutura gramatical da Língua Portuguesa acaba por desvalorizar aquela língua por não considerar sua estrutura gramatical própria.

O reconhecimento da Libras, o desenvolvimento tecnológico e o crescimento da demanda na formação de profissionais habilitados trouxeram à luz questões de como pensar a educação da Libras a distância e a necessidade de encontrar caminhos diferentes dos tradicionais presentes na educação presencial. Segundo Lopes (2017, p. 19):

A disciplina Libras em EaD (Educação a Distância) visa a adequar o uso da tecnologia e seus canais de produção e recepção a característica visual espacial da língua de sinais que difere das línguas orais, que são expressas através do canal oral-auditivo. *A disciplina Libras a distância deve apresentar uma proposta inovadora de material didático pautada na visualidade* a partir do uso de vídeos com o apoio de instruções escritas utilizando-se de textos impressos – os principais materiais didáticos. O material escrito/impresso deve ser exposto em plataformas de ambientes virtuais através de softwares demonstrando a viabilidade da oferta de uma disciplina de Libras com objetos de aprendizagem que garanta o contato com a língua de sinais a partir de sua característica viso-gestual (grifos meus).

Como indicado, uma das vantagens trazidas pela regulamentação do ensino a distância é a interiorização e democratização dos cursos superiores, levando formação a lugares onde antes era impossível se fazer um curso superior, como é o caso de muitas comunidades no Brasil que antes nunca haviam tido contato com a Libras. É uma modalidade desafiadora para os alunos, pois as situações de aprendizagem são apresentadas de modo novo para aqueles que sempre tiveram uma situação de aprendizado convencional, com relação aluno/professor presencial.

Assim, a interiorização do ensino de Libras, propiciada pela EaD, a coloca em evidência, revelando sua diversidade linguística e oportuniza seu uso pelo Brasil, inclusive para o acesso em programas do governo.

Desse modo, é possível sinalizar o ensino de Libras a distância com uma metodologia que incentiva o aprendizado dos processos linguísticos, o uso de metodologias visuais na abordagem de ensino bilíngue; participam desta construção toda a equipe que nela atua: coordenação, coordenação pedagógica, técnico-administrativos, professor- -supervisor, tutores a distância e presencial e alunos. Deste modo, podemos perceber que de fato é possível a relevância do ensino de Libras a distância no atendimento ao decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436, que é atribuída às necessidades de implementar o ensino de Libras no ensino superior no Brasil (PROMETI; CASTRO JUNIOR, 2015, p. 165).

Esse crescimento da oferta de cursos trouxe novos desafios para o ensino da Libras, pois em ensino presencial temos as relações dialógicas entre professores e alunos, ou corpo docente e discentes. Com o ensino a distância, vemos o surgimento de um outro profissional

intermediador, o tutor. Assim, o professor é o responsável por planejar as aulas e o tutor atuará na mediação das atividades pedagógicas e na avaliação.

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) deveria favorecer o ensino da Libras, pois tem a capacidade de incorporar possibilidades tecnológicas. Afinal, os recursos videográficos valorizam a educação lexicográfica e os aspectos culturais visuoespaciais da língua de sinais.

No geral os cursos à distância são apresentados por meio de uma plataforma online, onde são postados os conteúdos aos quais os estudantes terão acesso. No AVA, em geral, existem atividades individuais e coletivas, com participação de fóruns e espaços para postagem de atividades e resolução de dúvidas, além de interação com os colegas de turma. Para viabilizar o aprendizado, a plataforma deverá contar com seminários temáticos, contando com material interativo e diversificado, estimulando a criatividade. No caso da disciplina de Libras, o conteúdo deve privilegiar o aspecto visual-espacial da língua, para diferenciá-la do aprendizado das línguas orais-auditivas, sendo preferencialmente apresentado em vídeos com apoio de material escrito, e não o contrário.

Além disso, os tutores, que precisam ser proficientes em Libras, deverão estimular o contato dos alunos, por meio de fóruns e trabalhos em grupo. Essa interação entre os alunos enriquecerá o aprendizado, pois aqueles que já em algum conhecimento poderão apoiar os que apresentam alguma dificuldade. O contato regular com o tutor será um substituto do trabalho de monitoria que muitas vezes acontece nos cursos presenciais. As TICs utilizadas nos cursos EaD colocam o aluno da disciplina diante da diversidade visual dos surdos, habilitando-o, assim, a atender as necessidades socioculturais dos seus futuros alunos, onde o conhecimento é compartilhado para contribuir com a construção do conhecimento.

Pode-se dizer que as tecnologias da informação e comunicação, tão presentes na EaD, trouxeram muitos benefícios para o ensino da Libras, pois sua aplicabilidade torna possível o contato dos participantes por todas as regiões do Brasil, sendo um campo de pesquisa para a linguística aplicada.

Disciplina de Libras no Curso de Pedagogia NEO

Com o objetivo de alcançar um maior número de alunos, bem como aqueles que estão longe dos grandes centros, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) começou a oferecer, no começo de 2018, um curso de Pedagogia que pretende atender a uma demanda de formação pedagógica de surdos e ouvintes para atuarem, prioritariamente, na educação de surdos, em escolas bilíngues.

O Núcleo de Educação Online (NEO) desenvolveu uma plataforma própria, o AVA, Ambiente Virtual de Aprendizagem. Apresenta grade curricular completa em Libras e também em textos, contemplando alunos surdos, que apresentam alguma dificuldade em Língua Portuguesa, e ouvintes, que estão no processo de aprendizado de uma segunda língua.

O objetivo da formação teórica e prática, do profissional em Pedagogia do NEO é preparar professores bilíngues. Estes atuarão em escolas de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental para crianças surdas, e em muitos casos será a única referência de adulto proficiente em Libras. Uma formação sólida é fundamental, uma vez que muitos alunos não têm a Libras em suas famílias, e a aquisição da identidade surda se dará na escola. Assim, o professor deverá assenhorear-se dos conteúdos pedagógicos que possibilitem a aquisição de conhecimento nos diferentes níveis de ensino/aprendizagem pela criança.

Assim, a proposta metodológica envolve a organização e a elaboração de vídeos, bem como a escolha e o uso de diferentes ferramentas e objetos de aprendizagem (alguns dos quais criados especificamente para o curso), tendo como referência a visualidade e a interatividade entre os estudantes e entre eles e os tutores.

Os vídeos utilizados se distribuem a partir das seguintes categorias:

- vídeos de metalinguagem – vídeos com legenda que debatem sobre a Libras e a educação de surdos.
- vídeos de vocabulário - vídeos que associam Libras ao objeto/figura – evitando, sempre que possível, associação do sinal em Libras ao signo em LP.

- vídeos de contexto - vídeos (cuja extensão varia de acordo com o nível), sem legenda, com cenário em 3D, em situação de diálogo, a partir dos quais os estudantes visualizam o uso da Libras em situações do cotidiano, podendo interpretar o diálogo a partir do contexto, com base nos vídeos de vocabulário e em suas experiências no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Com relação às ferramentas e objetos de aprendizagem¹³, temos:

- **Fórum** - ferramenta importante de debate, que proporciona ao aluno a expressão de opiniões de questionamentos, bem como o senso de pertencimento ao grupo. Nele os discentes discutem sobre a Libras e a educação de surdos, tendo como referência os vídeos de metalinguagem.

- **Portfólio Gamificado** – objeto lúdico, criado especialmente para o curso. Nele o estudante produz um discurso livre, em Libras (formato de vídeo), com base no vocabulário abordado na unidade e/ou em outras experiências (vividas no AVA, nos encontros presenciais ou em outros espaços). Depois que gravar o vídeo, a produção vai para o universo do aluno. O aluno pode adquirir um enfeite para os seus planetas.

- **Questionário** - ferramenta que permite a verificação do aprendizado da Libras pelo aluno, tendo como base os vídeos de vocabulário e os de contexto.

- **Webconferência** – ferramenta que possibilita a interação, em Libras, entre os estudantes e entre esses e os tutores do curso. A proposta é o desenvolvimento e uma interação livre para que os alunos possam vivenciar a Libras em situações de diálogo.

Ao entrar no AVA, o aluno terá acesso a uma aula completa, contendo; apresentação da teoria, vocabulário, atividade avaliativa de aprendizagem e diálogo, onde terá a experiência prática do conteúdo abordado na unidade.

A proposta metodológica envolve a organização e a elaboração de vídeos, bem como a escolha e o uso de diferentes ferramentas e objetos de aprendizagem (alguns dos quais criados especificamente para o curso).

Com um percentual de 50% de estudantes surdos e 50% de ouvintes, o curso tem a Libras como componente curricular fundamental, sendo oferecida em oito disciplinas (quatro obrigatórias e quatro opcionais), a partir de quatro níveis de competência linguística.

¹³ Algumas ferramentas foram alteradas no processo de mudança de Plataforma no ano de 2021.

Pensa-se que cada nível deveria exigir um volume de formação de cerca de 120 horas de aula, assim foram desenvolvidos materiais específicos para cada um dos níveis abaixo.

- Nível 1, básico (Libras 1/2 e Libras 3/4);
- Nível 2, intermediário (Libras 3/4 e Libras 4/5);
- Nível 3, avançado (Libras 6/7 e Libras 7/8).

Quadro 2: Conteúdos por níveis

Nível 1 (120h), básico (Libras 1/2 e Libras 3/4)	Nível 2 (120h), intermediário (Libras 3/4 e Libras 4/5)	Nível 3 (120h), avançado (Libras 6/7 e Libras 7/8)
Tema	Tema	Tema
<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação Pessoal, ● Alfabeto Manual, ● Números, quantidades e ordinais, ● Dados pessoais, ● Pronomes Interrogativos, ● Pronomes possessivos, ● Cores, ● Tipos de frase, ● Calendário, ● Meios de transportes, ● Ano Sideral e dias da semana, ● Família, ● Esportes, ● Tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Alimentos, ● Animais, ● Escola, ● Academia, ● Sinais Icônicos, ● Sinais Arbitrários, ● Incorporação de negação, ● Classificadores de Libras, ● Alofones, ● Pares Mínimos, ● Composição, ● História dos surdos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sinonímia, ● Antonímia, ● Homonímia, ● Paronímia, ● Polissemia, ● Frase negativa, ● Frase interrogativa, ● Sintaxe, ● Comparação, ● Adjetivos, ● Metáfora, ● Literatura Surda, ● Pedagogia Surda, ● Metodologia de ensino de Libras como L1 e L2, ● Didática Surda.

Fonte: produção da autora 2021.

Com relação às ferramentas e objetos de aprendizagem, temos:

Figura 1: Plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)



Os alunos são acompanhados por tutores sem todas as atividades e são orientados de como tirar o melhor proveito de todos os recursos da plataforma e fiquem atentos às possíveis dúvidas.

Figura 2: Apresentação da teórica

Introduzindo
o debate

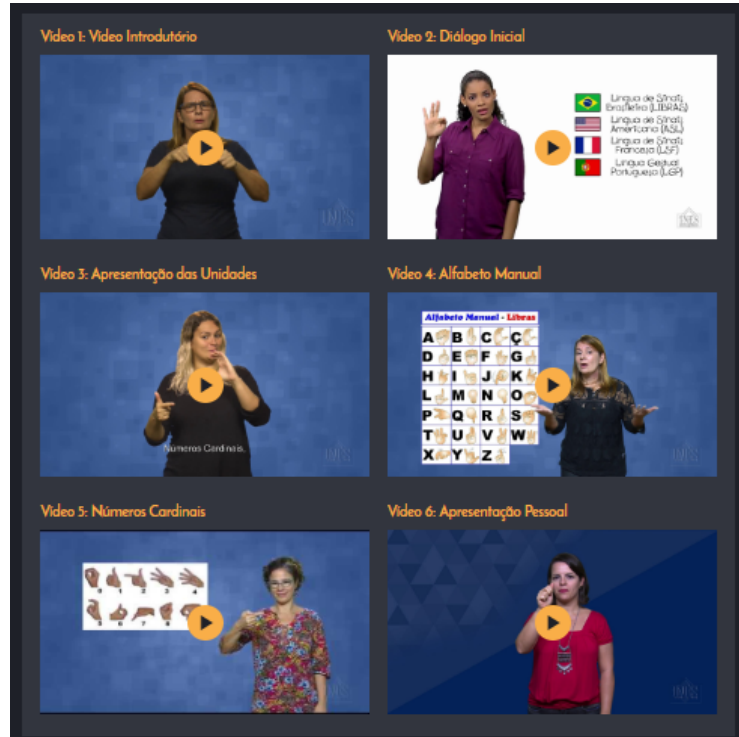


Fonte: <https://neoines.com.br/course/view.php?id=50>

A responsabilidade da apresentação dos conteúdos é do professor, a tradução em Libras, as legendas, pois a parte teórica vai além do vocabulário, incluindo conceitos como

identidade surda, cultura, história, etc. e pelos temas do fórum para que os alunos expressem suas opiniões.

Figura 3: Material didático



Fonte: <https://neoines.com.br/mod/page/view.php?id=3957>

Sessão no AVA onde ficam depositados materiais didáticos que auxiliam os alunos em cada unidade da disciplina: diálogo inicial (teoria básica), textos, vídeos complementares, links. Os alunos contam com vídeos diferenciados: de vocabulário ou de contexto.

Figura 4: Vídeo de vocabulário



Fonte: <https://neoines.com.br/course/view.php?id=50>

É apresentado o conteúdo da aula onde o aluno aprende o novo vocabulário, tira dúvidas e corrigir algum possível erro.

Figura 5: Vídeo de sinais



Fonte: <https://neoin.es.com.br/course/view.php?id=50>

O aluno estuda o vocabulário, sinais, e aprende a usá-lo em contexto adequado do diálogo que virá depois.

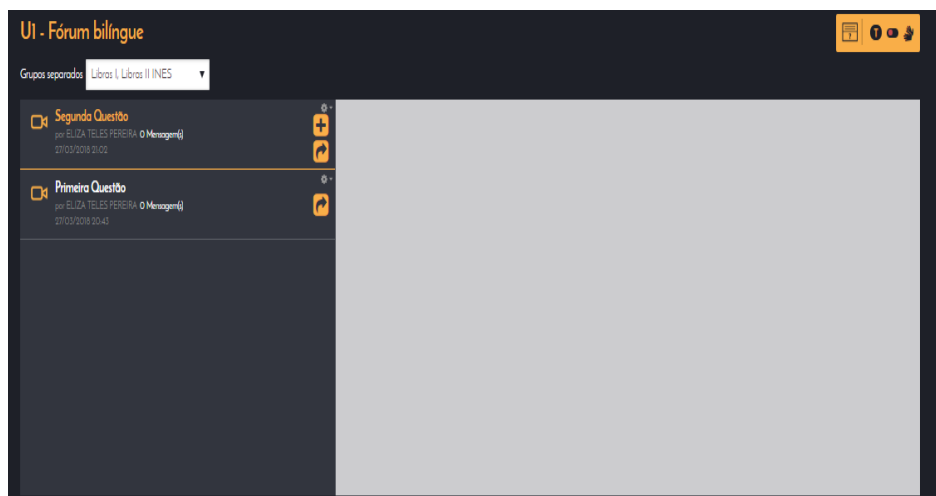
Figura 6: Vídeo de diálogo



Fonte: <https://neoin.es.com.br/course/view.php?id=50>

No diálogo, o aluno vê o uso na prática do vocabulário aprendido e responde, em Libras, ao questionário. Atividade para estimular o aprendizado.

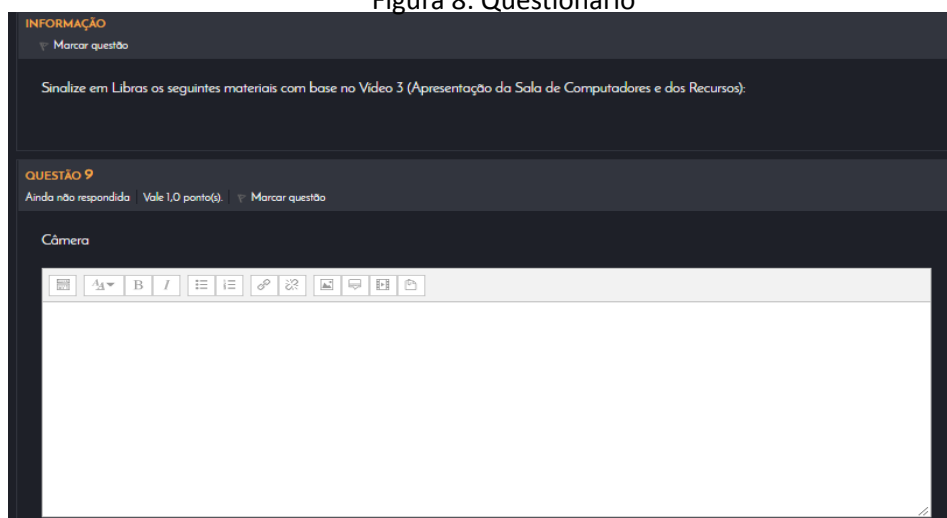
Figura 7: Fórum bilingue



Fonte: <https://neones.com.br/mod/forum/view.php?id=6423&group=1802>

É uma ferramenta importante de debate e interação entre alunos e professores tutores, que proporciona ao aluno a expressão de opiniões de questionamentos, bem como o senso de pertencimento ao grupo. Nele, os discentes discutem sobre a Libras e a educação de surdos, tendo como referência os vídeos de metalinguagem. É o local onde é explorada a capacidade de argumentação do aluno, seu ponto de vista sobre determinado ponto abordado. Assim, questões como certo ou errado e concordo ou discordo são evitados. Os tutores são os responsáveis por promover a discussão entre os alunos, mas os avaliadores podem participar sempre que acharem necessário.

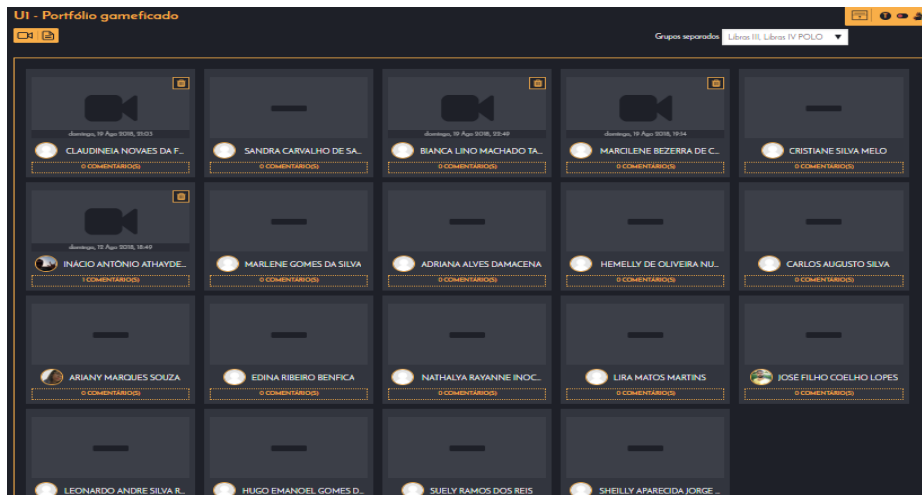
Figura 8: Questionário



Fonte: <https://neones.com.br/mod/quiz/view.php?id=6424>

Outra ferramenta que permite a verificação do aprendizado da Libras pelo aluno, tendo como base os vídeos de vocabulário e os de contexto. A avaliação é feita através da pontuação que o aluno obteve nos questionários, verificando a absorção dos conceitos apresentados. Pode ser de forma escrita ou em vídeo em Libras.

