

Educação Especial em Debate

Nº 15

Revista Educação Especial em Debate

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE

Ano 8 - V. 8 – N. 15 – Janeiro a Junho de 2023.

Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP)

Vitória/ES

Revista Educação Especial em Debate – Universidade Federal do Espírito Santo

Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP)

Centro de Educação

Ano 8, volume 8, número 15. (janeiro a junho de 2023). Periodicidade: Semestral

ISSN : 2525-5932

Comissão Editorial

Alexandro Braga Vieira (Ufes)

Aline de Menezes Bregonci (Ufes)

Andressa Mafezoni Caetano (Ufes)

Daniel Junqueira de Carvalho (Ufes)

Denise Meyrelles de Jesus (Ufes)

Douglas Christian Ferrari de Melo (Ufes)

Edson Pantaleão Alves (Ufes)

Jefferson Bruno Santana (Ufes)

Keila Cardoso Teixeira (Ufes)

Keli Simões Xavier Silva (Ufes)

Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado (Ufes)

Marileide Gonçalves França (Ufes)

Reginaldo Célio Sobrinho (Ufes)

Sonia Lopes Victor (Ufes)

Vitor Gomes (Ufes)

Fale Conosco:

NEESP

E-mail: revistaneesp.ufes@gmail.com

LES CHEMINS DE L'INCLUSION SCOLAIRE AU BRESIL: LIMITES LEGISLATIVES ET PROPOSITION DE PISTES D' ACTIONS.

CAMINOS PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN BRASIL: LÍMITES LEGISLATIVOS Y PROPUESTA DE CURSOS DE ACCIÓN.

Keyla Santana Painaud¹

Résumé: Cet article vise à présenter à la fois un débat et à la fois quelques propositions d'action concrètes sur la prise en compte des besoins éducatifs particuliers (BEP). Pour ce faire, cet article propose, tout d'abord, un retour sur le concept d'éducation inclusive en s'appuyant sur l'épigénèse du terme dans le contexte du rapport *Warnock*, de 1978, afin d'étayer l'épistémologie qui sera adoptée tout au long de la réflexion. En ce qui concerne la proposition d'action pédagogique, il sera question d'apporter quelques exemples basés sur le rapport susmentionné mais aussi sur des recherches scientifiques portant sur l'accessibilité pédagogiques des élèves à BEP dans la pratique pédagogique de l'enseignant, qu'il s'agisse de l'enseignement régulier ou spécialisé. A travers ces exemples concrets, il faut espérer que les actions ici présentées pourront inspirer les enseignants qui travaillent avec les élèves à BEP.

Mots-clés: Éducation. Éducation inclusive. Besoins éducatifs particuliers. Pratiques éducatives inclusives.

Resumen: Este artículo pretende presentar al mismo tiempo un debate y algunas propuestas de acción en torno al trabajo con necesidades educativas especiales. En el contexto del debate sobre el concepto, el artículo se basa en la epigénesis del término, es decir, su aparición en el contexto del *warnock* relater, de 1978 con el fin de apoyar la epistemología que se adoptará a lo largo de la reflexión. Con respecto a la propuesta de acciones, trae algunos ejemplos basados en el mencionado informe pero también en otras literaturas científicas que se interesan por el cuidado de la NEE en la práctica pedagógica del docente, ya sea de formación regular o especializada. A través de estos ejemplos concretos, es de esperar que las acciones presentadas aquí puedan inspirar a los maestros que trabajan con estudiantes con NEE.

Palabras clave: Educación. Educación inclusiva. Necesidades educativas especiales. Prácticas educativas inclusivas.

Présentation socio-historique du concept: besoins éducatifs particuliers.

En pleine phase de développement de la notion d'éducation inclusive, mise en évidence dans le contexte international à la fin des années 90², le terme Besoins Éducatifs Particuliers

¹ Doctorat en Sciences de L'Éducation/Université de Bordeaux. Enseignante en formation initiale et continue à l'Institut Supérieur du Professorat et de l'éducation/Université de Bordeaux. França. E-mail: keylacs@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4674-0237>.

² Notamment à travers la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (1990).