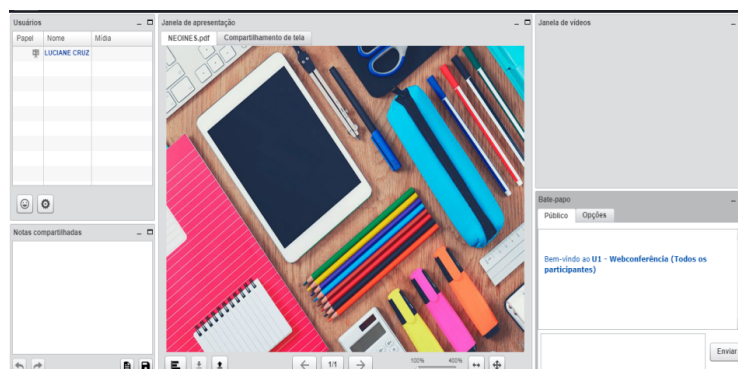
Figura 9: Portfólio gamificado



Fonte: <https://neones.com.br/mod/multimedia/view.php?id=6425&group=1811>

Tem objeto lúdico, criado especialmente para o curso. Nele o estudante produz um discurso livre, em Libras (formato de vídeo), com base no vocabulário abordado na unidade e/ou em outras experiências (vividas no AVA, nos encontros presenciais ou em outros espaços). Depois do vídeo gravado, a produção vai para o "universo" do aluno. Nesse template, o estudante pode adquirir enfeites para os seus "planetas" de acordo com a pontuação que vai adquirindo ao submeter os vídeos.

Figura 10: Webconferência



Fonte: <https://neones.com.br/course/view.php?id=50>

Trata-se de uma ferramenta que possibilita a interação, em Libras, entre os estudantes e entre esses e os tutores do curso. O aluno agenda um horário para tirar suas dúvidas com o tutor, também é uma atividade para estimular o aprendizado. A proposta é o desenvolvimento e uma interação livre para que os alunos possam vivenciar a Libras em situações de diálogo. Diferencia-se do Fórum por acontecer de forma síncrona, os tutores marcam ao menos dois encontros, no horário que melhor favorecer os alunos. Ficam gravadas na plataforma para consulta posterior.

Essas são ferramentas de ensino e avaliação, que tem possibilitado o ensino da Libras a distância. Esse material veio suprir uma lacuna que existia no ensino da Libras. O aluno surdo tem apresentado um bom resultado. O aluno ouvinte encontra certa dificuldade que é superada conforme progride nos estudos. O aprendiz precisa praticá-la, por isso para o desenvolvimento dessa língua o ouvinte precisa fazer uma imersão na comunidade surda.

As atividades são elaboradas para trabalhar mais com práticas teatrais com professores surdos, que são diálogos elaborados com o objetivo de tornar o aluno fluente. Classificadores são instrumentos linguísticos com estrutura gramatical na modalidade espaço visual que auxiliam na compreensão de tamanho, forma, característica corporal e auxiliam no esclarecimento de conceitos através da incorporação de personagens. O esclarecimento das características dos classificadores se dá de forma gradual.

Materiais didáticos com recursos visuais e práticas como teatro e incorporação são primordiais para reconhecer o nível linguístico em que o aluno se encontra. Dramatização e repetição são abordagens para memorização de vocabulário e a interação didática deve ocorrer através da prática para a proficiência da Libras. Do professor é esperado que instrua a execução dos sinais, utilize dramatização, diálogos, traduções e oriente o aluno sobre estrutura da língua e aspectos socioculturais, esforçando-se em promover estratégias que viabilizem esse aprendizado formal.

A educação bilíngue do surdo precisa, então, de um ambiente que respeite sua língua de conforto, com professores habilitados para usar Libras como língua de instrução, que os conceitos sejam apresentados nessa língua, de colegas de turma e de profissionais de apoio fluentes em Libras, estabelecendo assim o contato em Libras tanto de surdos com surdos,

como surdos e ouvintes. Só assim será garantido ao aluno surdo seu desenvolvimento intelectual e cognitivo.

A formação sólida do professor de Libras, ou melhor, a constituição de professores proficientes, que usarão a língua de sinais como língua de instrução é fundamental, pois “[o]s alunos se espelham neste professor bilíngue, o respeitam, pois dele também recebem respeito, conseguem ter um envolvimento psicossocial mais amplo e conseqüentemente se sentirem aceitos.” (SKLIAR, 2003, p. 85).

Conclusão

Apesar dos avanços e benefícios que a EaD pode propiciar no ensino da Libras, são grandes os desafios educacionais, tecnológicos e linguísticos. A busca de excelência deve passar por um currículo adequado e contextualizado com a sociedade em que vivemos.

O curso de Pedagogia com ênfase na área da educação de surdos promove a interação entre a Libras e a Língua Portuguesa em diversos os aspectos, linguísticos, culturais, como exemplo. As ferramentas disponíveis na plataforma são instrumentos de construção de conhecimento coletivo, e não apenas o *lócus* onde o professor ensina e o aluno aprende, o tutor tem papel preponderante nessa troca de saberes, levando ao desenvolvimento de bagagem linguística que levará o professor uma melhor capacidade de ensinar e aprender com o aluno surdo.

O ensino da Libras no EaD contribuirá de forma significativa para a difusão da Libras, trará uma maior visibilidade para a Língua e para a cultura surda, facilitando a integração do surdo na sociedade e propiciará educação de qualidade para a comunidade surda, que terá acesso aos processos educacionais e em sua língua materna.

Há quem pense que o currículo da disciplina de Libras é o mais importante para o aprendizado dessa língua, mas isso não é uma verdade, pois não se trata apenas de aprender um vocabulário para conseguir se comunicar com seus alunos surdos em sala de aula e sim de uma comunicação, de fato, com eles. Os alunos do Curso de Pedagogia do INES, na modalidade EaD, são ouvintes e aprendem Libras como sua L2. Muitos podem achar que seguir uma formação acadêmica é o suficiente, mas a verdade é que se deve entender a

subjetividade, cultura e identidades surdas, que são diversas. O professor bilíngue deve se atentar à necessidade de um aprofundamento, uma imersão verdadeira na língua e atualizar seus estudos sobre a área sempre, num constante processo de formação.

É essencial que os professores tenham formação sobre a estrutura linguística e saibam que há variações de fluência e sinalização entre os alunos surdos. Nesse sentido, destaca-se, novamente, a importância da fluência em Libras para a comunicação, pois a Língua Portuguesa é a L2 do surdo. Além disso, é preciso considerar a variação de domínio da LP na modalidade escrita entre os surdos.

Na teoria isso seria o suficiente para a formação e fluência desses alunos porém essa não é a realidade, na prática poucos são os formandos que de fato tiveram pleno aprendizado da Libras. Desta forma se fazem necessárias pesquisas e incentivos nessa área curricular.

Referências

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Disponível em:

<http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 12 Nov. 2020.

BRASIL-MEC - Diretrizes do currículo nacional para o curso de pedagogia oficial documento: Conselho Nacional de Educação - Conselho pleno - CNE/CP Nº1 de 15 de Maio de 2006.

BRASIL. LEI 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1934.htm . />. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Decreto Nº 5.622, de 2005, regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 15 nov. 2020.

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. Brasília, 22 dez 2005.

BRASIL. Lei nº 10.346, de 24 de abril de 2002. Dispõe e sobre Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e de outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto - Lei nº 1.1190 de 04 de abril de 1939. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/>>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

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

COLLING, João Paulo; BOSCARIOLI, Clodis. Avaliação de tecnologias de tradução Português-Libras visando o uso no ensino de crianças surdas. CINTED- Novas Tecnologias na Educação, V. 12 Nº 2, dezembro, 2014.

DEFICIÊNCIA, Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) • VIVER SEM LIMITE – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência : SDH-PR/SNPD, 2013. Disponível em: <https://portal.ead.ufgd.edu.br/wp-content/uploads/2014/01/Cartilha-Viver-sem-Limites.pdf>. Acesso em: 15 nov.2020.

DOTTA, Silvia. BRAGA, Juliana. PIMENTEL, Edson. Condução de aulas síncronas em sistemas de webconferência multimodal e multimídia. In: 23º Simpósio Brasileiro de Informática e Educação, 2012, Rio de Janeiro. Anais.SBIE, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 8ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1980.

GALASSO, Bruno José Betti. Do ensino em linha ao ensino online: perspectivas para a educação online baseada na mediação professor-aluno. 2013. 217f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, p.235-335, 2001.

LANZETTI, Rafael; BESSA, Danielle; GUEDES, Fabiana; DE FREITAS, Rosana; DE MOURA, Vinicius Cruz. Procedimentos técnicos de tradução – Uma proposta de reformulação. Revistado ISAT nº 7, São Gonçalo, 2009.

LOPES, Gerison Kezio Fernandes. O uso das tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem do surdo: libras em educação à distância. Editora Arara Azul, nº 20, pp. 1-29, 2017.

MIORANDO, Tania Micheline. Formação de Professores Surdos: Mais Professores para a Escola Sonhada. Estudos surdos I / Ronice Müller de Quadros (org.). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006

MOORE, Michael Grahame. Teoria da distância transacional, 1993. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2002_teorias_distancia_transacional_michael_moore.pdf. Acesso em: 21 set.2020.

PROMETI, Daniela. ; CASTRO JÚNIOR, Gláucio. EAD e o ensino de libras: O caso da Universidade de Brasília (UNB). In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 24, n. 44, p. 161-178, jul./dez. Salvador, 2015.

QUADROS, Ronice Muller de. O 'BI' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). Surdez e bilingüismo. Porto Alegre: Mediação, p. 26-36, 2005.

RODRIGUES, MANOEL FÁBIO. Pedagogia, Ensino de Ciências e EaD: O Método Científico através das lentes dos PCNs. Curitiba: UFPA, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia no Brasil – história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. In: Educação e Sociedade - Formação de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências, Campinas/SP: Cedes, nº 68, 1999, p.220-238.

Data do envio: 03/06/2021

Data do aceite: 25/05/2021

ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E A CONTRIBUIÇÃO DO MANUÁRIO ACADÊMICO

DEAF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: CHALLENGES, POSSIBILITIES, AND THE CONTRIBUTION OF *MANUÁRIO ACADÊMICO*

Janete Mandelblatt¹⁴

Wilma Favorito¹⁵

RESUMO

Este trabalho visa analisar condições de ensino e aprendizagem oferecidas aos alunos surdos pelas instituições de Ensino Superior no nosso país. Comentamos lacunas e obstáculos em seu cotidiano de estudos e apresentamos recursos, medidas e procedimentos utilizados no Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos, visando reduzir entraves na vivência acadêmica desses estudantes. Entre as ferramentas pedagógicas utilizadas, destacamos o *Manuário Acadêmico e Escolar*, dicionário terminológico bilíngue (Libras/Português), *online*, em construção, com sinais específicos das áreas de Pedagogia e de Ensino. Esperamos dialogar com outros pesquisadores e autores, contribuindo, assim, para novas reflexões acerca do cenário atual da educação de surdos brasileiros.

Palavras-chave: Educação de surdos. Universitários surdos. Cidadania bilíngue. Letramento bilíngue. Letramento acadêmico.

ABSTRACT

This work aims to analyze teaching and learning conditions offered to deaf students by Higher Education institutions in our country. We comment on gaps and hindrances in their daily study routines, and describe resources, measures and procedures used in the Higher Education Department of the National Institute for the Education of the Deaf (INES) with the intent to reduce obstacles in those students' academic experience. Among the pedagogic tools here presented, we highlight the *Manuário Acadêmico e Escolar*, an online bilingual terminological dictionary (Libras/Portuguese), under construction, with specific signs related to the areas of Pedagogy and Teaching. We hope to dialogue with other researchers and authors, thus contributing to new reflections on the current scenario of deaf education in Brazil.

Keywords: Deaf Education. Deaf university students. Bilingual citizenship. Bilingual literacy. Academic literacy.

¹⁴Professora doutora associada do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), janete.mandelblatt@gmail.com, Orcid [0000-0001-8579-891X](https://orcid.org/0000-0001-8579-891X).

¹⁵Professora doutora associada do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), wilma.favorito@gmail.com, Orcid [0000-0002-2419-4618](https://orcid.org/0000-0002-2419-4618).

INTRODUÇÃO¹⁶

A educação é um direito civil em nosso país e o Estado tem o dever de oferecê-la a todos os cidadãos nos seus diversos níveis e modalidades. Nesse sentido, apesar de o país ainda estar muito longe de atender plenamente a esse direito, nas três últimas décadas, seguindo compromissos nacionais e internacionais, o Estado brasileiro tem formulado e implementado políticas públicas visando a inclusão educacional das pessoas consideradas com deficiência, assim como de minorias étnicas, linguísticas e/ou identitárias e de educandos com dificuldades de aprendizagem em geral.¹⁷

Ao mesmo tempo, com a multiplicação dos movimentos sociais populares no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, minorias historicamente prejudicadas passaram a batalhar pelo reconhecimento social e cultural e pela conquista de seus direitos, através de organizações que foram, aos poucos, se convertendo em espaço efetivo de luta social pela transformação do sistema político.¹⁸

Entre outros segmentos da sociedade, a comunidade surda se estruturou em torno de interesses coletivos nos chamados Movimentos Surdos, logrando êxito, nos anos seguintes, em importantes reivindicações relacionadas às áreas linguística e educacional. Destacam-se: 1) o reconhecimento e a oficialização da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio legítimo de comunicação dos surdos; 2) o direito de receber educação através de uma prática pedagógica bilíngue, considerando-se, para eles, a Libras como primeira língua (L1) e o Português escrito a segunda (L2); e 3) a garantia da presença de intérpretes de Libras, atuando junto aos professores, nas aulas em que estes ainda não dominem a língua de sinais.¹⁹

¹⁶O breve histórico dos Movimentos Surdos e de suas conquistas em políticas públicas para a educação de surdos apresentado neste artigo pode ser complementado pela leitura da tese de doutorado de MANDELBLATT (2014).

¹⁷Referimo-nos aos compromissos assumidos pelo Brasil após participar de duas Conferências Mundiais organizadas pela UNESCO: em 1990, na Tailândia, sobre Educação para Todos, e em 1994, na Espanha, sobre Necessidades Educacionais Especiais. E também à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), com base nos direitos humanos e no conceito de cidadania estipulados na Convenção sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, e da qual o Brasil é signatário.

¹⁸A esse respeito, sugere-se a leitura de DAGNINO (1994), SADER (1998), AVRITZER (2002), entre outros.

¹⁹Direitos assegurados pela Lei nº 10.436, de 24/04/2002, e regulamentados pelo Decreto nº 5.626, de 22/12/2005.

Para que essas conquistas pudessem ser efetivadas, medidas foram tomadas, tanto para prover apoio em serviço a profissionais já atuantes na Educação Básica à época da promulgação da então recente legislação, quanto para adequar a formação de novos docentes e intérpretes. O objetivo era prepará-los linguisticamente, cultural e pedagogicamente para trabalhar com crianças, jovens e adultos surdos em instituições de ensino, rompendo tradicionais barreiras comunicacionais pedagógicas e atitudinais. E tendo sido decretada a introdução obrigatória do ensino de Libras nos cursos de graduação em Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério e optativa nos demais cursos superiores de Educação,²⁰ providências foram tomadas, também, para deslançar o processo de formação inicial e continuada de professores, em nível superior, para preencher vagas para essa docência.

Todavia, se os passos acima indicados, por um lado, representaram um avanço importante no intuito de tornar a nossa sociedade mais democrática e menos excludente, por outro, o fato de se dispor de normas jurídicas favorecendo a inclusão educacional da comunidade surda (ou de outra qualquer) não garante, por si só, que a inclusão aconteça como objetivada no texto de uma ou mais leis ou no projeto de uma ação delas decorrente. Um olhar atento à atual realidade educacional brasileira revela que, 20 anos depois da conquista formal da cidadania bilíngue, ainda há muito que se fazer para se assegurar às pessoas surdas a igualdade e equidade preconizadas nos instrumentos legais aqui apontados. No caso específico da Educação Superior, objeto central deste texto, ingressar, permanecer e concluir com bom aproveitamento um curso universitário continua a ser um grande desafio para pessoas surdas, de um modo geral.

Neste artigo, tendo como pano de fundo marcos legais e políticas públicas educacionais elaboradas e implementadas a partir dos anos 2000, abordamos questões referentes à presença de estudantes surdos no Ensino Superior no Brasil nos dias de hoje. Relatamos condições que geralmente se lhes apresentam nesse nível da educação brasileira, destacando o Curso Bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, responsável desde 2006 pela formação de...

²⁰Medidas tomadas a partir dos mesmos instrumentos legais citados acima.

...PEDAGOGOS E PEDAGOGAS surdos e ouvintes, em uma perspectiva bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) e intercultural, para atuar na área da docência (educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), na gestão educacional e na educação em espaços não escolares. (PPC DO CURSO/2017-2019, p. 7).²¹

Comentamos, por um lado, lacunas e obstáculos presentes no cotidiano de estudos de alunos surdos, especialmente as dificuldades associadas a um processo de letramento bilíngue mais bem cuidado desde o início de seus estudos e de um letramento acadêmico voltado às especificidades linguísticas e pedagógicas dos surdos que chegam ao Ensino Superior. Por outro, apresentamos condições, recursos humanos e materiais, medidas e procedimentos utilizados no Departamento de Ensino Superior (DESU), responsável pelo referido curso do INES, visando reduzir entraves e tornar a vivência acadêmica desses estudantes mais vibrante, proveitosa e produtiva.

Entre as ferramentas pedagógicas utilizadas por docentes, discentes e intérpretes nesse processo, destacamos o *Manuário Acadêmico e Escolar*, dicionário terminológico bilíngue (Libras-Português), em constante construção, produzido por um grupo de pesquisa do DESU / INES, sob a coordenação das autoras deste artigo e disponibilizado *online* para o público em geral,²² com sinais especificamente relacionados à área de Pedagogia e disciplinas afins.

Esperamos, com este trabalho, dialogar com outros pesquisadores e autores e, deste modo, contribuir, dentro de nossas possibilidades, para novas reflexões acerca do cenário atual da educação de surdos brasileiros.

1- A CONQUISTA DA CIDADANIA BILÍNGUE NA ÁREA EDUCACIONAL

No início do novo milênio, enquanto os Movimentos Surdos cresciam e se fortaleciam em busca de suas reivindicações (BRITO, 2019), e já como primeiros resultados de sua atuação, foram promovidos pelo MEC, com verbas do Fundo Nacional de

²¹Para mais informações sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (PPC) do INES, ver: http://www.ines.gov.br/images/desu/2019/Projeto-Pedaggico-do-Curso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-PPC-2019_27_06novo.pdf.

²²O *Manuário*, cuja estrutura será tratada mais adiante, pode ser acessado através do site www.manuario.com.br.

Desenvolvimento da Educação (FNDE) e apoio de alguns parceiros,²³ os primeiros programas de divulgação e ensino básico da Língua Brasileira de Sinais para professores em serviço nas redes públicas de educação em todo o país. Ofertando cursos de curta duração, tais programas atingiram, apenas entre 2001 e 2003, um público de mais de 3.500 cursistas, viabilizando uma primeira aproximação desses profissionais com a língua de sinais e com as especificidades da educação de surdos – requisitos fundamentais (embora apenas iniciais) para se receber o aluno surdo na escola.

Em seguida, foram instituídas as primeiras políticas de democratização do ingresso e da permanência, com acessibilidade, das pessoas surdas no Ensino Superior. Nesse sentido, visando graduar e licenciar professores (surdos, preferencialmente), para lecionar Língua Brasileira de Sinais nas escolas e no Ensino Superior, foi lançado, em 2006, com aporte financeiro do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Curso de Graduação em Letras-Libras, Licenciatura, na modalidade semipresencial (Educação a Distância - EaD), em rede nacional, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), do MEC.²⁴

Sediado, promovido e coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e envolvendo 9 polos em instituições públicas de Educação Superior em diferentes regiões do país, o curso teve, inicialmente, duas edições, abrindo, na segunda, em 2008, vagas também para Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras.²⁵ Somando 1.350 matrículas, o Letras-Libras nesse formato graduou entre 2010 e 2012 um total de 1.079 novos profissionais, entre eles 678 surdos, sendo 677 professores de Libras e 1 Tradutor-Intérprete.²⁶

Desde 2009 o Letras-Libras da UFSC, Bacharelado e Licenciatura, passou a funcionar igualmente na modalidade presencial, tendo se tornado um curso regular dessa

²³Parcerias foram feitas com a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e com a Universidade de Brasília (UnB).