(BEP) a acquis une grande pertinence dans le cadre de réflexions et de pratiques visant à favoriser une éducation inclusive et de qualité pour tous les élèves. Du point de vue historique, ce terme dérive des postulats du Warnock Report (1978), réalisé en Angleterre et dont l'objectif était de constituer un panel de la situation éducative des enfants et des jeunes en situation de handicap. Parmi les différentes conclusions de ce rapport, deux méritent d'être soulignées ici pour leur pertinence pour cet article. *Primo*, l'ampleur de la notion « besoins éducatifs » qui dépasse largement l'idée de prise en compte des enfants en situation de handicap. *Secundo*, ceci revient à dire que la réalité du handicap n'amène pas automatiquement à la prise en compte de ses conséquences sur la scolarité de l'élève, autrement dit, connaître le handicap n'amène pas à connaître les solutions pédagogiques adaptées. *Tertio*, certains enfants, quel que soit leur condition, en situation de handicap ou non, sont susceptibles de présenter, à un moment donné de leur vie scolaire, un besoin éducatif en lien avec une difficulté d'adaptation au système scolaire³. Voilà pourquoi, sous la base de ces deux postulats, le document recommande que « la catégorisation statutaire des élèves handicapés soit abolie⁴», en faveur de la nomenclature « besoins éducatifs spéciaux », dont la traduction couramment utilisée en français est « besoins éducatifs particuliers et en portugais, « *necessidades educativas especiais* ». Dans le cadre législatif de la politique éducative brésilienne, cette nomenclature a été adoptée par la loi sur les lignes directrices et les bases de l'éducation nationale (LDBEN-1996) dans laquelle trois publics sont mentionnés: les élèves handicapés (mentaux, visuels, auditifs, physiques, handicaps multiples), ayant des « comportements atypiques » (troubles des conduites) et à haut potentiel intellectuel. Une lecture attentive du texte suggère que l'objectif sous-jacent de cette adoption est d'assurer la dilution des différentes catégories de handicap dans le concept de besoins éducatifs spéciaux. Cependant, le fait est que ce choix n'a guère changé la catégorisation de l'élève handicapé qui continue à être traité comme un élève « à part », « différents », voir « spécial », aussi bien au niveau institutionnel que dans les représentations des acteurs éducatifs en général. Très probablement pour cette raison, et peut-être pour tenter de sortir de cette impasse, la Commission nationale de l'éducation – CNE/2001 a proposé un élargissement de la notion de besoins éducatifs spéciaux, en la considérant comme suit:

³ Dans le texte, cette prédiction apparaît sous la forme du ratio 1 enfant sur 5. (Warnock report, p.41)

⁴ Que le terme juridique « élève handicapé » soit supprimé. (idem)

1. Les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage marquées ou des limitations dans le processus de développement qui entravent le suivi des activités curriculaires, comprises en deux groupes: ceux qui ne sont pas liés à une cause organique spécifique; celles liées à des conditions, des dysfonctionnements, des limitations ou des incapacités;
2. Difficultés dues à des handicaps, différence avec d'autres élèves, élèves présentant une surdité, une cécité, une surdité ou des troubles du langage accentué, pour lesquels des formes différenciées d'enseignement et des adaptations de l'accès au programme devraient être adoptées, avec l'utilisation des langues et des codes applicables, en assurant les ressources humaines et matérielles nécessaires;
3. Haut potentiel intellectuelle, grande facilité d'apprentissage qui les amène à maîtriser rapidement les concepts, les procédures et les attitudes et qui, parce qu'ils sont capables d'approfondir et d'enrichir ces contenus, doivent recevoir des défis supplémentaires dans une classe ordinaire, dans une salle de ressources ou dans d'autres espaces définis par les systèmes éducatifs, y compris pour compléter, dans un temps plus court, le niveau ou le stade du développement. (BRASIL, 2001, p. 19)

Là encore, une lecture attentive du texte amène à penser que la contribution la plus importante de cette nouvelle orientation apparaît dans le premier point affiché dans le texte où les difficultés d'apprentissage sont mentionnées comme « non liées à une cause organique spécifique ». A la première vue, ceci semble indiquer une avancée conceptuelle importante faisant écho aux lignes directrices du rapport Warnock. Cependant, selon Bueno (2008), des incertitudes rhétoriques empruntées au terme induisent à des difficultés sémantiques responsables pour créer une réalité ambiguë et imprécise qui contribuerait au maintien du caractère sélectif et exclusif de l'éducation inclusive au Brésil. En effet, étant donné que les changements intervenus dans la conception du handicap au niveau international ont peu d'impact sur les politiques nationales, l'accent mis sur la perspective du handicap reste très fort. Comme le souligne Kassar:

L'utilisation de ce concept [BEP], bien qu'elle ait eu pour intention déclarée de souligner la nécessité d'adapter les processus éducatifs à tout individu (qui présentait des difficultés pendant un temps limité ou non), a souvent contribué à la continuité de la « pathologisation » de certaines parties de la population, en particulier des couches les plus pauvres, comme cela a été fréquent dans l'histoire de l'éducation brésilienne. (Collares, Moyses & Gomes cité dans Kassar, 2012).