²⁴ A UAB foi instituída pelo Decreto nº 5.800, de 08/06/2006, com o objetivo de ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no país (enfocando a graduação e licenciatura de professores da Educação Básica) por meio de educação a distância.

²⁵A profissão de tradutor-intérprete de Libras, entretanto, só viria a ser regulamentada anos depois, através da Lei Federal nº 12.319, de 01/09/2010.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm

²⁶ Informações obtidas da Coordenadoria do Curso de Letras-Libras da UFSC.

universidade. E, a partir de 2010, o mesmo curso foi aberto em outras instituições públicas educacionais, colocando professores de Libras e intérpretes no mercado de trabalho então (e ainda agora) carente de pessoas habilitadas ou com formação para cumprir essas funções.

Em paralelo à formação de novos profissionais, foi instituído, também em 2006, o exame Prolibras, através do qual o Ministério da Educação, durante alguns anos, certificou nacionalmente a proficiência de docentes e tradutores-intérpretes desse idioma que já atuavam antes da promulgação e regulamentação da Lei de Libras, garantindo-lhes a possibilidade de continuarem a exercer suas funções laborais.²⁷

Em relação à formação de novos professores para a Educação Básica de surdos, outra grande iniciativa foi tomada: ainda em 2005, foi autorizada pelo MEC a abertura de um Curso Normal Superior especificamente com esse objetivo.²⁸ Iniciado em maio de 2006 e, em seguida, transformado no atual Curso Bilíngue (Português-Libras) de Pedagogia no Departamento de Ensino Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, esse curso se constituiu na primeira graduação e licenciatura na América Latina com 50% de reserva de vagas para o ingresso de alunos surdos, exame seletivo (vestibular) em Libras e em Português escrito e grade curricular contemplando temas relativos à educação bilíngue de surdos. Desde o início até os dias de hoje, a graduação do INES recebeu o ingresso de 875 estudantes, sendo 300 surdos, 571 ouvintes e 4 portadores de necessidades especiais (PNE).

Objetivando aumentar o número de pedagogos bilíngues profissionais no país, principalmente surdos, em agosto de 2012, a convite do MEC e com base no Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite,²⁹ o INES assumiu mais uma responsabilidade: a de criar, centralizar e gerir a modalidade *online* de seu Curso de Pedagogia. Iniciada em 2018, essa modalidade de estudos na graduação do INES conta, em 2020, segundo informações da secretaria do Curso, com 518 alunos, sendo 218 surdos e 308 ouvintes, distribuídos em 13 polos localizados nas 5 regiões brasileiras.

²⁷ Portaria Normativa do MEC nº 11, de 09/08/2006, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 10/08/2006.

²⁸ A proposta para instalar um curso de nível superior no INES pela primeira vez em sua história incluía a criação de uma instância institucional denominada Instituto Superior Bilíngue de Educação (ISBE) que, entre outras ações, abrigaria o nascente Curso Normal Superior. Entretanto, essa estrutura não se consolidou e, além da transformação do Curso Normal em Licenciatura em Pedagogia, conforme relatado a seguir, este passou a integrar um novo departamento na instituição, o Departamento de Ensino Superior (DESU), criado em 2009.

²⁹ Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.

No nível da Especialização, entre 2008 e 2012 foram lançadas, no INES, duas edições do curso “Surdez e letramento nos anos iniciais para crianças e EJA”, realizadas em convênio com o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Em 2012 o Instituto passou a ofertar o curso “Educação de surdos: uma perspectiva bilíngue em construção”, hoje em andamento com a sua quinta turma, iniciada este ano (2020). E em 2018 inaugurou-se o curso “Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino de surdos”, atualmente na sua segunda edição. Em todos esses cursos de especialização foram mantidas tanto a reserva de 50% de vagas para pessoas surdas quanto o ambiente bilíngue existente nos cursos de graduação online e presencial.

Mais recentemente, em 2018, seguindo as metas traçadas no Plano de Desenvolvimento Institucional do INES (PDI de 2012 a 2016), foi aprovada pela CAPES a proposta do DESU de Mestrado Profissional em Educação Bilíngue.³⁰ O curso, que se estrutura em três linhas de pesquisa (Educação de Surdos e suas Interfaces; Língua e Linguagem; e Memória, Marcadores Linguísticos, Culturais e Territoriais), teve seu início alterado de março para setembro de 2020 em função da pandemia causada pelo novo coronavírus.

Todas as ações acima elencadas só foram possíveis graças às políticas de democratização e expansão do acesso ao Ensino Superior criadas e implementadas no país, sobretudo nos governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010) e Dilma Rousseff (2010-2016). No caso do INES, somando-se ao pequeno grupo de docentes efetivos existente desde 2007, a Educação Superior no Instituto passou a contar, através de concursos públicos a partir do final de 2014, com um quadro de 37 professores efetivos, sendo 6 surdos e 31 ouvintes, e com uma equipe de 30 tradutores intérpretes, igualmente concursados.

Levantamentos oficiais e de pesquisadores autônomos comprovam os resultados positivos desses esforços no INES e pelo país afora. Enquanto em 2003 o total de surdos universitários no Brasil, de acordo com o MEC, era de apenas 665 alunos, o Censo do Ensino Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), informa que em 2017 esse total havia passado para 7.681 estudantes,

³⁰Para mais detalhes, ver: <http://www.ines.gov.br/pos-graduacao-stricto-sensu-mestrado>

sendo 2.138 autotransclassificados como surdos, 5.404 como deficientes auditivos e 139 como surdocegos.³¹

Complementando esses dados, pesquisa de Monteiro (2018),³² detalha a recente evolução do número de concluintes surdos na pós-graduação nas universidades em geral. Segundo esse trabalho, enquanto em 2002 tínhamos no Brasil apenas 3 mestres surdos, diplomados pela UFRGS na área da Educação (Gladis Perlin, Wilson Miranda e Silvia Witkosky), à época da pesquisa (julho de 2016) o total já chegava a 127 mestres em áreas variadas e em diferentes instituições públicas do país. E enquanto em 2003 passamos a ter a primeira doutora surda (Gladis Perlin) e, em 2007, o segundo (Wilson Miranda), ambos pela UFRGS e em Educação, em julho de 2016 já havia 21 doutores surdos brasileiros em áreas como Saúde, Tradução, Linguística, Psicologia, Administração de Empresas, Ciência da Computação, entre outras, além de Educação. Quanto aos pós-doutores, a pesquisa aponta apenas 3 registros até o ano de 2016 (Stumpf, Witkosky e Perlin), os três em Educação.

A partir dos anos 2000, portanto, verifica-se gradativo, porém crescente aumento de mestres e doutores surdos, fruto das lutas dessa comunidade por ampliação de seu direito à educação e das ações e políticas públicas produzidas como resultado ao pleito desses cidadãos.

Entretanto, os esforços governamentais em favor do ingresso de estudantes antes quase que inteiramente excluídos das universidades geraram um novo desafio já vivido (e ainda não solucionado) na Educação Básica brasileira muitas décadas atrás: a permanência desses estudantes nos contextos acadêmicos com bom aproveitamento nos estudos, assunto da nossa próxima seção.

2 - ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIFICULDADES E DESAFIOS

Ingressar em um curso universitário, principalmente nas instituições federais, e nele permanecer com sucesso, até o final dos estudos, graduando-se numa profissão, é um grande desafio para a maioria dos jovens brasileiros, especialmente para os oriundos das

³¹Dados da Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED INEP MEC, setembro de 2018, disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>

³²Pesquisadora surda, professora da UFRJ e mestre em Linguística pela UFSC.

classes menos favorecidas. Um grande número desses estudantes após certa idade não pode prescindir de trabalhar, seja nas tarefas e cuidados domésticos, seja para contribuir na renda mensal da família, garantindo sua sobrevivência. Com isso, é comum terem que parar de estudar antes mesmo de concluírem a Educação Básica.³³

Para aqueles que completam essa etapa, passar no exame seletivo para o curso almejado é uma enorme vitória, mas que nem sempre é suficiente. Uma vez no Ensino Superior, muitos chegam à sala de aula cansados da jornada de trabalho, dos problemas laborais, dos longos e desconfortáveis deslocamentos e das poucas horas de sono, por conta, inclusive, das leituras e trabalhos acadêmicos que precisam realizar. Difícil acompanhar as aulas nessas condições.

Outros, afetados pela alta taxa de desemprego no nosso país, muitas vezes se sentem forçados a deixar de frequentar as aulas para economizar nos gastos em transporte, lanches e outras despesas e, assim, não desprover suas famílias dos recursos para necessidades consideradas essenciais. Frustrante enfrentar esse impasse.

Surdos e ouvintes nessas situações passam pelas mesmas dificuldades; mas, no caso dos estudantes surdos, outros problemas se agregam, fazendo com que tanto a competição por um lugar na Educação Superior quanto o desempenho demandado na vida universitária exijam deles um esforço ainda maior, conforme discorreremos a seguir.

2.1 Dificuldades anteriores ao acesso ao Ensino Superior

O esforço extra, requerido das pessoas surdas para ingressar na Educação Superior, começa bem antes de se submeterem ao exame vestibular ou ao Exame Nacional do ensino Médio (Enem).³⁴ Na realidade, são barreiras linguísticas e culturais que até hoje os

³³Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2019, divulgada em julho passado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e repercutida pela mídia, nosso país tem 10,1 milhões de jovens de 14 a 29 anos que não frequentam a escola nem concluíram o Ensino Médio. Os dados mostram que o abandono escolar se agrava a partir dos 15 anos. Metade dos rapazes alegaram que abandonaram a escola porque precisavam trabalhar. Entre as meninas, 23,8% disseram que deixaram os estudos porque ficaram grávidas. Para mais informações, ver:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101651_notas_tecnicas.pdf

³⁴O Enem é a prova oficial, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, aplicada aos alunos para avaliar a qualidade do Ensino Médio no país. As notas obtidas no exame servem como seleção para ingresso nas universidades brasileiras.

acompanham ao longo de sua trajetória escolar, apesar das conquistas legais aqui já elencadas. De acordo com os comentários ainda atuais de Fernandes e Moreira,

Há uma clara contradição entre o que diz a letra da Lei – a educação bilíngue – e a prática cotidiana nas escolas – a educação especial. Na atual configuração da educação inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Libras não assume centralidade como língua principal na dialogia que envolve estudantes surdos nas escolas. Crianças surdas demandam essas experiências para se tornarem membros efetivos das comunidades linguísticas que lhes dariam o direito à Libras como língua materna. (FERNANDES E MOREIRA, 2014)

A despeito dos marcos legais dos anos 2000, pesquisas acadêmicas desenvolvidas em diferentes localidades³⁵ demonstram que, do início ao final dos anos de estudo, em muitas escolas ainda são oferecidas aos surdos condições pedagógicas desfavoráveis, seja por falta de recursos humanos mais bem preparados (profissionais surdos, professores bilíngues, intérpretes educacionais), falha nos elementos curriculares (ausência ou insuficiência de aulas de Libras e de Português para Surdos, por exemplo), inadequação da metodologia adotada (métodos que não contemplam a diferença surda em relação à linguagem, a traços culturais, à visualidade etc., assim como avaliações inapropriadas para surdos) ou carência de instrumentos didáticos específicos para atender a esse contingente de alunos.

Como consequência, ao final da Educação Básica é possível se observar o descompasso de conhecimentos e de competências dos alunos surdos em relação aos ouvintes, uma vez que suas potencialidades, em inúmeros casos, deixam de ser devidamente exploradas e desenvolvidas nas instituições de ensino.³⁶

A essas condições escolares, juntam-se as escassas oportunidades oferecidas pela sociedade às pessoas surdas de participar na vida cultural, política, artística e científica do país e do mundo, carências que tendem a gerar defasagem de informações e conhecimentos

³⁵Destacamos, entre outras, MACHADO (2008) e MESQUITA (2018).

³⁶Não se pode deixar de dizer que mesmo em relação aos alunos ouvintes nosso Ensino Médio ainda deixa muito a desejar, conforme se pode constatar na análise dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017, divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em agosto de 2018, disponível em http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206.

pelos membros da população surda que não tenham recursos familiares para lhes dar apoio e suprir as consequentes lacunas na sua formação. Se hoje já é mais frequente a acessibilidade linguística para surdos sinalizantes em grandes pronunciamentos políticos pelo país, ainda são raros os espetáculos de teatro com interpretação em Libras, os filmes nacionais com legenda nos cinemas,³⁷ as janelas de interpretação nos telejornais, debates e programas de entrevistas, as atuações de intérpretes em museus, exposições e eventos políticos, culturais e literários de um modo geral.

Exíguas também são as produções culturais em Libras, abertas e disponíveis para consulta, abordando atualidades e favorecendo visão crítica dessas mesmas áreas, fundamentais para a inserção real na sociedade brasileira, exceção feita à TV INES, sobre a qual falaremos mais adiante.³⁸

Não se está, aqui, ignorando o grande número de vídeos elaborados e postados na última década por autores e atores surdos no Youtube, em língua de sinais, e que contribuem para a constituição das identidades surdas, conforme analisado por Pinheiro e Lunardi-Lazzarin (2013). Mas chama a atenção o fato de que, segundo essas autoras, nessas produções, amplo destaque é dado a assuntos referentes aos tópicos ‘educação’ (32%), ‘entretenimento’ (17%) e ‘humor’ (16%), enquanto que apenas uma pequena parte se relaciona às categorias ‘notícias e política’ (8%) e ‘ciência e tecnologia’ (1%) que aqui estamos apontando como essenciais para a formação de cidadãos críticos e plenamente participativos na sociedade em que vivem.

Por outro lado, em termos de literatura, Karnopp aponta um aumento significativo de trabalhos em língua de sinais a partir de 2010, fazendo uma relação com o fato de a primeira turma do Curso de Letras-Libras da UFSC ter se formado naquele ano.

³⁷Desde 2004 existe uma campanha chamada “[Legenda para quem não ouve, mas se emociona](#)”, criada pelo pernambucano surdo Marcelo Pedrosa. Alguns governos estaduais e municipais já adotaram medidas nesse sentido. Em 2016, Pernambuco sancionou a Lei nº 15.896, que garante aos surdos o direito de contar com legendas em películas nacionais e estrangeiras e com interpretação em Libras nos espetáculos teatrais. Em 2018, Piracicaba sancionou a Lei nº 8.864, que obriga os cinemas a exibirem legendas e audiodescrição.

³⁸A TV INES é uma parceria do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e da Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (ACERP) e está disponível em <http://tvines.org.br>.

Percebemos um intenso aumento das produções culturais no ano de 2010, e identificamos esse grande aumento ao fato de que aí estão os acadêmicos do Letras-Libras, com produções relacionadas ao âmbito da disciplina de Literatura Surda e disponibilizadas no *Youtube*. (KARNOPP, 2013, p. 412)

Também com grande intensidade e frequência, observa-se na internet, em especial no Youtube, numerosa produção lexicográfica de Libras, seja por iniciativas individuais ou institucionais, sobretudo aquelas voltadas para sinais terminológicos referentes ao mundo da educação escolar e universitária. Tal movimento, especialmente nos últimos anos, nos parece refletir a maior presença de surdos nos contextos de ensino, incluindo cursos de graduação e pós-graduação, que motiva e demanda a criação de sinais para o vasto campo conceitual que caracteriza as diferentes áreas do conhecimento.

Vemos então um claro panorama de expansão dos usos da Libras que contribui para sua legitimação. O que a nosso ver ainda está por se construir são caminhos de acesso dos surdos à informação em geral, que lhes propiciem interlocução nos campos da política, da economia, das artes e da literatura em geral, das ciências, etc., favorecendo seu ingresso e continuação dos estudos com sucesso no Ensino Superior, tema de nossa discussão no presente trabalho. Seja por meio de mídias digitais com oferecimento de interpretação em Libras, seja por meio de materiais didáticos bilíngues (Libras-Língua Portuguesa) a serem disponibilizados nas instituições de ensino e bibliotecas.

2.2 Dificuldades quanto ao ingresso e permanência nas universidades

Nas últimas décadas, diversos avanços em políticas de democratização de acesso e permanência em todos os níveis da educação brasileira foram conquistados pelos cidadãos brasileiros: a Política Nacional de Educação Especial (iniciada em 1994 e posteriormente revista na perspectiva da educação inclusiva); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 1996), garantindo direitos de todos e de igualdade de condições para acesso e permanência na escola; o PROUNI - Programa Universidade para Todos (2004), com a concessão de bolsas para matrículas nas instituições de ensino superior privadas; o REUNI - Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (2007); a UAB - Universidade Aberta do Brasil, rede de educação à distância (2006); o PNAES - Plano Nacional

de Assistência Estudantil (2008) para apoiar a permanência dos estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

Todas essas medidas objetivaram atender às camadas historicamente excluídas da Educação Básica e Superior e constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. Apesar delas, e dos instrumentos legais citados anteriormente (Lei 10.436/2002 e Decreto 5.626/2005), ainda há diversas lacunas a serem preenchidas no que tange à população surda, objeto de nosso foco neste artigo.

O próprio Enem, que desde 2017 vem sendo aplicados aos surdos em Libras,³⁹ ainda continua a oferecer sérias barreiras aos candidatos surdos. A garantia do exame em língua de sinais é, sem dúvida, um passo importantíssimo, mas nenhuma língua é por si só suficiente para construir e produzir conhecimentos. Como já dissemos, é fundamental que a etapa escolar anterior ao exame – a Educação Básica – possa oferecer aos estudantes surdos condições pedagógicas e linguísticas adequadas para a aprendizagem dos saberes demandados nesse processo seletivo que envolve um extenso conjunto de conhecimentos em Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens (Português, Artes e uma língua estrangeira).

Quanto aos que conseguem chegar aos cursos de graduação, estudos realizados por diferentes pesquisadores (GUARINELLO *et al.*, 2009; CRUZ e DIAS, 2009; BISOL *et al.*, 2010; SANT'ANNA, 2016), apontam que as experiências de estudantes surdos universitários revelam condições adversas enfrentadas por esses alunos, sobretudo do ponto de vista linguístico, o que afeta seus processos de socialização e aprendizagem. Destacam-se: precárias condições de acessibilidade linguística devido à falta de intérpretes de Libras ou à atuação de intérpretes sem prática de interpretação educacional ou com pouco conhecimento dos conceitos e/ou dos sinais–termo referentes às áreas específicas das aulas;⁴⁰ inexistência de sinais para muitos conceitos teóricos; dúvidas terminológicas não esclarecidas no decorrer das aulas; pouca interação e troca de ideias com colegas e

³⁹As provas agora são apresentadas em vídeos, nos quais os enunciados das questões e as opções de respostas estão gravadas em Língua Brasileira de Sinais.

⁴⁰A expressão sinal-termo surgiu em 2012, criada por Enilde Faulstich, para denotar itens lexicais da Libras que nomeiam ou designam conceitos usados nas áreas especializadas do conhecimento e do saber. Para mais explicações a respeito, sugere-se consulta a PROMETI, COSTA & TUXI (2014) ou a <http://www.centrolexterm.com.br/notas-lexicais>.

professores ouvintes; carência de maior integração professor-intérprete nas aulas e nos processos avaliativos.

Tal situação, segundo os estudos mencionados, enseja pelo menos duas consequências preocupantes: os estudantes surdos muitas vezes se sentem desmotivados a exercerem papel ativo nas interlocuções entre professores e alunos; e dada à dinâmica das aulas, geralmente pensadas para alunos ouvintes, que podem ouvir e escrever ao mesmo tempo, os surdos poucas vezes têm um tempo reservado e planejado pelo professor para tomar notas, perdendo a oportunidade do registro de ideias-chave, de observações importantes etc.

Em pesquisa mais recente, Mesquita (2018) corrobora os resultados desses estudos destacando a permanência de barreiras ao acesso de estudantes surdos às universidades. Nas palavras da autora, “apesar das políticas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior, são raras as oportunidades oferecidas aos surdos que atendam suas especificidades linguísticas” (p. 270). E chama a atenção para o fato de que ainda não se consolidou o reconhecimento da língua de sinais como primeira língua nos contextos educacionais, apesar da existência de estudos acadêmicos no Brasil, há mais de 25 anos, sobre a necessidade de educação bilíngue de surdos.

Trabalhando com depoimentos de surdos concluintes do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Pernambuco, usuários de Libras, a autora, em sua dissertação de mestrado, reflete sobre o acesso de candidatos surdos ao Ensino Superior. Segundo a maioria desses depoentes, a Língua Portuguesa ainda é o principal entrave aos seus estudos, sendo que...

...as soluções para viabilizar um processo de ingresso de forma mais equitativa estão no âmbito das políticas públicas, e as condições necessárias para chegar ao ensino superior não estão apenas em suas [dos surdos] potencialidades. (MESQUITA, 2018, p.269)

É importante lembrar que também ingressantes ouvintes no Ensino Superior, costumam, em grande número, chegar da Educação Básica com muitas defasagens de aprendizagem. Segundo dados do INEP, na última testagem do Programa Internacional de

Avaliação de Estudantes (PISA-2018)⁴¹, os participantes brasileiros apresentaram baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, com percentuais que vêm se repetindo desde 2009: 68,1% dos estudantes com 15 anos de idade não possuem conhecimentos equivalentes ao nível básico em matemática, 55% não dominam o básico em ciências e 50% não demonstram o mínimo de proficiência esperada em leitura para alunos do Ensino Médio. Complementando: apenas 0,2% dos alunos testados atingiram o nível máximo de proficiência em leitura. No universo dos países sul-americanos, o Brasil é o segundo pior no ranking sobre capacidade de compreensão de textos, desenvolvimento de cálculos e resolução de questões científicas.

Evidentemente esse panorama se reflete em nossas salas de aula do Ensino Superior e, mais ainda, com estudantes surdos usuários de Libras como primeira língua (L1) e de Língua Portuguesa (LP) escrita como segunda (L2). Para estes, o desafio de acompanhar as aulas e dar conta das tarefas requeridas se torna ainda mais complexo, evidenciando a necessidade de se instaurar um processo de letramento acadêmico bilíngue, sobre o qual passaremos a discorrer.

2.3 Acompanhamento das aulas e realização de tarefas: a questão do letramento acadêmico

Universitários surdos ou ouvintes, em geral, mesmo aqueles que dominam bem a língua portuguesa escrita nos gêneros literário e jornalístico, principalmente nos primeiros períodos na faculdade, costumam apresentar dificuldade com respeito à leitura e escrita dos gêneros acadêmicos (artigos, resenhas, livros ou capítulos de livros teóricos, palestras científicas, dissertações etc.) – atividades que se caracterizam por...

⁴¹O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. O Brasil participa do Pisa desde o início da avaliação.

...práticas complexas que envolvem a orientação do aluno para o desenvolvimento de múltiplas competências, numa complexa inter-relação entre aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais. (BEZERRA, 2012, p.1)

Tais gêneros compreendem uma série de normas e convenções linguísticas e discursivas com as quais o aluno terá que se familiarizar a fim de corresponder às demandas do Ensino Superior. Os gêneros acadêmicos são produzidos por e para comunidades discursivas cujos membros compartilham propósitos comunicativos, e as bases teóricas utilizadas se materializam em uma arquitetura textual e um léxico terminológico específico de cada área do conhecimento inerente a essas produções. Ao se inserir nesse universo discursivo (oral, escrito ou sinalizado), o estudante estará diante do desafio de construir, sob orientação de seus professores, o que vem sendo chamado de *letramento acadêmico* que, tal como outros tipos de letramento, diz respeito a “um conjunto de práticas sociais situadas” (FIAD, 2015, p.5)

No caso dos estudantes surdos, as dificuldades e os desafios ao lidar com textos acadêmicos se potencializam, como se pode observar nas referências que mencionamos a seguir, todas relativas a pesquisas realizadas com surdos no Ensino Superior e divulgadas em artigos acadêmicos.

Os trabalhos aqui referenciados cobrem o período de 2009 a 2019, ou seja, estudos realizados após o decreto 5.626, de 2005, que assegurou o “reconhecimento da cidadania bilíngue da população surda brasileira, que utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma principal de comunicação cotidiana” (FERNANDES E MOREIRA, 2017, p. 128-129). Integrantes desse grupo, provavelmente o mais numeroso na comunidade surda brasileira (em comparação com os surdos que não se identificam com a língua de sinais), são os sujeitos das pesquisas que passamos a reportar a fim de traçarmos um rápido panorama dos desafios que marcam o letramento acadêmico de estudantes surdos.

Todas as investigações alinham-se ao conceito de letramento definido como desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita enquanto práticas sociais, ou seja, a inserção do sujeito nos usos significativos de leitura e escrita nos diferentes gêneros discursivos em diferentes contextos sociais. Nessa concepção, o indivíduo é considerado

letrado, se, para além de codificar e decodificar fonemas, é capaz de transitar numa diversidade de práticas de leitura e escrita situadas socioculturalmente.

Os estudos buscam compreender as condições de letramento de surdos universitários com base na percepção desses estudantes quanto à sua inclusão no ambiente acadêmico, com especial destaque a suas experiências de aprendizagem, que necessariamente envolvem leitura e escrita de gêneros textuais que veiculam os saberes especializados nas diversas áreas do conhecimento.

Guarinello *et al.* (2009) conduziram entrevistas com 20 surdos universitários de Curitiba e Florianópolis, autodeclarados proficientes em Libras, estudantes de diferentes cursos de graduação, abordando os hábitos e preferências de leitura e escrita desses sujeitos. Os entrevistados mencionaram uma diversidade de textos com que interagem cotidianamente, grande parte associados ao que Bakthin (1997) categoriza como gêneros primários, ou seja, aqueles que pertencem à produção discursiva típica de interações face a face, mais comuns em contextos informais. Entretanto, no contexto universitário, frisam as autoras, os alunos são fortemente convocados a “práticas de leitura e de escrita (textos acadêmicos, relatórios, provas, livros didáticos) geralmente associadas aos gêneros secundários” (p.117) que apresentam maior complexidade na temática e na construção composicional como ocorre no domínio de textos científicos.

Em outro estudo, realizado por Bisol *et al.* (2010), são entrevistados 5 surdos de graduação de uma universidade do sul do Brasil. Todos frequentaram escolas bilíngues de surdos no Ensino Fundamental e Médio contando com professores surdos. Em seus depoimentos, relatam que os principais desafios enfrentados na universidade dizem respeito a aprender a lidar com ambiente educacional majoritariamente ouvinte, dificuldades nas interlocuções com línguas diferentes, a falta de sinais específicos para diferentes áreas do conhecimento, a luta pela manutenção e valorização de seus referenciais identitários nas interações com ouvintes, a dinâmica das aulas mediadas por tradução simultânea, levando-os a apontar a importância de a universidade repensar as estratégias de ensino considerando as especificidades dos alunos surdos e a atuação do intérprete.

Cruz e Dias (2009) em pesquisa com 7 surdos universitários, a maioria cursando Pedagogia, objetivaram conhecer as condições de aprendizagem no nível superior em

instituições de 3 cidades da região norte de São Paulo. Os relatos desses estudantes, de acordo com a análise das autoras, apontaram: dificuldade em se inserir em ambiente majoritariamente organizado para ouvintes; a falta de uma língua compartilhada entre professores e alunos surdos; falta de intérpretes de língua de sinais, o que impõe dificuldades nas interlocuções entre todos, inclusive com colegas ouvintes; falta de preparo dos docentes para interagir com surdos. Todos esses fatores geram frustrações nos universitários surdos por não se sentirem com acesso ao conhecimento, provocando sentimento de rejeição e até a desistência do Curso.

Como argumenta Sant'Anna (2016), apesar da legislação favorável, a partir do decreto 5.626, que assegura a contratação de intérpretes de Libras, instrutores surdos, ensino de Libras nas licenciaturas e mudanças de critérios de avaliação do desempenho de estudantes surdos na escrita de português considerado como segunda língua, ainda não são observados efeitos nas vivências acadêmicas de surdos. Em pesquisa realizada pela autora com 6 surdos universitários, os depoimentos colhidos também indicam dificuldade de compreensão e produção de textos, especialmente do universo de gêneros secundários. Sant'Anna lembra que é preciso ter em mente que a maioria dos universitários surdos passa por escolarização regular, sem tradutores-intérpretes de Libras e sem professores preparados para lidar com esses estudantes, o que resulta em precária formação em língua portuguesa escrita, prejudicando o processo de letramento.

Sanches e Silva (2019) abordam a inclusão de estudantes surdos especificamente em um curso de Pedagogia de uma instituição privada brasileira. As entrevistas com 3 alunos surdos desse curso apontam que eles valorizam a convivência com os ouvintes, mas têm a sensação de que não há uma inclusão real pois falta conhecimento de Libras a alunos e professores ouvintes. Em consequência, eles se sentem tolhidos na sua participação em sala de aula, uma vez que todas as interlocuções são feitas em língua portuguesa ou via intérprete, quando eles são disponibilizados.

Em uma tentativa de oferecer respostas a esses desafios que acabamos de descrever, Fernandes e Moreira (2017) refletem sobre educação bilíngue de surdos no Ensino Superior e apresentam contribuições ao processo de letramento acadêmico bilíngue desses

estudantes desenvolvidas na Universidade Federal do Paraná por meio de metodologia específica para criação de materiais bilíngues em diferentes gêneros textuais.

As autoras defendem que o processo inclusivo se constrói no diálogo entre pesquisadores e profissionais especializados e com a participação de estudantes surdos no planejamento das ações relativas ao acesso e permanência nessa universidade. Para elas, os desafios no processo de inclusão de surdos no ensino superior...

... demandam assegurar o direito linguístico à Libras como direito humano fundamental nas relações sociais/educacionais, em um espaço comum de aprendizagem, para estudantes surdos com perfis e competências comunicativas em Libras e Língua Portuguesa muito variados, em razão da pré-história educacional que vivenciaram promoveram, ou não, experiências de bilinguismo significativas na infância e juventude. (FERNANDES E MOREIRA, 2017, p.130)

esclarecem ainda, em consonância com as pesquisas aqui anteriormente referenciadas, que grande parte dos surdos concluintes do Ensino Médio revelam dificuldade em leitura e escrita por falta de vivência com gêneros textuais científicos (resumos, resenhas, artigos etc.), além de...

... fluência limitada, em sua própria língua de identificação, pela falta de oportunidade de ter vivenciado experiências de interlocução significativas em Libras nos campos da política, da literatura, da arte, das ciências exatas. Ou seja, a Libras não se constituiu língua de cultura ao longo da educação básica, a exemplo do que acontece com as línguas orais no processo educacional. (FERNANDES e MOREIRA, 2017, p. 139)

Sendo assim, o letramento no Ensino Superior para estudantes surdos usuários de Língua Portuguesa como segunda língua se constitui de um conjunto de desafios referentes ao enfrentamento dos gêneros textuais acadêmicos em virtude da...

...ausência de repertório lexical em Libras para sinalizar equivalentes na Língua Portuguesa, pela falta de experiência de interações verbais nessa esfera discursiva, pela complexidade dos conteúdos envolvidos nesse campo epistemológico. (*Ibidem*, p.140)

Reforçando a necessidade das instituições de ensino superior de se comprometerem com o letramento acadêmico bilíngue de surdos, Fernandes e Moreira defendem práticas de leitura e escrita acessíveis em Libras mencionando os seguintes

gêneros que passaram a ser produzidos nessa língua, a partir de 2007, na UFPR: editais de prova e de concursos públicos, prova bilíngue (Libras-Língua Portuguesa) no vestibular, materiais de apoio como textos-base das disciplinas (artigos e capítulos de livros) traduzidos para videolibras, critérios de correção de provas escritas condizentes com aprendizes de língua portuguesa como segunda língua, provas e materiais didáticos com linguagem verbal (Libras e legendas em LP) e referenciais não verbais (fotos, desenhos, símbolos) para auxiliar na construção dos sentidos. Os materiais didáticos traduzidos pelos tradutores-intérpretes seguem as normas técnicas da Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras da UFSC,⁴² apresentam glossário e utilizam recursos semióticos e legendas. Com todos esses cuidadosos procedimentos, acreditam contribuir na constituição da Libras como língua de cultura na esfera acadêmica.

No Curso Bilíngue de Pedagogia do INES, várias ações também vêm sendo implementadas com a finalidade de aperfeiçoar o ambiente bilíngue de aprendizagem, na tentativa de favorecer o letramento acadêmico dos estudantes surdos, conforme descreveremos a seguir.

3 – OS SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO INES: LETRAMENTO BILÍNGUE EM CONSTRUÇÃO

O INES, desde sua fundação em 1857, se caracterizou pela oferta de educação básica exclusivamente para alunos surdos. Cento e quarenta e oito anos depois, inicia-se em maio de 2006, em atendimento ao decreto 5.626 (Artigo 11, Parágrafo I)⁴³, sua primeira experiência com ensino superior presencial para surdos e ouvintes, como já exposto no início deste artigo.

Três anos depois, em 2009, foi criado novo departamento no Instituto – o Departamento de Ensino Superior (DESU/INES) - que além do Curso Bilíngue de Pedagogia na modalidade presencial, foi gradativamente expandindo suas ações na graduação online, na

⁴² Para mais informações <https://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/>

⁴³ Art. 11, paragrafo I, do Decreto 5.626:

O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

- para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

pós-graduação e nas atividades de pesquisa e extensão. Todas essas ações foram sempre orientadas pelo compromisso desse departamento com a educação bilíngue de surdos e no aperfeiçoamento das condições de acessibilidade linguística nas interações cotidianas e nos contextos formais de aprendizagem (ensino, pesquisa e extensão), incluindo todos os que fazem parte desse universo: alunos surdos e ouvintes; docentes surdos e ouvintes, tradutores-intérpretes de Libras-Língua Portuguesa.

Coerentemente com esse compromisso, adotou-se desde 2006, como línguas de instrução, tanto o Português escrito quanto a Libras, em todo o cotidiano acadêmico do DESU. Tanto os cursos oferecidos (graduação, pós-graduação e extensão), quanto as temáticas de investigação a cargo de nossos atuais 18 grupos de pesquisa, dialogam fortemente com o campo da educação bilíngue de surdos.

Um bom exemplo dessa interlocução pode se ver no currículo do Curso Bilíngue de Pedagogia. A partir de 2015, após amplo debate (iniciado em 2013) entre os docentes do DESU, o currículo original, de 2006,⁴⁴ foi reorganizado⁴⁵ com a inserção de novas disciplinas que, acreditamos, imprimem diferencial significativo no contexto dos cursos de pedagogia em geral. Entre essas, destacamos as disciplinas ‘Libras’, ofertada em 4 períodos; ‘Língua Portuguesa’, abrangendo 5 períodos e ministrada separadamente em cada turma como primeira língua para estudantes ouvintes e como segunda língua para estudantes surdos; ‘Educação Bilíngue’, ‘Estudos Surdos’ e ‘História da Educação de Surdos’.

Como registrado no atual Projeto Pedagógico do Curso, em sua matriz curricular, “afirma-se um forte compromisso na formação de pedagogos surdos e ouvintes com ênfase na educação bilíngue Libras/Português.” (DESU/INES, PPC 2017-2019, p. 10)

Uma vez que essa ênfase se encontra em todas as ações acadêmicas do DESU, que, por isso mesmo, tem em seu corpo discente, além de estudantes surdos, muitos alunos ouvintes com boa proficiência de Libras em virtude de experiências familiares e/ou de trabalho com surdos, entendemos que o departamento tem um ambiente bastante propício ao desenvolvimento de um letramento bilíngue (Libras-Língua Portuguesa). Para tal, também

⁴⁴Para mais informações sobre o PPC de 2006, consultar <http://www.ines.gov.br/images/desu/PPC-PEDAGOGIA-2006.pdf>

⁴⁵Conforme já indicado na nota nº 8, o novo Projeto Pedagógico do Curso pode ser consultado em: http://www.ines.gov.br/images/desu/2019/Projeto-Pedaggico-do-Curso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-PPC-2019_27_06novo.pdf

contribui a política afirmativa nas formas de ingresso, a política de valorização da Libras e a estrutura que há anos vem sendo tecida com a finalidade de oferecer boas condições de acessibilidade linguística aos surdos.

Entendendo essas ações como em constante processo de reflexão e reconstrução, passamos a descrevê-las:

(A)ACESSIBILIDADE

- Duplas de tradutores-intérpretes em todas as aulas e demais atividades acadêmicas do DESU (aulas na graduação e na pós-graduação, reuniões, eventos, orientações de trabalhos finais dos cursos, encontros de grupos de pesquisa, cursos de extensão etc.).

Destaca-se que, durante a suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia do coronavírus, os tradutores-intérpretes passaram a trabalhar nas *lives*, aulas, reuniões e atividades acadêmicas diversas desenvolvidas remotamente pelos professores do DESU;

- Atividades de guia-interpretação, através do uso de Libras tátil e outros recursos voltados para alunos surdocegos;
- Editais bilíngues (Libras-LP) de todos os processos seletivos (vestibular; pós-graduação *lato e stricto sensu*; extensão e pesquisa);
- Apresentações de trabalhos em Libras por alunos surdos;
- Provas em Libras, em que o aluno surdo tem o direito de expressar seus conhecimentos em Libras, registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos, possibilitando ao aluno o direito de revisão de nota;
- Avaliações de trabalhos e/ou provas em língua portuguesa escrita levando-se em conta as especificidades dos estudantes surdos enquanto aprendizes de LP como L2;
- Opção por elaboração de trabalhos de conclusão de curso em Libras, segundo manual de monografia em Libras;

- Informes bilíngues sobre atividades referentes ao cotidiano acadêmico do DESU veiculados por meio de televisão colocada na entrada do DESU;
- Traduções de resumos de textos teóricos de LP para Libras efetuadas pela equipe de tradutores de Libras-Língua portuguesa do DESU;
- Auditório e totalidade das salas de aula do DESU equipadas com computador e *datashow* para garantir a utilização de recursos visuais.
- Equipamento de filmagem (filmadoras, tripés etc.) para possibilitar gravação em vídeo de apresentações e outros eventos acadêmicos, atividades de pesquisas, avaliações etc...

(B) POLÍTICA AFIRMATIVA E DE VALORIZAÇÃO DA LIBRAS

- Reserva de 50% de vagas para estudantes surdos em todos os processos seletivos;
- Ingresso na graduação com prova de Libras e de redação em português para candidatos surdos e ouvintes; as redações dos candidatos surdos são corrigidas com critérios condizentes com usuários de língua portuguesa como segunda língua por banca de docentes da área da linguagem do DESU;
- Formação continuada na aprendizagem de Libras para profissionais ouvintes, especialmente os professores;
- Dicionário bilíngue (Libras-Língua Portuguesa), em construção, denominado *Manuário Acadêmico e Escolar*, disponibilizado no site www.manuario.com.br, constituído dos sinais denominativos de autores estudados no Curso, suas biografias em vídeos realizados em parceria com a TV INES, e sinais referentes ao mundo conceitual tratado nas diferentes disciplinas.

Na próxima seção, abordaremos especificamente o *Manuário* e sua contribuição para o ambiente bilíngue de aprendizagem do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES.

4 – CONTRIBUIÇÕES DO *MANUÁRIO ACADÊMICO E ESCOLAR*

O Grupo de Pesquisa *Manuário Acadêmico*, coordenado pelas autoras deste artigo, encontra-se em atuação desde 2011 no Departamento de Ensino Superior (DESU) do INES.⁴⁶ O grupo é composto de professores, tradutores-intérpretes, alunos de iniciação científica, alunos da graduação e da pós-graduação, todos do INES, surdos e ouvintes, além de eventuais colaboradores externos. Seu objetivo mais amplo é contribuir para a realização de uma educação efetivamente bilíngue, com o uso mais equânime possível da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa escrita, tanto para a aquisição quanto para a produção de conhecimento, seja na Educação Básica, seja na Educação Superior.