En effet, bien que les textes législatifs pointent vers une nécessaire redéfinition de la notion de BEP, son indexation aux catégories de trouble et de handicap finit par limiter l'extension conceptuelle et opérationnelle du terme. En fait, comme cela a déjà été soutenu dans un article précédent (Santana et Kohout-Diaz, 2018)⁵, l'omission, voire la déformation de certaines traductions en portugais du terme BEP, peut expliquer la difficulté de faire de cette expression, en fait, une définition valable au-delà du domaine du handicap.

Cependant, la voie semble ouverte au développement d'un champ conceptuel et praxéologique capable de redéfinir cette notion à la lumière de la perspective large de l'éducation inclusive. Ainsi, la notion de BEP mérite d'être comprise comme la reconnaissance de tous les besoins éducatifs des élèves handicapés ou non. Dans le chapitre suivant, cette définition sera reprise et illustrée à partir d'exemples concrets.

Comment identifier les besoins éducatifs particuliers des élèves? Des pistes d'action.

Sur la base des arguments mentionnés ci-dessus, il est évident que, dans cet article, il est considéré comme un élève ayant des besoins éducatifs particuliers – BEP, tous les élèves, avec ou sans handicap, qui, de manière transitoire ou permanente, ont besoin d'adaptations pédagogiques pour pouvoir poursuivre une éducation qui, en même temps, respecte leur singularité et, favorise le plein développement de leur potentiel. En ce sens, la reconnaissance du BEP se limite à deux aspects d'une importance primordiale. D'abord, le respect de la singularité de l'élève, ce qui, dans d'autres lignes, signifie s'intéresser à qui il est, du reste, quel est son rythme d'apprentissage, ensuite, de prendre en compte ses potentialités et ses difficultés.

Deuxièmement, il sera question de mettre en lumière des exemples concrets de pratiques pédagogiques adaptées susceptibles de rendre plus accessible les apprentissages en tenant compte les élèves à besoins éducatifs particuliers. Ici l'objectif est de permettre le développement du plein potentiel de chaque élève tout en respectant ses limites par le biais d'adaptations pédagogiques qui peuvent rendre les apprentissages accessibles à tous. Mais comment rendre ce défi possible ? quels pistes de réponses peuvent être relevées dans le rapport Warnock lui-même qui suggère dans un un première temps :

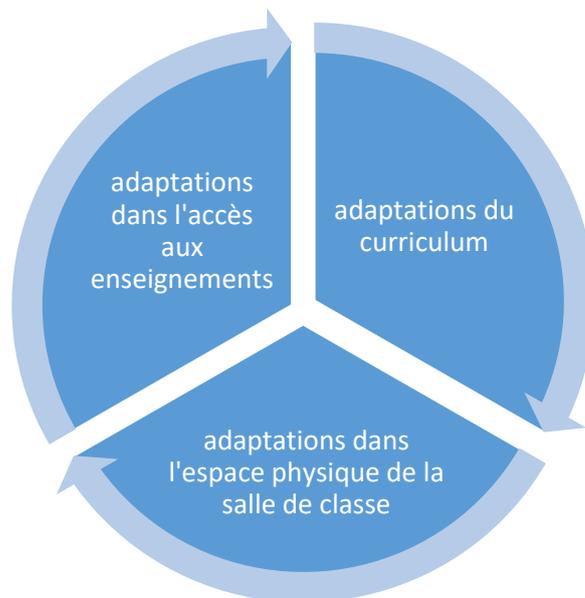
⁵ Pour approfondir cette question, consulter l'analyse comparative de la traduction en portugais de la Déclaration de Salamanca (1994) où l'expression besoins éducatifs spéciaux prend une importance importante. Cf : Painaud, K. S., & Kohout-Diaz, M. (2019). Análise sobre a implantação da política inclusiva na França e no Brasil: impactos das orientações supranacionais e efeitos sobre a gestão escolar. *Educação Online*, 14(32), 44-58.