O principal produto de trabalho desse grupo é o chamado *Manuário Acadêmico e Escolar*, mais conhecido apenas como *Manuário*. Trata-se de um dicionário terminológico acadêmico, multidisciplinar e bilíngue (Português-Libras / Libras-Português), em construção, contendo sinais-termo relacionados à área de Pedagogia e Ensino, além de sinais para nomear pensadores, autores, artistas e personagens históricos diretamente relacionados à área de Educação em geral e, em especial, à Educação de Surdos.

É indispensável enfatizar que o Grupo *Manuário* não é responsável por criar sinais terminológicos, já que acreditamos firmemente que...

... é na interação dialógica, colaborativa, viva de situações de imersão no conhecimento, envolvendo pares surdos, intérpretes e professor que a constituição de léxico específico (sinais para termos técnicos) deve ser refletida e proposta. (FERNANDES E MOREIRA, 2017 p. 134- 135).

Ou seja, os novos sinais nascem nas interações construídas em sala de aula e o Grupo *Manuário* pesquisa e registra esse movimento vivo de criação lexical em Libras.

Lançado em 2016 e em constante construção, o *Manuário* é disponibilizado online para o público em geral,⁴⁷ e conta, atualmente, com um acervo de mais de 1.200 sinais-termo rigorosamente validados pela comunidade acadêmica do Instituto.⁴⁸ Acresce-se a eles perto de uma centena de sinais, igualmente validados, nomeando personalidades

⁴⁶Para maiores informações sobre o Projeto *Manuário*, ver FAVORITO & MANDELBLATT, 2018.

⁴⁷Conforme já mencionado, o *Manuário* pode ser acessado em www.manuario.com.br.

⁴⁸Detalhes sobre o Projeto e o Produto *Manuário*, objetivos, metodologia de trabalho, micro e macro estruturas etc. podem ser encontrados em MANDELBLATT e FAVORITO (2018).

destacadas pelos professores da Educação Básica, da Graduação e da Pós-graduação e que fazem parte das bibliografias de suas disciplinas, acompanhados de verbetes apresentados em formato de programas televisivos produzidos pela TV INES – primeira *webTV* inteiramente em Libras, com legendas e locução em Português.⁴⁹ Cada Programa Manuário mostra, através de um(a) apresentador(a) surdo(a), o sinal e um pouco da vida, da obra e da contribuição para a área da Educação de um dos indivíduos selecionados.

Até o momento, as entradas no *Manuário* só podem ser feitas em língua portuguesa, mas a equipe vem trabalhando na pesquisa e construção de um motor de busca que permita, também, realizar consultas por meio da configuração de mãos que inicia cada sinal,⁵⁰ tornando o produto efetivamente bidirecional, ou seja, com entradas tanto em Português quanto em Libras.

Conforme já tratado em outras publicações de nossa autoria,⁵¹ as contribuições que o *Manuário* vem oferecendo para a educação de surdos, tanto nas escolas quanto no Ensino Superior, podem ser observadas a partir de diferentes perspectivas: o campo dos estudos da linguagem em geral, o campo de estudos das propriedades lexicais da Libras e o campo da aplicabilidade desses estudos para os estudantes surdos e suas necessidades quanto ao desenvolvimento de um letramento acadêmico bilíngue (Libras – Língua Portuguesa) e intercultural.

Em primeiro lugar, julgamos pertinente afirmar que esse empreendimento de validação, registro e divulgação de sinais vem resultando em uma ferramenta reconhecidamente útil para estudantes surdos, tradutores-intérpretes de Libras, professores de surdos e pesquisadores das línguas de sinais. Tal afirmativa deriva-se de diferentes fontes: o uso feito pelos alunos durante as aulas no INES, presenciado pelas próprias autoras, relatos de professores e intérpretes do INES e de outras faculdades e universidades, pesquisas e análises encontradas em artigos e demais trabalhos acadêmicos da graduação e da

⁴⁹A TV INES foi produto de uma parceria do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e da Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (ACERP) e funcionou entre 2013 e 2021. Com o fim dessa parceria, os vídeos passaram a ficar hospedados no Youtube.

⁵⁰A configuração de mão é um dos 5 componentes básicos (parâmetros) que constituem a estrutura dos sinais. Os demais são: ponto de articulação, orientação ou direcionalidade, movimento e expressão facial e corporal.

⁵¹Ver MANDELBLATT E FAVORITO (2018 e 2016); FAVORITO *et al.* (2012).

pós-graduação de diferentes instituições,⁵² além do número sempre crescente de acessos ao produto, registrado por um contador automático existente no próprio *site*.

Aos alunos, na medida em que a aquisição dos sinais seja devidamente acompanhada da compreensão dos conceitos a que se referem e do aprendizado dos correspondentes lexicais em Português, vem favorecendo tanto no esforço de construir sentido das informações que lhes são passadas pelos docentes e intérpretes, quanto nas tentativas de compreender os textos acadêmicos que precisam ler. Além disso, vem se constituindo num sólido suporte, tanto para a escrita, quanto para a produção em Libras, de trabalhos acadêmicos para diferentes disciplinas.

Aos intérpretes, o *Manuário* vem servindo como recurso de consulta e pesquisa, ajudando na construção de estratégias lexicais e discursivas em Libras para desempenho mais eficaz em suas atividades laborais realizadas em parceria com os professores.

Aos docentes, vem propiciando aproximação mais direta com os alunos surdos, através de maior e melhor conhecimento da língua de sinais nas suas especificidades terminológicas, fortalecendo a efetivação da Libras não apenas como língua de convívio, mas também como língua de instrução.

Aos estudiosos das línguas, especialmente a brasileira de sinais, e de seus instrumentos de registro, o trabalho do Grupo *Manuário* vem ofertando subsídios e fontes de pesquisas através de sua produção teórica, divulgada em publicações acadêmicas e em eventos nacionais e internacionais através da participação das líderes do grupo.⁵³ E não poderíamos deixar de frisar o papel que cumpre o *Manuário* como uma fonte primária de pesquisa, tanto para estudos sociolinguísticos de sinais terminológicos que representam uma variedade local atual da Libras, quanto para investigações futuras interessadas na diacronia da língua.

Em segundo lugar, parece-nos pertinente mencionar a “usabilidade” do produto *Manuário*, conforme definido por Ferreira e Leite (2003), *apud* Sofiato (2019):

⁵²Como exemplos, podemos citar, entre outros, os trabalhos de SANT'ANNA (2016), MARTINS (2019) e SOFIATO (2019).

⁵³Referimo-nos a Fóruns Bilíngues, Seminários, Simpósios, Congressos etc. em diversos estados brasileiros e também no exterior.

Usabilidade é a característica que determina se o manuseio de um produto é fácil e rapidamente aprendido, dificilmente esquecido, não provoca erros operacionais, oferece alto grau de satisfação para seus usuários e resolve de maneira eficiente as tarefas para as quais ele foi projetado. Para garantir a usabilidade de um *site*, deve-se dar atenção aos seus requisitos não funcionais, para garantir que a informação dada ao usuário seja de qualidade. (SOFIATO, 2019, p. 99)

Em sua análise detalhada no capítulo em questão, além de apontar essas características no *site* do *Manuário*, Sofiato destaca, ainda, a existência de “muitos sinais novos para a Libras, algo extremamente necessário e urgente frente às demandas nacionais, sobretudo a educacional” (Idem, p. 104).

Nesse sentido, mesmo durante o período da pandemia do novo coronavírus o Grupo *Manuário* não interrompeu suas atividades, ainda que de forma remota, pesquisando, registrando e divulgando sinais criados e/ou utilizados nas redes sociais e nos programas da TV INES para veicular informações sobre o vírus e a COVID -19.

Da mesma forma, o Grupo passou a pesquisar, divulgar e registrar sinais referentes aos Estudos de Gênero, tema de inúmeras publicações, *lives*, e entrevistas utilizadas ou realizadas em atividades remotas promovidas pelos docentes do INES durante o período de isolamento ou distanciamento social.

Finalmente, cabe enfatizar que o fato de o *Manuário* registrar os sinais em circulação na comunidade acadêmica do INES não significa nosso entendimento de que essa seja a única forma correta de se comunicar em Libras. Como enfatiza Karnopp,...

... ao referirmos a Libras, isso não significa que ela seja utilizada da mesma forma por todos os surdos brasileiros. Como qualquer outra língua, ela está sujeita às variações regionais, adequando-se aos aspectos históricos, sociais e culturais das diferentes comunidades em que é utilizada. (KARNOPP, 2013, p.408)

Desta forma, ...

...ao estudarmos as línguas de sinais, estamos tratando também das relações entre linguagem e sociedade. A linguística, ao estudar qualquer comunidade que usa uma língua, constata, de imediato, a existência de diversidade ou variação, ou seja, a comunidade linguística (no caso aqui investigado, a comunidade de surdos) se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de usar a língua de sinais. A essas diferentes maneiras de

fazer sinais, utiliza-se a denominação de “variedade linguística”. (KARNOPP, s/d, p. 6-7, *apud* MARTINS e STUMPF, 2016, p. 52)

Em relação à linguagem do dia a dia, essas variações não parecem oferecer problemas à comunicação entre as pessoas. No caso da linguagem considerada acadêmica, no entanto, nas línguas orais há uma estabilidade no uso do léxico terminológico, entre outras razões pelo fato de o gênero acadêmico ser necessariamente registrado na variedade padrão das línguas e circular, sobretudo, pela escrita. Mas, na Libras, parece haver um fenômeno diferente: os sinais terminológicos apresentam grande variação.

Assim, é intenção do Grupo Manuário, vir a registrar variações dos sinais utilizados na academia em relação aos conhecimentos de cunho científico adotadas em diferentes pontos do Brasil, acolhendo, atualizando e divulgando as necessárias movimentações de expansão da Língua Brasileira de Sinais e fortalecendo os processos de legitimação da Libras, para que os surdos usuários dessa língua, como cidadãos plenos, possam transitar cada vez mais em igualdade de condições junto aos ouvintes nos lugares por eles crescentemente ocupados na sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário que *[a educação bilíngue]* não seja apenas um desafio para professores e alunos, mas um desafio da política educacional nacional, considerando as especificidades do ensino e da aprendizagem da pessoa surda. (MESQUITA, 2018, p. 271)

Nesse artigo, procuramos refletir sobre vivências de estudantes surdos em instituições de ensino superior. Pelo exposto, observamos que, apesar de avanços consideráveis em termos de garantias de direitos linguísticos na legislação vigente, ainda há muitas ações a serem implementadas a fim de que universitários surdos tenham boas condições de acesso ao conhecimento e, portanto, possam se sentir incluídos.

Em primeiro lugar há que se pôr em prática melhorias significativas na Educação Básica oferecida a crianças e jovens surdos, com classes e escolas bilíngues, formação continuada de professores e aporte de verbas governamentais para que os agentes educacionais possam promover projetos pedagógicos de qualidade. Investir numa base de

qualidade na educação, evidentemente terá reflexos nas condições acadêmicas dos ingressantes nos cursos de graduação.

No Ensino Superior, é necessário contar com boas equipes de tradutores-intérpretes, de preferência do quadro efetivo das universidades, a fim de não só assegurar acessibilidade linguística em sala de aula, como também em todas as inúmeras atividades acadêmicas que fazem parte da formação superior. Além disso, os docentes precisam ser apoiados para conhecerem e aprenderem a lidar com as especificidades linguísticas dos surdos a fim de interagir adequadamente com esses alunos.

No momento atual, como mencionamos, já há algumas iniciativas de apoio efetivo ao letramento bilíngue de estudantes surdos como, por exemplo, nos cursos de Letras-Libras da UFSC, na UFPR e no Departamento de Ensino Superior do INES. Entretanto não se pode concluir que todas as questões envolvidas no letramento bilíngue de surdos já estão resolvidas nesses espaços, pois as ações são todas muito recentes, com pouco mais de uma década e, como sabemos, os processos educativos necessitam de muito tempo para se consolidarem.

Importante também considerar que não se pode pensar em letramento acadêmico bilíngue na educação de surdos somente com foco nos alunos; há que se considerar o letramento bilíngue de todos os agentes educativos, ou seja, a comunidade acadêmica ouvinte que representa o entorno internacional das universidades. Além disso, a forte demanda por criação de material didático e acadêmico bilíngue ainda se constitui em grande desafio a ser enfrentado com equipes multidisciplinares e verbas alocadas para essa finalidade. Referimo-nos a glossários técnicos bilíngues (Libras-Língua Portuguesa), textos teóricos traduzidos em Libras, entre outras produções.

O *Manuário Acadêmico*, que desenvolvemos no DESU, figura entre as possibilidades de material didático específico para registro e divulgação de sinais terminológicos em circulação em nossos Cursos. Pretende-se futuramente a ampliação desse trabalho com a verbalização, em Libras, dos sinais que o compõem.

A garantia de sucesso e a ampliação de propostas e projetos como os que abordamos nesse artigo voltados a estudantes surdos dependem não somente das instituições que se comprometem em incluí-los, mas de políticas públicas que viabilizem essas iniciativas,

entendendo que “ensinar exige risco, aceitação do novo, e rejeição de qualquer forma de discriminação”. (FREIRE, 2009, p. 35).

REFERÊNCIAS

AVRITZER, L. O Orçamento Participativo: As experiências de Porto Alegre e Belo Horizonte. In: Dagnino, Evelina (Org.). **Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra/Unicamp, 2002.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 261-306.

BEZERRA, B.G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012.

BISOL, C. A.; C. B. VALENTINI; SIMIONI, J. L. e ZANCHIN, J. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.612/2011, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 07/01/2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

BRASIL. Portaria Normativa do MEC nº 11, de 09/08/2006, publicada no DOU em 10/08/2006. (Prolibras). Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/4/245>

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: https://ead.ufsc.br/files/2008/07/3_decreto_5800.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436 e o art. 18 da Lei nº 10.098. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm

BRITO, Fábio Bezerra de. Percursos históricos da luta político-ideológica dos surdos brasileiros por direitos sociais, linguísticos e educacionais. *The especialista*. Volume 40. Número 3. Ano 2019.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: Dagnino, E. **Os anos 90: Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FAVORITO, W.; MANDELBLATT, J.; FELIPE, T. A.; BAALBAKI, A. (2012). Processo de expansão lexical da Libras: estudos preliminares sobre a criação terminológica em um Curso de Pedagogia. In: **LSI: Lengua de Señas e Interpretación**, nº 3, 89-102. Montevideu, 2012.

FERNANDES, S. e MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. In: **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. especial, p. 127-150, dez. 2017.

FERNANDES, S. e MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. In: **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69, Editora UFPR.

FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, pág. 23-34, jan. / jun. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GUARINELLO, A. C.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. O.; BORTOLOZZI, K. B. SCHEMBERG, S.; FIGUEIREDO, C. Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.1, p.99-120, jan.-abr. 2009.

KARNOPP, L. B. Produções culturais em língua brasileira de sinais (Libras) In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 407-413, jul./set. 2013.

MACHADO, P. C. **A Política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MANDELBLATT, J. **Políticas públicas, (des)igualdade de oportunidades e ampliação da cidadania no Brasil: o caso da educação de surdos (1990-2014)**. 2014. 263 f. Tese (Doutorado em Ciência Política), Departamento de Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

MANDELBLATT, J. e FAVORITO, J. A Expansão e o Registro do Léxico Terminológico em Libras: a contribuição do Manuário Acadêmico do INES. In: **Revista Espaço, INES**. ISSN 0103-7668 (impresso) e 2525-6203 (eletrônico), vol. 49, p. 153 - 172, jan.- jul. 2018.

MANDELBLATT, J. Aspectos da Trajetória Histórica da Dicionarização da Língua Brasileira de Sinais: da Iconografia de Sinais a um Manuário Acadêmico. In: **Livro de Atas do XI Congresso Luso-Brasileiro de**

História da Educação (COLUBHE) / Investigar, Intervir e Preservar: Caminhos da História da Educação Luso-Brasileira. Eixo 1: Fontes, Métodos e Técnicas de Investigação. V. único, pp. 228 - 243. Porto, Portugal: Ed. CITCEM, 2016.

Disponível em: web3.lettras.up.pt/colubhe/actas/eixo1.pdf

MARTINS, A. F. G. **O Processo de Inclusão do Aluno Surdo que Perpassa pela Interação Familiar: os passos para a produção do DVD.** (2019). Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense.

MARTINS e STUMPF, M. R. Coleta e registro de sinais-termo psicológicos para Glossário de Libras. In: **Revista Leitura** v.1, nº 57, p.35 – 59, jan. jun. 2016.

MESQUITA, L. S. Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 255-273, jan./mar. 2018.

MONTEIRO, M. S. Mestres e Doutores Surdos: Sobre a crescente formação Especializada de pessoas surdas no Brasil. In: **Centro virtual de cultura surda. Revista virtual de cultura surda**, ISSN 1982-6842, nº 23, maio de 2018.

Disponível em: http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes

PINHEIRO, D. e LAZZARIN, M. L. L. Produções Culturais Surdas no YouTube: estratégias de produção, negociação e consumo de identidades. In: **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol 10 - n. 21 - 2013, p.121-153.

Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/334/376>

PROMETI, D; COSTA, M.R.; TUXI, P. Sinal-termo, Língua de Sinais e Glossário bilíngue: atuação da Universidade de Brasília nas pesquisas terminológicas. In: **Anais do I CONALIBRAS – UFU**, 2015.

Disponível em: http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/CONALIBRAS/comunicacao_oral.html.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970/1980.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANCHES, I. R. e SILVA, P. B. da. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia. **Revista Portuguesa de Educação**, 32(1), 2019, pp. 155-172.

SANT'ANNA, L. F. A. **A Construção de um Dicionário Acadêmico Bilíngue Português-Libras / Libras-Português.** (2016). TCC (Graduação em Pedagogia). INES.

SOFIATO, C. G. Glossário Virtual de Língua Brasileira de Sinais: constituição e usabilidade. In: Corrêa, Y. e Cruz, C. R. (Orgs.) **Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Digitais**, p. 95 - 105. Porto Alegre: Penso, 2019.

Data do envio: 03/06/2021

Data do aceite: 10/03/2021

TV INES UM VEÍCULO DE ACESSIBILIDADE PARA A COMUNIDADE SURDA

TV INES A VEHICLE OF ACCESSIBILITY FOR THE DEAF COMMUNITY

Maria Inês Batista Barbosa⁵⁴

Resumo

O texto apresenta os bastidores e algumas reflexões sobre uma webTV para e com surdos. Com um gap de informação a partir da pouca acessibilidade nas mídias tradicionais e digitais para este grupo, a criação de uma web TV bilíngue para surdos trouxe novos e grandes desafios para um campo que parecia consolidado nas suas práticas de produzir material audiovisual. O espaço mediático, que reflete, mas também constrói os discursos que circulam na sociedade, tem ao longo de décadas feito a difusão e legitimação de uma representação social “de falta” sobre a surdez e o sujeito surdo. A criação de uma web TV – a TV INES, buscou romper com este discurso hegemônico a partir da contratação de apresentadores surdos e a participação de consultores surdos e profissionais da área da Educação de Surdos nas etapas de produção dos programas. Tinha como objetivo proporcionar à comunidade surda a possibilidade de se ver representada num produto midiático e para a comunidade ouvinte, a oportunidade de quebrar pré-conceitos. O dia a dia nos bastidores da web TV exigiu dos dois grupos (surdos e não surdos), uma mudança de paradigma com relação à comunicação, espaço bilíngue e aceitação das diferenças. A experiência possibilitou a inclusão na dinâmica de trabalho de novas técnicas que possibilitaram a construção de um material bilíngue totalmente acessível à comunidade surda.

Palavras chaves: Surdo. Web TV. Acessibilidade

Abstract

The text presents behind the scenes and some thoughts on a web TV for and with the deaf. With an information gap from the lack of accessibility in traditional and digital media for this group, the creation of a web TV brought new and great challenges to a field that seemed consolidated in its practices of producing audiovisual material. The media space, which reflects, but also constructs the discourses that circulate in society, has for decades made the disseminated and legitimized of a “lack” social representation about deafness and the deaf subject. The creation of a web TV - TV INES, sought to break with this hegemonic discourse and the hiring of deaf presenters, the participation of deaf consultants and professionals in the field of Deaf Education in this new media space aims to provide the deaf community with the possibility of seeing represents in a media product and for the listening community it is the opportunity to break preconceptions. The daily life behind the scenes of the TV demanded a change of paradigm in relation to communication, bilingual space and acceptance of differences. The experience enabled the inclusion of new techniques in the

⁵⁴ Doutora e mestre em Educação em Ciências e Saúde pela UFRJ, fonoaudióloga do Instituto Nacional de Educação de Surdos e docente do curso de graduação em Fonoaudiologia da Universidade Veiga de Almeida. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9749-9674>

work dynamics that made it possible to build a bilingual material fully accessible to the deaf community.

Key words: Deafness. Web TV. Accessibility

Introdução

Os avanços na área tecnológica têm exigido do homem contemporâneo níveis de instrução e contínua atualização que lhe favoreçam uma constante transformação, demandada pelas inter-relações e interconexões do uso, cada vez mais, dinâmico das mídias digitais. Nesta era tecnológica em que, de modo rápido e em profusão existe, a circulação da comunicação e informação, a lógica não é mais a do sujeito passivo no consumo de informações, mas um agente produtor, criador e transformador de informações e conteúdos.

Esses avanços, que por vezes excluem, também interligam povos e culturas possibilitando que grupos minoritários construam, em rede, lugares de resistência e de luta por uma sociedade mais justa e com condições mais igualitárias. A possibilidade de convocação simultânea de movimentos sociais em diferentes partes do mundo, reivindicando respeito, o reconhecimento e o lugar por direito dentro da teia social, vem provocando transformações e novas configurações sociais e de poder, modificando a sociedade e quebrando preconceitos (HALL, 2003; BARBOSA; REZENDE FILHO, 2020).

Para Staiger (2005), quando falamos de minoria, não estamos nos referindo a uma conotação quantitativa, mas sim da condição em que vivem determinados grupos, isto é, posições de exclusão e de desigualdade social.

O espaço mediático, que reflete, mas também constrói os discursos que circulam na sociedade, tem ao longo de décadas feito a difusão e legitimação de uma representação social “de falta” sobre a surdez e o sujeito surdo. No entanto, os movimentos sociais principalmente em prol de uma educação que atenda às suas especificidades, têm possibilitado discussões sobre suas marcas culturais de identidade, diferenças, de exclusão e inclusão pela sociedade, além da realização de ações que modifiquem a realidade existente (BARBOSA; REZENDE FILHO, 2020).

Stuart Hall (2003) aponta nos seus estudos no campo da comunicação para a importância de um debate político-epistemológico que permita que tenhamos a

compreensão da comunicação como direito do ser humano. Esta visão do autor tem como base as suas convicções democráticas embasadas na observação da cena cultural contemporânea e da ideia de que vivemos numa sociedade plural (BARBOSA; REZENDE FILHO, 2020).

O Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, instituição federal especializada com 163 anos dedicados à educação de surdos e que tem como uma de suas missões subsidiar políticas educacionais para este público, em 2013, inova suas práticas buscando atender a um antigo desejo desta comunidade no campo da comunicação, um canal de TV, criada a partir da contratação da Associação de Comunicação Roquette Pinto (ACERP).

Este artigo visa a trazer algumas contribuições para pensarmos a inter-relação entre comunicação e educação a partir de uma pesquisa de doutorado que acompanhou, por um ano, a produção de um programa produzido por esta TV.

Metodologia

A pesquisa de base qualitativa de cunho etnográfico, teve como campo pesquisa os bastidores das reuniões e execução das etapas de pré, produção e pós-produção de um programa. Por meio da observação participante e da escrita de um diário de campo, fotos e vídeos, foram registrados o dia a dia dos ensaios e gravações. Foi possível interagir com a dinâmica e estratégias que o grupo social estudado, visto como o “outro” nas suas dimensões sociais e culturais, enfrentou no cotidiano da produção de materiais audiovisuais acessíveis.

Esta experiência nos permitiu vivenciar atividades que não podem ser registradas por meio de perguntas ou documentos quantitativos, mas emergiu da relação que se estabeleceu entre as partes envolvidas no processo de investigação. O diário de campo foi utilizado como um instrumento de trabalho para registro das vivências, das dúvidas, questões e conflitos do período de observações, isto é, um documento descritivo que contém os conteúdos das atividades vivenciadas dentro da TV INES, e que posteriormente foi utilizado para gerar os dados da pesquisa (SCHRODER *et al.* 2000).

A web TV

No seu formato tradicional, a TV está, ainda hoje, presente em 95% dos lares brasileiros com pelo menos um aparelho. Com uma programação linear e atingindo públicos de idade, gênero, classe social, religião e ideologias diferentes, é um veículo de comunicação de massa que, além de entreter, também possui uma vocação educativa. Sua presença diária e sua visualização por diferentes públicos e por longos períodos diariamente acabam por contribuir, a partir de suas imagens e narrativas, para a constituição dos sujeitos e suas subjetividades (WOODWARD, 2000; FISCHER, 2002).

O avanço tecnológico, que parecia indicar o fim ou no mínimo a diminuição do uso da televisão a partir dos novos dispositivos móveis, não se consolidou. A televisão, ao contrário, incorpora a sua dinâmica tradicional os avanços tecnológicos tanto no que diz respeito ao formato do aparelho, como na forma de distribuir seu conteúdo. Com estes recursos, a TV converte-se num veículo de entretenimento com múltiplos recursos e disponibilização de conteúdos variados para o público em geral, mas também para públicos específicos por meio dos canais por assinatura. Visualizada tradicionalmente com horários pré-estabelecidos para cada programa e com faixa de programa para determinado público, a interface com a internet amplia o acesso que passa ser a qualquer hora e local por meio dos dispositivos móveis. Ganha espaço entre as mídias sociais a web TV ou a TV na internet, espaço virtual em que o espectador pode ser também produtor de seus próprios conteúdos.

Apesar das possibilidades de conectividade e as diferentes formas de disponibilizar conteúdos audiovisuais para diferentes públicos, ainda se constitui numa barreira para a comunidade surda, pois o que está disposto em leis e decretos não é, ainda, uma realidade integral, já que os recursos de acessibilidade que atendam às especificidades linguísticas e culturais deste público, na prática, ainda estão em construção e não os alcançam como deveria. Embora já tenhamos avançado com relação ao tempo e à frequência da presença da acessibilidade em veículos de comunicação como a televisão e os espaços virtuais. Estudos apontam que esses instrumentos de acessibilidade para os surdos ainda são ineficientes (BARBOSA; REZENDE FILHO, 2020).

O Instituto Nacional de Educação de Surdos buscando diminuir a lacuna de acesso à informação e ao entretenimento para a comunidade surda criou uma web TV com uma característica diferenciada de outras mídias já que visa atender tanto a comunidade surda quanto ouvinte, ao disponibilizar seus conteúdos em língua brasileira de sinais (Libras) e português (com áudio e legenda) e ter o surdo como protagonista. Vinculada ao Ministério da Educação, a TV INES nasce com o desafio de permitir à comunidade surda um acesso mais democrático ao entretenimento, educação e cultura (BARBOSA; REZENDE FILHO 2020).

Os avanços tecnológicos que ocorriam quando da criação da TV INES a direcionaram para o formato de web TV, podendo, desta forma, ser disponibilizada em aplicativos para smartphone, tablets, *smart TV* e mais tarde, por satélite. Nas mídias sociais está presente no *facebook*, *instagram*, *youtube* e *twitter*. Toda esta disponibilidade de acesso não só à TV, mas, principalmente ao seu conteúdo, justifica seu slogan: TV INES - acessível sempre. Com programação inicial de 12h, passou muito rapidamente a oferecer seus conteúdos 24h por dia em *streaming* e *vídeo on demand*. A grade passou a ser composta por programas de produção própria, em que o surdo é protagonista em vários momentos da produção e programas licenciados e adaptados com a inclusão da Libras por meio da janela do intérprete. Ainda no seu primeiro ano ganhou o troféu de Júri no prêmio – Oi Tela Móvel, considerada a principal premiação para a inovação de conteúdo móvel no Brasil.

Além de ser uma web TV bilíngue, a proposta do surdo como protagonista busca levar o olhar e as referências da comunidade surda para o espaço mediático.

O espaço da produção numa web TV com e para surdo

Buscando sair da visão de unidirecionalidade que, por vezes, caracteriza o processo comunicacional (emissor → mensagem → receptor), Hall (2003) propõe pensarmos este mesmo processo de uma forma mais dinâmica, com etapas distintas, mas que se relacionam entre si (produção, distribuição, circulação, consumo e reprodução). O momento da produção dá início à atividade, mas não deixa de estar interrelacionada com as outras etapas. Constitui-se de três momentos: pré-produção – caracterizada pelo planejamento orçamentário, captação de recursos, seleção de equipe, escolha de elenco, figurinos, locações e escrita do roteiro; produção – com leituras dos roteiros, montagem de cenários, ensaios e filmagem;

finalmente, a pós-produção - na qual todo o material vai ser revisto, feitos a decupagem e edição com a inclusão das vinhetas, créditos, trilha sonora, para finalmente ser exportado e disponibilizado ao público. É durante este processo que as mensagens serão codificadas na forma de um discurso significativo, com um referencial de ideias e sentidos (HALL, 2003).

Para Ellsworth (2001), o produtor deve ter em mente duas questões que nortearão sua concepção sobre a audiência esperada: Quem este filme pensa que você é?, referindo-se a à ideação que o produtor faz do seu espectador e quem este filme deseja que você seja?, referindo-se às mudanças que a obra pode provocar no espectador. De acordo com Noronha (2019), não apenas o conhecimento sobre a rotina de produção, ideologias profissionais, conhecimento Institucional e suposições sobre a audiência, mas também elementos da estrutura sociocultural e política referentes à audiência pretendida irão compor a mensagem. Ainda segundo Ellsworth (2001), conceito de modos de endereçamento, pode nos ajudar a pensar a importância e o papel social da TV INES ao permitir compreender as relações estabelecidas entre o texto fílmico e as experiências de seus espectadores ao assisti-lo. Indica que o modo de endereçamento envolve escolhas de posicionamento de câmera, cenário, trilha sonora, planos, edição etc, mas cada uma destas escolhas é pensada não ao acaso, mas dentro de um campo simbólico com construções conscientes e inconscientes por parte dos produtores com o objetivo de endereçar uma obra audiovisual a alguém e fazê-lo entrar numa relação particular com a história (ELLSWORTH, 2001).

Embora sem a garantia de que os programas levariam os espectadores surdos a se identificarem com a programação da TV INES, a presença de pessoas surdas na equipe permitia que as especificidades desta comunidade estivessem sendo pensadas nos diferentes momentos da produção. Este era o principal diferencial deste trabalho.

Por dentro da TV: Desafios e conquista

A contratação da ACERP colocou à disposição do INES uma equipe composta por profissionais com muita experiência na produção e distribuição de conteúdos audiovisuais, além de todo recurso material e tecnológico para viabilizar a TV. Tinha início, então, para toda equipe, desde o diretor ao porteiro da TV, o desafio de produzir materiais audiovisuais

com surdos e para surdos. Como já colocamos anteriormente, são muitas as etapas pelas quais passa uma obra audiovisual até chegar ao espectador. No nosso caso, um espectador que possui especificidades individuais e sociais que, sem dúvida, provocariam mudanças em quem fosse participar deste processo, assim como na forma de produzir conteúdo audiovisual acessível.

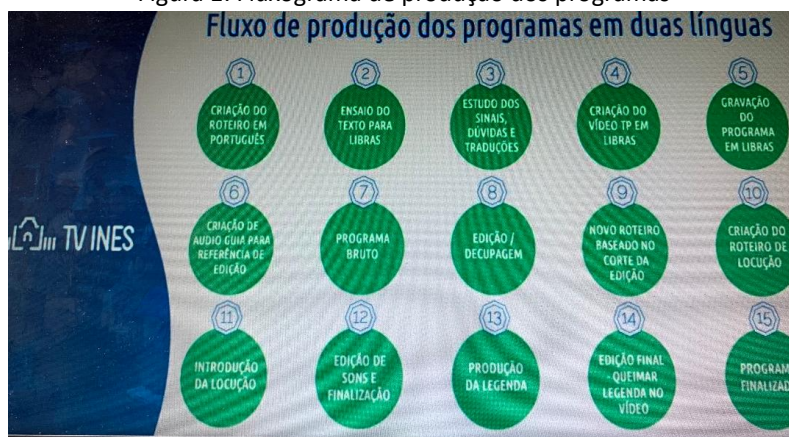
Como apontado por Ellsworth (2000), o conhecimento da audiência é fundamental para se endereçar uma obra audiovisual a alguém e, neste caso, o discurso presente na sociedade sobre os sujeitos surdos é, na maior parte do tempo, de incapacidade social, cognitiva e de comunicação. O desafio colocado seria: Como quebrar esse discurso? Quais as representações para quem muito pouco se viu representado na TV? Qual seria o discurso a ser veículo, a do deficiente ou do sujeito sociocultural? Como fazer circular nos corredores da TV ao mesmo tempo a língua de sinais e o português? Seriam necessárias mudanças na forma de se produzir um programa bilíngue?

Buscando quebrar o discurso pautado na incapacidade pela deficiência, a equipe da TV INES foi formada com ouvintes e surdos. Os diferentes espaços da TV passaram a ser local de aprendizado para ambos os grupos. Era preciso desfazer pré-conceitos sobre língua, comunicação e subjetividades. Para os ouvintes, seria a oportunidade de conhecer e saber sobre o sujeito surdo, compreender a Libras como uma língua e aprendê-la para não incorrer no tão comum bloqueio de comunicação entre surdos e ouvintes. Para os surdos, era a oportunidade de construir um espaço midiático contra hegemônico já que teriam lugar de fala dentro de todo o processo.

A participação do surdo num espaço que sempre foi ocupado por ouvintes e com domínio da língua portuguesa provocou mudanças na forma e nos processos de se produzir material audiovisual. Nos corredores, reuniões, ensaios e gravações a língua de sinais passou a ser vista e utilizada pelos ouvintes mesmo que inicialmente mediada pelo intérprete, profissional este, que passou a fazer parte de todo o processo de produção, fazendo tanto a interpretação entre surdos e ouvintes, como a tradução dos roteiros ou outros textos usados durante o processo de produção. O fluxograma (Fig. 1) demonstra que a produção de um material audiovisual ganhou novas etapas para se atingir a proposta de programas bilíngues. De acordo com Siqueira (2015):

{...} os processos se ampliaram, ganharam novas roupagens, elementos ressignificados, técnicas aprimoradas e densidade. E as rotinas incorporaram elementos que são característicos da cultura surda e sua linguagem (p. 83).

Figura 1: Fluxograma de produção dos programas



Fonte: Produção TV INES

As etapas acrescidas na dinâmica de produção estão relacionadas à tradução para a língua de sinais, já que os roteiros são construídos em português. Assim, ensaiar o texto em Libras, estudo dos sinais, dúvidas e traduções, criação de vídeo em Libras, gravação de áudio guia para a edição e, posteriormente, a legendagem e colocação de áudio, são todas etapas que foram sendo construídas com uma equipe, em que a diversidade deveria ser considerada como fator fundamental para um novo fazer dentro de um espaço já consolidado nas suas práticas. Não podemos negar os momentos de tensão, principalmente, no processo de tradução dos roteiros, que pode parecer simples, se pensarmos na língua apenas como um instrumento de comunicação, no entanto, torna-se mais complexo quando a consideramos como um modo relacional de comunicação, em que conflitos, constituição de identidades e capital cultural, estão incluídos. Entender e respeitar, no momento da tradução, a narrativa construída pelo roteirista e suas intenções endereçadas aos espectadores, e acrescentar elementos da cultura surda expressa na e com a língua de sinais, é um desafio diário da TV INES (RODRIGUES; SANTOS, 2018 BARBOSA; REZENDE FILHO 2020).

Para Hooks (2010) é importante que o espectador possa se ver representado naquilo que assiste. Estudos de Thomas (2002) e Golos (2010) apontam para a falta de representantes surdos nos produtos midiáticos, assim como a circulação de narrativas com

uma visão hegemônica sobre a surdez, abordando principalmente representações baseadas numa disputa linguística entre a língua de sinais e a oralidade. A presença, na TV INES, de apresentadores e consultores surdos, além de profissionais envolvidos com a educação de surdos, apresenta à comunidade em geral e, particularmente, ao espectador surdo, desde a criança até o adulto, a possibilidade de se ver representado nas narrativas, personagens e língua que compõem toda a grade de programação da web TV.

O tempo para se produzir uma obra audiovisual para a televisão é veloz e frenético, no entanto, quando a este processo já existente, somam-se novas etapas que demandam análise e discussões numa outra língua desconhecida pela maioria da equipe, a tensão ocasionada pelas diferenças aparece. Estas diferenças denunciam o quanto ainda estamos caminhando no processo de inclusão das pessoas surdas.

Conclusão:

O INES, responsável pela formação de meninos (as) e jovens surdos dentro do ambiente formal de aprendizagem, ao criar a TV INES, amplia seus espaços para fora dos muros da escola. Oportuniza, de forma totalmente acessível, noticiário, programa de humor, programa infantil, programas de utilidade pública, programas de entrevista com surdo, apresentando suas trajetórias profissionais e acadêmicas ou experiência de vida. A TV se constitui, enquanto esteve no ar, como um espaço de identificação e reconhecimento social. Sua linha editorial, com narrativas audiovisuais bilíngues, buscou integrar públicos diferenciados e desafiar os saberes e as práticas dentro do campo da comunicação. Toda esta dinâmica busca um modelo mais atual de produção, fugindo dos modelos tradicionais que privilegiam em grande parte a comunidade ouvinte.

Como uma TV pública vinculada ao Ministério da Educação, buscou cumprir seu papel social de levar cultura, educação e entretenimento de forma igualitária para toda a sociedade e ratifica a fala de Hall (2000) sobre a importância de colocarmos luz na pluralidade que existe em nossa sociedade. Retirada do ar por questões de financiamento, a TV INES, continua na pauta de luta e reivindicações da comunidade surda (acréscimo autora).

Referências:

BARBOSA, M. I. B.; REZENDE FILHO, L. A. C. de. MODOS DE ENDEREÇAMENTO DE UM PROGRAMA EDUCATIVO DA TV INES PARA CRIANÇAS SURDAS. 2020, 236 f. **Tese** (Doutorado em Educação e Saúde) Instituto Nutes de Educação em Saúde, UFRJ, 2020.

ELLSWORTH, E. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema. In: SILVA, T. T. (org). **Nunca fomos humanos: metamorfoses da subjetividade contemporânea**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-76.

FISCHER, R. M. B. **Televisão & Educação**: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GOLOS, D. B. The Representation of Deaf Characters in Children's Education Television in the US: **Jornal of Children and Mídia**, 4:3, p.248-264, 2014.

HALL, S. **Da Diáspora**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, S. Reflexões sobre o modelo de codificação/decodificação: Uma entrevista com Stuart Hall. In: SOVIK, L (org.). **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Unesco, cap. 4, 2003b. p. 353-386.

HOOKS, B. Opposition Gaze: Black Female Spectators In: HOOKS, B. **Blacks Looks: Race and Representation**. Inglaterra: Editora Routledge, 2010. P. 153 - 179.

NORONHA, D. P. A. Cinema, Memória e Educação em Direitos Humanos – uso de filmes em sala de aula e disputa pela narrativa sobre a ditadura civil- militar brasileira. **Educação, Sociedade & Cultura**, Portugal: v 54, p. 131-152, 2019.

SCHRODER, K. Making sense of audience discourses: Towards a multidimensional model of mass media reception. **European Journal of Cultural Studies**: Sage, 2000.