It follows from what we have said about the different forms of special educational need that the particular form preBEPted by an individual child is not necessarily determined by the nature of any disability or disorder suffered by him. [Il découle de ce que nous avons dit au sujet des différentes formes de besoins éducatifs spéciaux que la forme particulière présentée par un enfant n'est pas nécessairement déterminée par la nature d'un handicap ou d'un trouble dont il souffre⁶]

Cette indication pointe déjà vers l'un des gestes professionnels fondamentaux pour la mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique, à savoir la capacité de l'enseignant à mettre en pratique une démarche d'investigation qui va au-delà du handicap ou de la difficulté de l'élève pour relever son besoin éducatif particulier. D'un point de vue pratique, certaines ressources peuvent être d'une grande utilité: entretien avec l'élève, évaluations nationales, exercices de niveau, observation directe de l'élève, dialogue avec les parents et les collègues (par exemple du service d'accueil spécialisé), ou encore des documents plus spécifiques visant à identifier les BEP, à exemple des grilles d'observation.

Une fois cette étape franchie, il reste à proposer quelques adaptations capables de relier le BEP de l'élève aux objectifs d'apprentissage définis dans le programme scolaire. S'inspirant du rapport Warnock, le chercheur français Serge Thomazet (2012) propose trois types d'adaptations comme le montre la figure ci-dessous :

Figure 1 : Types d'adaptations aux BEP des élèves.



⁶ Traduction libre.

Dans la première catégorie, à savoir celle des adaptations pour accéder à l'enseignement, on peut se référer à l'ensemble des pratiques pédagogiques professionnelles et didactiques qui doivent être adaptées pour que l'enseignement puisse être accessible à l'élève ayant des BEP. Ce type d'adaptation comprend toute forme de modification permettant d'accéder aux contenus scolaires tels que les technologies d'assistance ou l'utilisation d'interprète LIBRAS pour les élèves malentendants. Un autre exemple de cette forme d'adaptation peut être la modification de textes pédagogiques pour les élèves dyslexiques permettant de rendre plus accessible le texte écrit. Cette approche, largement utilisée dans certains pays comme la France, par exemple⁷, propose aux élèves dyslexiques une organisation textuelle qui facilite la lecture à travers la coloration des segments du texte. Pour illustrer cette forme d'adaptation, on utilisera un extrait d'un manuel de la 6^e année des programmes scolaires brésiliens. Ensuite, on appliquera la démarche de segmentation des mots afin d'illustrer cette forme d'adaptation pédagogique.

« Hoje eu completei oitenta e cinco anos. O poeta nasceu de treze. Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro. Que eu não queria ser doutor. Nem doutor de curar, nem doutor de fazer casas, nem doutor de medir terras. Que eu queria era ser fraseador. Meu pai ficou meio vago depois de ler a carta. Minha mãe inclinou a cabeça. Eu queria ser fraseador e não doutor. Então, o meu irmão mais velho perguntou : mas esse tal de fraseador bota mentimento em casa ? Eu não queria ser doutor, eu só queria ser fraseador. Meu irmão insistiu : mas se fraseador não bota mentimento em casa, nós temos que botar uma enxada na mão desse menino pra ele deixar de variar. A mãe baixou a cabeça um pouco mais. O pai continuou meio vago. Mas não botou enxada. » (BARROS, Manoel de. *Mémoires inventadas*. São Paulo : Alfabeta, 2018)

Pour que le BEP de l'élève dyslexique soit pris en compte, il est important dans un premier temps que l'enseignant soit capable de mobiliser des informations générales (sur la dyslexie en général) et spécifiques (sur la dyslexie de l'élève en question et sur ses conséquences dans le plan scolaire). Dans le premier cas, une vaste littérature sur le sujet informe que la dyslexie peut être de plusieurs types⁹ et que l'une de ses caractéristiques fondamentales est la difficulté d'automatiser la lecture, un fait causé par la confusion des sons et des lettres¹⁰ que le trouble

⁷ Voir site Le Cartable Fantastique : [Le Cartable Fantastique](#)

⁸ Sur *Tecendo Linguagens*, 6^o ano, IBEP.

⁹ Surface, phonologique, profonde, pour n'en citer que les plus connues.

¹⁰ Notamment les phonèmes.

provoque. C'est-à-dire que chaque fois qu'un étudiant dyslexique doit lire, le processus de déchiffrement des lettres est réactivé, ce qui finit par conduire à une « double tâche » si on le compare à un élève sans dyslexie dont la lecture est automatique. Dans le cadre de cette « double tâche », tout le temps et la concentration de l'élève sont placés dans le processus de déchiffrement des lettres et non dans l'objectif de la tâche donnée par l'enseignant. Ainsi, sans les adaptations nécessaires, cet élève risque de se retrouver dans une situation d'inégalité scolaire puisque, en raison de sa dyslexie, il n'a pas les mêmes conditions d'accès au appréciant que les autres étudiants.