SIQUEIRA, J. M. Meios e Linguagens Acessíveis: Um estudo sobre a produção jornalística do programa Café com Pimenta – TV INES. 2015, 129 f. **Dissertação** (Mestrado em Jornalismo) Programa de Pós-Graduação em Jornalismo: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

STAIGER, J. Minorities and Media. In: STAIGER, J. **Mídia Reaction Studies**, New York University, Press, p. 165-185, 2005.

THOMAS, A. S. O cinema e a flutuação das representações surdas - Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva... 2002. 259f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.7-72.

Data do envio: 04/06/2021

Data do aceite: 25/05/2021

ACESSO LIVRE E EDUCAÇÃO DE SURDOS: REPOSITÓRIO DIGITAL HUET E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

OPEN ACCESS AND DEAF EDUCATION: REPOSITÓRIO DIGITAL HUET AND PEDAGOGICAL PRACTICE

Tania Chalhub⁵⁵
Ricardo Janoario⁵⁶

Resumo

Com as novas tecnologias ampliou as possibilidades de materiais didáticos com acessibilidade para surdos. Professores e alunos devem apropriar-se destes materiais utilizando-os nas suas práticas educacionais, de forma criativa e coletiva. O objetivo deste artigo é apresentar as potencialidades de um sistema de armazenamento e recuperação de objetos educacionais para e sobre educação de surdos, visando a atender aos alunos e profissionais do INES e de outras instituições de ensino no Brasil. A metodologia é descritiva sobre o processo de criação, características do Repositório e os objetos educacionais disponibilizados. Importante destacar o crescente acesso aos conteúdos, possibilitando acesso, cópia e compartilhamento dos objetos, possibilitando maior autonomia de professores e alunos.

Palavras-chave: Repositório. Educação de surdos. Práticas pedagógicas.

Abstract

New technologies have contributed to the creation of didactical materials more suited to the deaf, allowing the use of images and videos in Libras (Brazilian Sign Language). Teachers and students can adopt these materials for use in their educational practices, in a collective and creative way. This paper presents the features of a system to store and retrieve educational objects on and for deaf education, designed to provide access and use to educational subjects of the Brazilian National Institute for Deaf Education (INES) and other Brazilian educational institutions, the Huet Repository. Using a descriptive methodology, it discusses the process of creation of the repository, its characteristics and the educational objects made available through it. With a growing number of accesses, the repository allows visualization, copy and sharing of the objects it contains, offering plenty of autonomy for teachers and students.

Keywords: Repository. Deaf education. Pedagogical practices.

⁵⁵Professora Adjunta do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Grupo de Pesquisa Acessibilidade e Inclusão na Educação de Surdos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7160-3886>

⁵⁶Professor Adjunto do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Grupo de Pesquisa: Grupo de Estudos sobre Racismo e Surdez. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2032-4726>

Início das reflexões e desafios

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) vêm, desde o final do século XX, fazendo parte do cotidiano de diversos grupos da sociedade. Estas tecnologias impactam e continuam impactando a comunicação, a economia, as relações pessoais, as relações profissionais e, de uma maneira significativa, a educação e a construção do conhecimento.

A produção científica, principalmente a acadêmica, antes restrita aos espaços universitários, bibliotecas de instituições de pesquisa e ensino de graduação e pós-graduação, hoje está à disposição de qualquer usuário de tecnologias digitais, inclusive as tecnologias móveis como celulares, tablets e laptop. Esse acesso livre a informações científicas surgiu no contexto do Movimento de Acesso Livre via revistas eletrônicas e repositórios digitais. Tanto as revistas quanto os repositórios são as principais ferramentas de acesso livre à informação científica e cultural. São iniciativas que potencializam a acessibilidade à produção científica resultante de pesquisas produzidas com financiamento público ou de outras agências de fomento.

Criados como uma ferramenta importante para a disseminação de informação acadêmica, tendo como espaço privilegiado as universidades e institutos de pesquisa, os repositórios seguiram as tendências da Era da Informação e se expandiram para outros segmentos educacionais. Atualmente a educação, que é uma das áreas que tem se beneficiado significativamente com os avanços tecnológicos, tem usufruído dos repositórios de objetos educacionais e com isso tem potencializado as práticas pedagógicas. Alguns exemplos de repositórios de objetos educacionais são o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE do MEC) e o Laboratório Didático Virtual (LabVirt da USP), além do Repositório Digital Huet, com materiais próprios para educação de surdos.

A relevância de repositórios com objetos educacionais digitais se dá pela importância deste novo tipo de material educacional para a prática pedagógica. Os objetos educacionais sempre fizeram parte dos espaços educacionais, mas as tecnologias de informação e comunicação possibilitaram que os mesmos pudessem ser disponibilizados em ambientes virtuais alcançando público mais abrangente, sem barreiras espaciais e temporais, levando a uma aprendizagem mais interativa e dinâmica. Ao fazerem parte do acervo de um repositório

digital estes objetos educacionais são potencializados pois terão acesso livre para uso e compartilhamento.

As novas tecnologias digitais têm contribuído para a ampliação de materiais didáticos mais adequados à educação de surdos, com uso de imagens e vídeos em Língua Brasileira de Sinais (Libras) com conteúdos de diversas disciplinas, com remix de objetos educacionais e maior interação entre professores e alunos no processo de criação, utilização e compartilhamento dos objetos.

No contexto da cibercultura, Soares (2002) aponta que as novas tecnologias exigem “novas práticas e novas habilidades de leitura e de escrita”. Para Silva (2008, p. 69) a educação se dá na “atuação dos professores e dos alunos como agentes do processo de comunicação e de aprendizagem, em sintonia com a dinâmica comunicacional da cibercultura”. Desta forma, os professores precisam assumir um papel mais instigador e menos centralizador, possibilitando relações mais interativas baseadas na concepção de multidirecionalidade em rede, com o diálogo, a conectividade e a co-participação são elementos fundamentais. Apesar de serem textos de mais de uma década, Soares (2002) e Silva (2008) continuam atuais e denotam que o tema tecnologias tem despertado a atenção na área da educação há décadas. Os autores são reconhecidos por suas publicações nos meios tradicionais acadêmicos (artigos em revistas científicas e livros impressos e digitais) bem como participação nas redes sociais em produções textuais e imagéticas (vídeos, alguns com acessibilidade em Libras para surdos) representando alto potencial na educação de surdos.

Em estudo sobre tecnologias e aprendizagem da escrita de surdos, Arcoverde (2006, p. 265) argumenta que as novas tecnologias possibilitam oportunidades de comunicação e interação e aprendizagem para surdos, possibilitando “um novo fazer pedagógico” utilizando “meios eficazes para vencer os desafios e limitações”.

Nos ambientes digitais alguns atores do processo educacional, professores e alunos, mas não apenas estes⁵⁷ podem baixar arquivos textuais ou imagéticos, criando, organizando, remixando e compartilhando materiais diversos, possibilitando práticas pedagógicas mais

⁵⁷ Reconhecemos a importância de outros atores como tutores, instrutores de AEE, mediadores, coordenadores dentre outros

inovadoras e dialógicas, valorizando a cultura do “outro”, neste caso específico o aluno surdo. Alunos e professores são coautores na construção do conhecimento, do conhecimento coletivo, acessando e se apropriando de materiais, criando e compartilhando objetos com acessibilidade informacional, numa prática pedagógica acessível.

O objetivo deste artigo é apresentar as potencialidades de um sistema de armazenamento e recuperação de objetos educacionais para e sobre educação de surdos, visando a atender aos alunos e profissionais do INES e de outras instituições de ensino no Brasil. A metodologia utilizada é a abordagem qualitativa descritiva sobre o processo de criação do sistema, as características do Repositório e os objetos educacionais disponibilizados.

Práticas pedagógicas com alunos surdos

A educação de surdos no Brasil já apresentou diversas características e modalidades que se configuram nas práticas do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo. Cabe ressaltar que essas abordagens deixaram marcas significativas nas vidas das pessoas surdas, assim como em seus processos de escolarização como nos apontam Sá (1999), Skliar (1999), Sá (2002), Fernandes (2003), Karnopp e Pereira (2004), Guarinello (2007), Dorziat (2009), Lacerda e Santos (2013), dentre outros.

Na atualidade movimentos surdos têm tomado protagonismo em reivindicar espaço e direitos na sociedade brasileira. De fato, pesquisar o tema da tecnologia e práticas pedagógicas com alunos surdos significa trazer indagações no contexto de processos sociais, políticos e culturais mais abrangentes, que afetam as relações construídas nas instituições de ensino. Algumas dessas indagações se apresentam, como por exemplo: Como utilizar a tecnologia com alunos surdos? Como tornar a tecnologia mais acessível em espaços predominantemente surdos? Como tornar a prática pedagógica mais significativa no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos? Longe de darmos respostas prontas a todas essas perguntas, cabe trazê-las para reflexão, no sentido de tornar o fazer pedagógico mais significativo e sobretudo, acessível.

Entendemos que a prática pedagógica (FREIRE, 1979; 1980; 1988; 1996; 1998; 2006) pode e deve ser um processo capaz de impedir os desgastes, as expectativas frustradas e a

sensação de imobilismo, além de despertar, nos profissionais comprometidos, o compromisso de fazer a diferença na vida dos alunos e de toda comunidade. Enfatiza-se um ambiente de constante combate às práticas discriminatórias, isoladas, dissociadas, que tendem a desvalorizar as diferentes culturas presentes nos ambientes escolares e não escolares. Ao questionarmos o fazer pedagógico, abrimos possibilidades educacionais, horizontes não vistos de técnicas e práticas de ensino que proporcionam um melhor diálogo entre as múltiplas ferramentas de aprendizagem que se apresentam nas sociedades contemporâneas. Práticas estas que levam em consideração a cultura do “outro”, suas percepções e valores culturais.

A prática pedagógica de uma forma geral, e a com alunos surdos em especial, deve, a todo o momento, colaborar para o desenvolvimento da ação conjunta, participativa, associada à valorização da autonomia, da acessibilidade a ambientes até então não explorados. Por isso, o acesso à informação deve ser construído socialmente, pois há uma teia de significações que delineiam as experiências educacionais, que não podem ser silenciadas, mas sim orientadas para a dinamização e coordenação do processo coparticipativo que atenda às metas e às demandas educacionais. Há de se reconhecer que as práticas pedagógicas com alunos surdos não podem deixar de levar em consideração os valores culturais implícitos na diversidade de ser surdo.

Considerar o ambiente pedagógico como um organismo, vivo, dinâmico, ciente de seu compromisso em representar, não só novas ideias, mas também de trabalhar com a ordem diferenciada, transformadora, dialética, representa defender uma abordagem de prática pedagógica preocupada em perceber as limitações, as desigualdades, a falta de acessibilidade dos espaços. É de fato, buscar uma formação que ultrapasse o domínio de meras técnicas pedagógicas e assegure, ao ambiente educacional, um caráter autônomo e comprometido com o fazer pedagógico acessível a todos.

É importante ressaltar que não é possível ter a teoria como uma verdade universal. Não se pode estabelecer uma relação hierárquica entre teoria e prática, pois não necessariamente a prática é a correspondente direta da teoria. No universo educacional é preciso conhecimentos que vão além de práticas autoritárias, fixas, imutáveis, sugerindo atitudes pautadas no diálogo. É necessário, na sociedade atual, construir uma linguagem que

seja capaz de traduzir o que é a escola e a sociedade, captando o contexto e evidenciando, principalmente, as relações entre educação e tecnologia. Além de dar visibilidade às diferenças e fortalecer uma educação não alienada da realidade.

A prática pedagógica com alunos surdos suscita muitas questões para a ação educativa relacionada com a seleção dos programas escolares, as estratégias de ensino, o relacionamento entre professor e aluno e dos alunos entre si, o sistema de avaliação, o papel do professor, a organização da sala de aula, a relação entre escola e comunidade, enfim, entre a dinâmica da organização institucional. Dessa forma, a prática pedagógica, a formação de educadores, não podem estar alheias aos contextos plurais e complexos em que nos movemos hoje. Refletir sobre o que significa, na prática, educar alunos surdos no contexto tecnológico é pensar a educação levando em conta a pluralidade de culturas de nossas sociedades complexas, desiguais e desconectadas.

Estar diante da prática pedagógica com alunos surdos significa desconstruir referências ideológicas, reinterpretar referenciais teóricos, desvendar práticas sociais, ressignificar práticas pedagógicas, posicionar-se politicamente e situar-se socialmente. Nesse emaranhado de significados, contextualizar as relações sociais pode ser útil para exemplificar, contrapor, ampliar o conhecimento da diversidade humana, tanto na escola quanto nos espaços não escolares. Mesmo diante da dinâmica que envolve a sociedade contemporânea, ainda se percebem tendências mecanicistas, rígidas, inflexíveis, as quais nos direcionam a pensar instrumentos de formação de educadores(as), teóricos e práticos, que abordam outras modalidades de propor, produzir e dialogar com as interações existentes dentro e fora das instituições educacionais.

Vale ressaltar que as práticas dos professores englobam tanto as práticas de ensino em sala de aula quanto práticas profissionais mais amplas que moldam o ambiente de aprendizado. Ambos os tipos de práticas têm suas bases nas filosofias da educação, nos fundamentos pedagógicos e na pesquisa empírica. A prática educativa é complexa: não existe a melhor maneira de ensinar e sim, uma preocupação constante em atender às necessidades do contexto específico, da turma e dos alunos.

O conceito de escola como organização de aprendizado está ganhando popularidade na educação e considera os professores como parte de uma comunidade de aprendizado

profissional com alto nível de colaboração, atividades coerentes de desenvolvimento profissional e práticas compartilhadas. Pesquisas interculturais sugerem que as tradições pedagógicas e as culturas nacionais têm influências consideráveis no uso das práticas profissionais dos professores. Portanto, é importante levar em consideração as diferenças transnacionais e testar empiricamente suposições de universalidade.

Cabe dizer que entendemos cooperação nesse contexto, como o trabalho em conjunto para alcançar objetivos; desenvolver e aprender novas técnicas ou trabalhar em projetos concretos para melhorar o ambiente escolar. Essa cooperação também pode incentivar e apoiar os professores na vontade de melhorar a prática pedagógica.

O curso de Pedagogia do INES, tanto na modalidade online quanto presencial, tem na produção de materiais em Libras seu foco na formação de educadores. Estes materiais - vídeos em Libras com aulas motivadoras, textos traduzidos ou interpretados em Libras, jogos, literatura infantil – e demais objetos educacionais produzidos por professores do Instituto e de outras instituições de ensino como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), além de instituições de pesquisa ou culturais como o Museu Nacional e Museu Imperial, fazem parte do sistema desenvolvido para compartilhamento de objetos para educação de surdos, ampliando o acesso de materiais com acessibilidade em Libras para uma prática pedagógica acessível a todos.

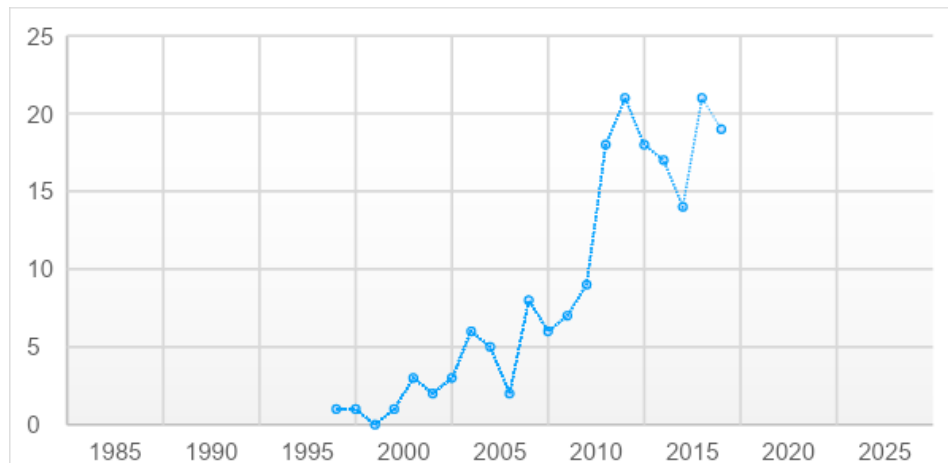
Da proposta à realidade do acesso aos objetos sobre e para surdos

Apesar dos avanços nos materiais pedagógicos e das conquistas das tecnologias para a educação de surdos, um grande desafio ainda se fazia necessário vencer: como construir um sistema de acesso livre a objetos educacionais específicos para educação de surdos? Os tradicionais repositórios institucionais ou temáticos não atendem a padrões comunicacionais adequados à comunidade surda.

Os avanços com relação à educação de surdos são visíveis no crescimento de matrículas de alunos em todos os segmentos educacionais, na visibilidade que o tema tem adquirido nos debates educacionais, sendo inclusive tema de seleção/avaliação ao nível nacional (ENEM 2018) e no aumento de pesquisas e publicações. Com relação a este último

questo podemos comparar os dados referentes aos artigos publicados na Plataforma SciELO Brasil com os termos Surdos e Educação nos últimos anos (Gráfico 1).

Gráfico 1. Quantitativo de artigos publicados em revistas da SciELO com os termos Surdos e Educação de 1998 a 2019



Fonte: Dados dos autores

A tendência de crescimento mostra pouca variação de um ano para outro, sendo que a partir de 2013 (18 artigos) o quantitativo ficou sempre acima de 13 artigos (2019) e os anos de 2018 e 2014 cada um com 21 artigos. Este cenário quantitativo reflete a importância de novas reflexões sobre práticas pedagógicas (VIEIRA; MOLINA, 2018), políticas linguísticas (FERNANDES; MOREIRA, 2017), surdos na educação superior (MORAES et al., 2018), inclusão e acessibilidade (MARTINS; NAPOLITANO, 2017), recursos pedagógicos (NERY; BORGES, 2002) dentre outros⁵⁸.

As importantes conquistas com relação ao tema se refletem também no compromisso de desenvolvimento de recursos educacionais que atendam às especificidades comunicacionais dos surdos, em Libras e com padrões de visualidade.

Porém, há ainda uma lacuna na produção e disponibilização de materiais que atendam à demanda específica da educação de surdos de uma forma geral, e especificamente na formação de professores bilíngues Libras-Português para atuarem com este grupo em abordagem de ensino inclusivo. Para atender a estas questões o INES desenvolveu um repositório digital tendo como base “literatura sobre educação de surdos,

⁵⁸ Dados parciais de pesquisa em andamento pelos autores, integrantes do Grupo de Pesquisa Acessibilidade e Inclusão na Educação de Surdos.

materiais pedagógicos para surdos, cultura surda, experiências de outras instituições com cursos e materiais para educação de surdos.” (CHALHUB, 2019).

Sendo responsável por ações para educação de surdos ao longo de mais de 160 anos e tendo desenvolvido ações de incentivo, instrumentação e capacitação de profissionais da área, o Instituto apresenta atualmente propostas de educação bilíngue com práticas pedagógicas diferenciadas nos diversos segmentos, da educação infantil ao ensino superior nas modalidades presencial e online.

Uma destas propostas é o curso de Pedagogia na modalidade online que teve início em 2018 com turmas de alunos surdos e ouvintes em 13 polos em universidades públicas em todas as cinco (5) macrorregiões do Brasil. O curso apresenta diversificação das práticas pedagógicas, com ênfase na aprendizagem utilizando Objetos de Aprendizagem que potencializam a educação bilíngue Libras/Português. Tais objetos são vídeos, textos, animações, jogos dentre outros, com destaque para os vídeos em Libras.

No cenário da educação online e presencial os objetos de aprendizagem (OA) são relevantes por serem recursos capazes de enriquecerem as práticas pedagógicas levando a novas formas de uso e interação (AUDINO; NASCIMENTO, 2010). Os do curso online do INES foram desenvolvidos numa perspectiva inclusiva e podem ser utilizados nos cursos presenciais, nas disciplinas para as quais foram desenvolvidos ou serem adaptados para outras disciplinas (exemplo: OA da Educação Infantil ser utilizado na disciplina História da Educação) dos cursos de Pedagogia ou de outras áreas e segmentos educacionais.

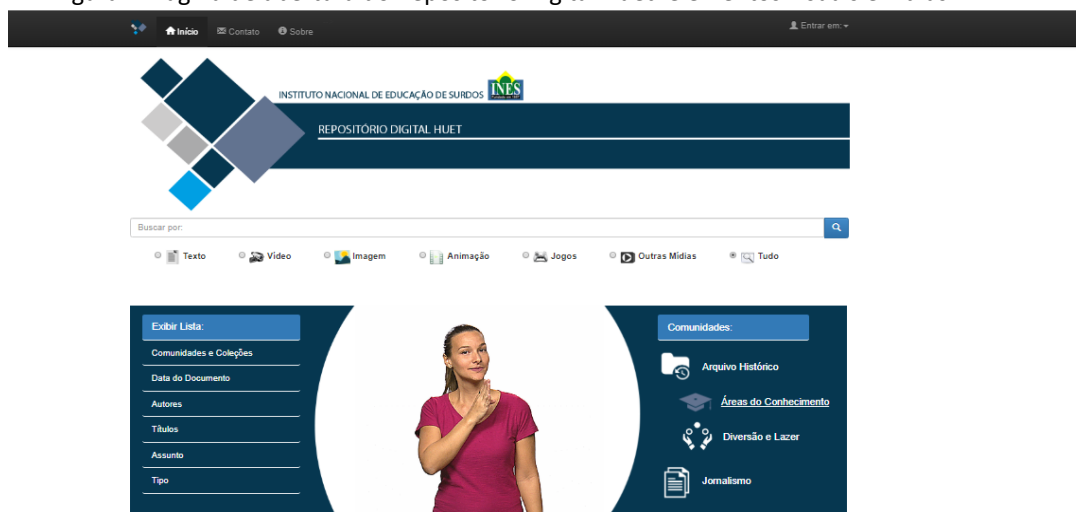
Para atender à realidade diferenciada do aluno surdo foi planejado um repositório de objetos digitais que atenderia aos alunos do curso de Pedagogia na modalidade online e de todos os cursos do INES e de outras instituições de ensino no Brasil. Para que os alunos de diferentes regiões tivessem acesso aos conteúdos foi desenvolvida uma proposta construção de um sistema que possibilitasse a democratização da informação, um sistema que permitisse o acesso, cópia e compartilhamento de todos os objetos, possibilitando maior autonomia de professores, tutores, coordenadores e alunos de qualquer parte do país.

Iniciado em 2015 o projeto do repositório contou com a participação de diversos profissionais do INES e a parceria da UFRJ e FIOCRUZ (instituições com reconhecida experiência no desenvolvimento de repositórios institucionais). A consultoria com

profissionais do INES, Departamento de Educação Básica (DEBASI), Departamento de Ensino Superior (DESU) e Departamento de Desenvolvimento Humana, Científico e Tecnológico (DDHCT), foi essencial, especialmente as trocas de ideias com professores, intérpretes e alunos surdos visando um melhor entendimento da concepção de visualidade da comunicação para a comunidade surda.

Foi elaborada uma customização do DSpace⁵⁹ priorizando a comunicação visual e a acessibilidade em Libras na página de abertura (Figura 1), tornando-o diferenciado dos tradicionais repositórios institucionais de universidades e institutos de pesquisa que utilizam formato textual de apresentação das informações.

Figura 1. Página de abertura do Repositório Digital Huet: elementos visuais e Libras



Fonte: Dados dos autores

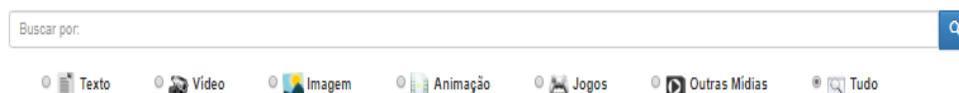
Foram realizados dois levantamentos, um da produção do INES, composto principalmente por documentos, publicações, acervo histórico; em seguida uma pesquisa da produção acadêmica e cultural de profissionais de outras instituições sobre a temática Educação de Surdos. Após o levantamento foi realizada organização e preparação (digitalização de parte do acervo, quando necessária, e estudo dos metadados necessários) para inserção no sistema.

⁵⁹ DSpace é um sistema de código livre, criado nos EUA em 2002 pelo *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), utilizado pela maioria de instituições de ensino e pesquisa em todos os continentes.

Considerando a diversidade de materiais oriundos dos levantamentos foram elaboradas propostas de organização das coleções sendo apresentadas e discutidas com diversos profissionais e alunos ao longo de quase dois (2) anos. Foi definido que o Repositório seria composto por quatro (4) Comunidades: Acervo Histórico, Áreas do Conhecimento, Diversão e Lazer e Jornalismo, cada uma destas com suas coleções próprias. O povoamento teve início com objetos de diferentes tipos: vídeos, imagens, animações, textos, manuscritos, produzidos pela instituição e outras instituições de ensino e pesquisa. Os jogos educacionais ainda não começaram a ser inseridos no sistema devido à urgência de inserção dos vídeos base das disciplinas online.

Um dos princípios que nortearam o projeto foi o da encontrabilidade da informação, cuja importância reside na “possibilidade de os sujeitos informacionais encontrarem a informação por meio de sua representação e organização” (VECHIATO; VIDOTTI, 2018). Dessa forma foram desenhadas duas formas de recuperar os objetos: uma por busca com palavras-chave (Figura 2) e a outra por meio de exibição de listas por comunidades e coleções, data do documento, autoria, título, tipo, assunto (Figura 3).

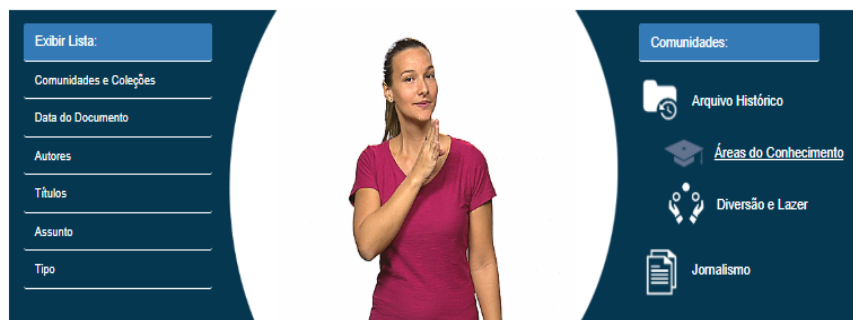
Figura 2. Campo de busca do Repositório Digital Huet



Fonte: Dados dos autores

A recuperação pela busca usando palavras-chave pode ser diferenciada por tipos de material: vídeo, texto, imagem, animação, jogo, outras mídias ou tudo. Este tipo de busca foi pensado para facilitar o acesso aos materiais uma vez que possibilita a recuperação de materiais específicos segundo o objetivo do usuário (Figura 3).

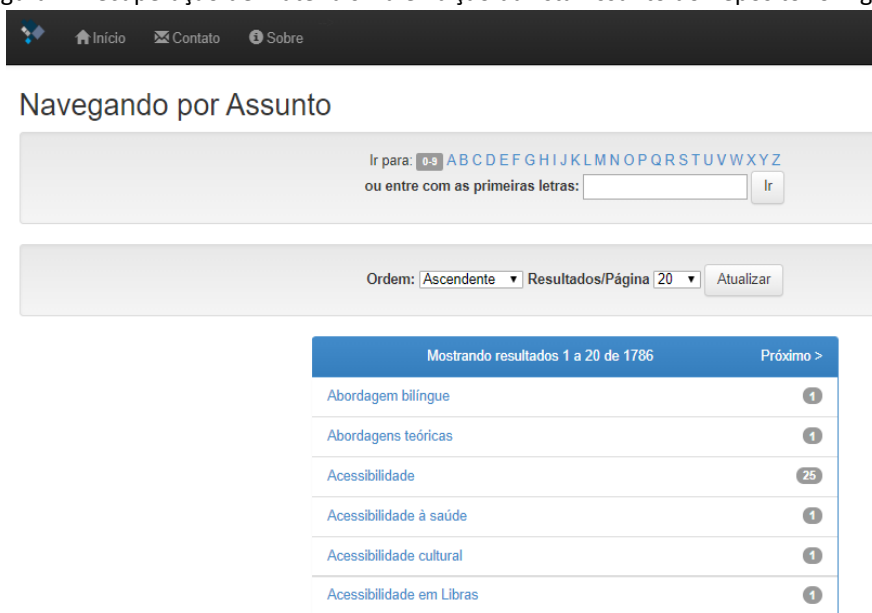
Figura 3. Acesso via exibição de lista dos materiais inseridos no Repositório Digital Huet



Fonte: Dados dos autores

Este tipo de navegação pelo sistema, via exibição de listas (colunas à esquerda e à direita da intérprete surda), aumenta a encontrabilidade de materiais que podem ser desconhecidos dos usuários que estão se familiarizando, estudando a temática (CHALHUB, 2019). As figuras 4 e 5 apresentam os resultados de exibição dos materiais via listas.

Figura 4. Recuperação de materiais via exibição da lista Assunto do Repositório Digital Huet



Fonte: Dados dos autores

A disponibilização dos materiais recuperados nas exibições pode ser modificada por cronologia ou ordem alfabética. No item *Assuntos* o usuário terá uma ideia dos temas que estão inseridos e o quantitativo de materiais, sendo que um material pode estar cadastrado com mais de um assunto pois o mesmo segue os termos utilizados

como palavras-chaves pelos autores. Por exemplo: um vídeo pode aparecer nos assuntos acessibilidade e Libras. Ao clicar no assunto desejado abrirá uma lista com os arquivos com detalhes semelhantes aos da Figura 5 que é uma nova forma de exibição.

Figura 5. Recuperação de materiais via exibição da Coleção Ciências Humanas da Comunidade Áreas de Conhecimento do Repositório Digital Huet

Titulo	Autor(es)	Data do documento
Acessibilidade científico/cultural com e para surdos na exposição "Cadê a Química?" - Casa da Ciência da UFRJ.	Savelli, Stella; Pinheiro, Vanessa; Santos, Márcia C. P. dos; Macedo, Lício L. de	Set-2012
Alfabetização científica no Ensino Médio: a análise de uma experiência didática no Ensino de Biologia na perspectiva da surdez	Couto, Monique de Mattos; Machado, Bianca da Cunha (Orientadora)	2017
Anais do Congresso	INES	19-Set-2012
Antíteses, Diádes, Dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)	Rocha, Solange Maria da; Mendonça, Ana Waleska Pollo Campos (orientadora)	Ago-2009
Atas do Congresso de Milão 1880	Koser, Carla (Trad.); Vieira, Adriana (Trad.)	2011
Aula de Libras: História 1 e 2	-	1-Set-2014
Aula de Libras: meses e estações	-	25-Ago-2014

Fonte: Dados dos autores

A visualização dos materiais recuperados via exibição da coleção Ciências Humanas é bem completa pois traz informações sobre título da obra, autores e data de sua produção e a coluna à direita apresenta os resultados dos autores com o quantitativo de produção na coleção em questão. Se o usuário clicar no título de cada obra a mesma será aberta apresentando suas informações específicas (metadados) de seu cadastro no sistema.

Visando a tornar mais efetiva a recuperação da informação foi produzido um tutorial em Libras por professoras surdas do INES. A figura 6 apresenta uma cena do vídeo e o link abaixo da figura o acesso ao próprio vídeo.

Figura 6. Vídeo com tutorial de acesso de materiais no Repositório Digital Huet



<https://www.youtube.com/watch?v=qeAeKtoch9E&t=7s>

Fonte: Dados dos autores

Por se tratar de uma ferramenta para uso educacional para alunos e professores de todos os segmentos, a linguagem utilizada é clara e objetiva, mesmo que às vezes apresente algum grau de redundância.

Características dos materiais que povoam o Repositório Huet

O Repositório Digital Huet foi inaugurado em novembro de 2017 e atualmente estão inseridos mais de 900 itens, sendo 638 vídeos em Libras e português (aulas das disciplinas do curso online, literatura infantil, documentários produzidos pelo INES, programas culturais e jornalísticos da TV INES), 287 textos (documentos, livros, capítulos de livros, anais de congressos, artigos, teses e dissertações) e fotografias históricas. Até abril de 2022 foram realizados mais de 33 milhões de acessos aos materiais disponibilizados.

Em um breve passeio pelas coleções podemos ter uma visão da diversidade de materiais que compõem o acervo, a começar pelas próprias comunidades: Acervo Histórico, Áreas do Conhecimento, Diversão e Lazer, Jornalismo. A primeira, Acervo Histórico, é composta de duas coleções, as dos arquivos do Instituto e Arquivos Externos. Ambas comunidades agregam documentos como cartas manuscritas (Relatório Huet), documentos

administrativos do Instituto, fotos dos alunos e do prédio, relatórios anuais dos diretores, publicações institucionais e de associações (Figura 7).

Figura 7. Materiais da Comunidade Arquivo Histórico



Fonte: Dados dos autores

A comunidade *Áreas do Conhecimento* segue a nomenclatura do CNPq segundo as áreas para nomear as coleções: Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes. Essas coleções também apresentam diversidade de materiais como textos - artigos, teses e dissertações, anais de congressos – com reflexões teóricas sobre a temática e reflexões sobre práticas pedagógicas; vídeos com aulas das disciplinas do curso de Pedagogia na modalidade online; vídeos com materiais específicos para aulas da educação básica, vídeos de práticas pedagógicas; vídeos com materiais de exposições de museus (Casa da Ciência e Museu Nacional) e pôsteres apresentados em eventos acadêmicos (Figura 8).

Figura 8. Materiais da coleção *Áreas do Conhecimento*



Fonte: Dados dos autores

Na Comunidade *Diversão e Lazer* estão os materiais específicos de cultura e entretenimento, muitos vídeos de cultura surda (Humor) e outros traduções de clássicos da literatura infantil e lendas brasileiras (Infantil), além de animações e programas de entrevistas da coleção *Produções Culturais* (Café com Pimenta) e *Esportes* (Super Ação) (Figura 9).

Figura 9. Objetos das coleções *Produções Culturais*, *Esportes* e *Infantil*



Fonte: Dados dos autores

Jornalismo é uma comunidade com coleções de Documentários (Gera Mundos, Imagens do Invisível e Surdocegueira), Jornal (Jornal Primeira Mão) e Reportagens (Panorama Visual, Salto para o Futuro) (Figura 10).

Figura 10. Materiais das coleções Jornal, Reportagens e Documentários



Fonte: Dados dos autores

Os conteúdos mais buscados são relacionados a arquivos teóricos, históricos e culturais. Entre os materiais mais acessados está o documento de 1855 que Huet⁶⁰ enviou a Dom Pedro (pertencente ao Museu Imperial). Este documento que serviu de base para a institucionalização da educação de surdos no país está também disponibilizado em vídeo em Libras⁶¹. Segundo estudo de identificação de materiais mais acessados no Repositório Digital Huet há uma demanda para materiais teóricos sobre educação de surdos e a história desta educação, sendo as que as temáticas mais presentes são “ensino de ciências, pesquisas sobre material didático, currículos, políticas públicas, práticas pedagógicas, letramento” (CHALHUB, 2019).

A diversidade de materiais disponibilizados neste sistema potencializa a utilização tanto dos objetos produzidos com objetivos educacionais quanto aqueles que apesar de terem sido produzidos para divulgação jornalísticas e documentárias além de culturais apresentam elementos que podem deixar o processo de aprendizagem mais dinâmico e criativo em todos os segmentos educacionais.

⁶⁰ E. Huet foi o professor surdo francês que idealizou o projeto do Imperial Colégio de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) fundado por Dom Pedro II em 1857.

⁶¹ A tradução foi autorizada pelo Museu Imperial e realizada por uma equipe de profissionais intérpretes e tradutores surdos e ouvintes do INES, sendo sua gravação realizada por professor surdo supervisionado por professores de Libras surdos.

Novas perspectivas

Hoje, o fazer pedagógico enfrenta pressões crescentes para avançar abordagens didáticas mais centradas na tecnologia. No entanto, as práticas pedagógicas tradicionais, onde o professor geralmente está à frente da sala de aula numa troca de conhecimento, na construção coletiva, estão, cada vez mais, complementadas por outros métodos de ensino, incluindo abordagens com base em tecnologias digitais.

As práticas pedagógicas descritas no artigo mostram que existe uma grande flexibilidade associada à prática docente e ao aprendizado colaborativo ou co-construído. Os alunos surdos podem aprender através das práticas centradas no professor, mas também por meio das metodologias que incentivam maior independência e incorporam a escolha do aluno sobre o que quer aprender.

À medida em que os professores se apropriem e rompam com a barreira do uso das tecnologias na sala de aula, é possível desenvolver a cooperação e a colaboração para um ambiente interativo. Essa prática é alcançada por meio da troca de ideias, informações e materiais digitais, nas atividades de aprendizagem coletiva. Uma das principais metas da prática pedagógica é a colaboração no ambiente educacional, fator essencial para prática profissional.

O repositório digital do INES foi desenvolvido para atender os padrões de acessibilidade dos surdos e disponibilizar objetos educacionais acessíveis em Libras e materiais sobre educação de surdos visando potencializar as mudanças na prática pedagógica bilíngue.

Porém, como o Repositório Digital Huet utiliza um sistema criado para agregar e disponibilizar materiais textuais com objetivo de divulgar produção científica proveniente de investimentos públicos apresenta algumas limitações, uma destas é a não utilização de sinais nas buscas, como já acontece em glossários.

Um desafio mais viável de ser alcançado é o aumento da interatividade com os usuários, o que até o momento se viabiliza via e-mail e demais contatos. Outros elementos interativos são importantes para a identificação da satisfação e demanda do usuário.

É fundamental que os professores e alunos se apropriem destes materiais textuais ou imagéticos utilizando-os nas suas práticas educacionais, recontextualizando-os num movimento criativo e de construção coletiva do conhecimento.

A necessidade de melhorar continuamente a experiência educativa com alunos surdos tem sido um fator *sine qua non* para a prática pedagógica brasileira. Urge pensarmos práticas de ensino que ajudem a moldar a experiência de aprendizado do aluno tanto no que diz respeito à motivação quanto ao desempenho educacional. É urgente incentivar os professores a compartilhar mais de seus conhecimentos e experiências e de maneiras que vão além da mera troca de informações.

Referências

AUDINO, D. F; NASCIMENTO, R. S. Objetos de aprendizagem: diálogos entre conceitos e uma nova proposição aplicada à educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, n. 10, p. 128-148, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1620/1468> Acesso em: 06 dez 2019.

CHALHUB, T. Repositório bilíngue e a disseminação de conhecimento científico e cultural para e sobre educação de surdos. BIREDIAL-ISTEC – Conferência Internacional sobre Bibliotecas e Repositórios Digitais da América Latina, 9. São Paulo, 30 de julho a 2 de agosto de 2019, São Paulo.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educação Revista**, no.spe.3, p.127-150, 2017.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo, Cortez, 1991.

FREIRE, P.. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, P.. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P.. **Pedagogia do Oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

FREIRE, P.. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo, Cortez, 1996.

FREIRE, P.. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, P.. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e escrita e educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Baliero et al. (Org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 33-38.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2013.

MORAES, Márcia et al. Graduates: an overview of the trajectory of graduates in education from the National Institute for the Deaf. **Ensaio: avaliação de Políticas Públicas de Educação**, July 2018, vol.26, no.100, p.1084-1107

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; Napolitano, Carlo José Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educação Revista**, no. Espe.3, p.107-126, 2017.

NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 14, no.29, Dez. 2004.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. [et.al.]. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SILVA, A. C. R. **Educação por competência**. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

SILVA, E. L. da; CAFÉ, L.; CATAPAN, A. H. Os objetos educacionais, os metadados e os repositórios na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, v. 39, n. 3, p. 93-104, 2010.

SILVA, Marco. Cibercultura e a educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 37, p. 69-74, dezembro de 2008.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. v. 1-2. Porto Alegre: Mediação, 1999

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

VECHIATO, F. L.; VIDOTTI, S. A. B. G. **Encontrabilidade da informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126218/ISBN9788579835865.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 06 dez. 2019.

VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

Data do envio: 06/06/2021

Data do aceite: 25/05/2021