Dans le second cas, il est extrêmement important que l'enseignant puisse mettre en évidence les conséquences de la dyslexie chez l'élève en question, auquel cas l'identification du BEP de cet élève devient indispensable et peut se faire, comme déjà mentionné, par des tests, évaluations et bien d'autres approches permettant de mesurer les conséquences de la dyslexie dans le processus d'apprentissage (y compris ses potentialités et ses difficultés).

Une fois ces informations fournies, l'enseignant peut être en mesure d'émettre des hypothèses, puis de mobiliser des réponses pédagogiques pertinentes visant l'accessibilité de l'enseignement pour l'élève. Par exemple, ces indices d'action peuvent aller de l'identification des syllabes par couleur, à la réduction du texte, à l'espacement de lignes à l'augmentation du format des symboles graphiques (lettres, chiffres, ponctuation, etc.). Compte tenu de ces postulats, une action basée sur la reconnaissance des BEP générés par la dyslexie pourrait proposer un texte adapté comme suit:

Dans ce type de réponse pédagogique, il est possible d'identifier trois types d'adaptations:

Hoje eu completei oitenta e cinco anos. O poeta nasceu de treze. Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro. Que eu não queria ser doutor. Nem doutor de curar, nem doutor de fazer casas, nem doutor de medir terras. Que eu queria era ser fraseador. Meu pai ficou meio vago depois de ler a carta. (BARROS, Manoel de. Memórias inventadas. São Paulo : Alfabeta, 2018).

- 1) Une réduction du texte afin d'atténuer la surcharge mentale de l'élève;
- 2) Une segmentation syllabique colorée des mots afin de faciliter le déchiffrement du texte;
- 3) Un plus grand espacement entre les lignes permettant d'adoucir l'activité mentale grâce à une meilleure visualisation de l'intégralité du paragraphe.

Dans la deuxième catégorie, il est possible de penser à des actions visant à l'adaptation curriculaire des contenus scolaires prévus dans l'enseignement dispensé dans les classes d'accueil spécialisées (AEE). Dans la troisième catégorie apparaissent toute forme d'adaptation qui consiste à créer un environnement de classe respectueux des BEP des élèves, comme la création d'espaces polyvalents permettant l'abandon des traditionnelles files indiennes au profit d'une configuration pensée aux besoins des élèves de la classe¹¹. Certaines recherches sont concluantes sur la nécessité de repenser l'espace de la salle de classe afin d'obtenir une atmosphère plus propice à l'apprentissage. Ainsi, Thibaut & Dugas (2022) soutiennent que l'aménagement du territoire de la classe est un élément fondamental pour la réussite scolaire des élèves dans la mesure où l'espace de travail (des enseignants et des élèves) conditionne les interactions entre les individus et, de ceux-ci, avec les connaissances enseignées. Sur la base d'une enquête menée auprès de 223 enseignants en formation initiale, les chercheurs concluent que ce facteur est largement pris en compte dans la planification en vue de mieux assurer un climat serein et positif pour l'apprentissage.

Dans le cas des étudiants avec BEP, on peut penser que l'organisation spatiale de la classe présenterait des avantages en raison de la polyvalence qu'elle propose et, dans cette polyvalence, du respect aux singularités qu'elle procure. Dans cet aspect, on peut citer en exemple les élèves dont la socialisation présente des difficultés, comme c'est le cas de ceux qui présentent un trouble du spectre autistique (TSA)¹² pour lesquels l'effet-groupe peut-être une source d'anxiété, voire déclencher des crises. Pour cette population d'étudiants, mais non seulement car il n'est jamais question de faire des généralisations, le « poids » du collectif peut signifier une perturbation importante de l'état psychique conduisant à des crises. Ainsi, une adaptation possible pour ces élèves, une fois leur BEP identifié, serait de prioriser un espace dans la classe où l'élève pourrait «se réfugier» lorsqu'il y en a besoin. Dans le cadre d'une recherche doctorale¹³ sur l'appropriation de l'éducation inclusive par les enseignants français

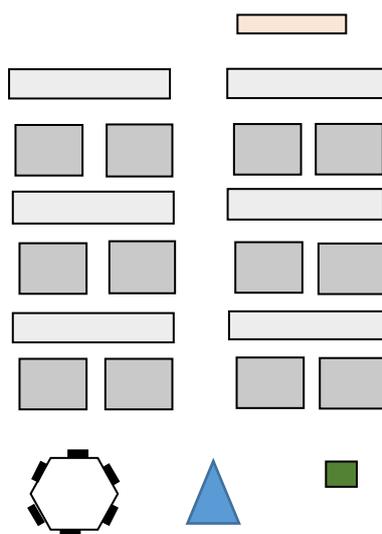
¹¹ Ceci est au cœur des classes dites «flexibles».

¹² Selon le DSM V (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux), les TSA se caractérisent principalement par trois types d'altérations: dans la communication, le développement et les interactions sociales.

¹³ Thèse de doctorat « Éducation inclusive en France et au Brésil : formes, pratiques et obstacles » ; Keyla Santana Painaud, 2021. Disponible en theses.fr – [Keyla Santana Painaud , Éducation inclusive en France et au Brésil : formes, pratiques et obstacles](https://theses.fr)

et brésiliens, il a été possible d'évaluer cette question à partir des dossiers ethnographiques obtenus. Dès lors, il était possible de voir une évolution en développement dans le contexte des écoles françaises où l'aménagement des classes commence à se transformer pour mieux répondre à la particularité des élèves avec ou sans BEP. Dans l'une des écoles retenues pour la recherche sur le terrain, l'enseignante d'une classe ordinaire a mis en place la configuration suivante :

Figure 2 : Plan général d'une classe de 1ère année :



Lecture :

-  Bureau de l'enseignant
-  Placement des élèves
-  Placement de l'accompagnante d'élève en situation de handicap
-  Table de soutien à l'étude pour les élèves ayant des difficultés scolaires.
-  Espace bien-être

Conclusion:

L'arrivée de l'éducation inclusive, et avec elle la notion de besoins éducatifs particuliers ainsi que sa respective prise en compte au regard des élèves en situation de handicap ou ayant des difficultés, a entraîné des changements importants dans le contexte de l'école et, dans une certaine mesure, a suscité quelques appréhensions de la part des enseignants qui accueillent ces élèves à BEP. Ces appréhensions découlent en grande partie du manque de formation ou de

préparation des enseignants à accompagner ces élèves et se traduisent souvent par un refus formel ou déguisé de tenir compte de ces BEP.

Sans vouloir une quelconque exemplarité, cet article entend ajouter une pierre de plus dans la construction d'une réflexion large, et, plus que cela, dans la proposition de réponses pédagogiques alignées sur la reconnaissance des BEP au sens large de l'éducation inclusive, à savoir comme une éducation pour tous, sans exception (Unesco, 2020). Ainsi, bien que les exemples présentés dans cet article s'en tiennent au BEP des élèves en situation de handicap (notamment dyslexiques), ils peuvent également être utilisés pour d'autres étudiants qui ont des BEP similaires et non nécessairement lié au handicap. Le besoin de « se réfugier » dans un espace séparé en raison d'un inconfort causé par le groupe-classe peut être trouvé chez d'autres élèves, à l'image de ceux ayant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) ou encore ceux qui, pour diverses raisons, présentent un cadre psycho-émotionnel fragile. De même, le traitement de texte peut être bénéfique à la fois pour les étudiants dyslexiques et pour ceux qui ont des difficultés de lecture ou même les étudiants étrangers en train d'apprendre la langue du pays d'accueil. Cette conception de l'enseignement renvoie à la conception universelle de l'apprentissage dont le postulat affirme que l'accessibilité de l'enseignement destiné à un élève peut être bénéfique pour tous. De toute évidence, ce principe semble constituer un point d'appui d'une importance capitale pour la garantie du droit à l'éducation pour tous.

Références:

BARRETO, Maria Angela de Oliveira Champion et BARRETO, Flávia de Oliveira Champion. Educação Inclusiva Contexto Social e Histórico, Análise das Deficiências e Uso das Tecnologias no Processo de Ensino-Aprendizagem. Saraiva Educação SA, 2014.

BRASIL. Comissão Internacional das Pessoas Deficientes. Relatório de atividades da Comissão Nacional para o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. 1981.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Comitê Nacional para a Educação Especial. Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Deficiente. Rio de Janeiro, 1º jul, 1986.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 6 de Julho, 2015.

BRASIL. Lei n.º 10.639 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 01.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. PROJETO DE LEI No 1.874, DE 2015 (Apenso o PL Nº 5.749, de 2016) do deputado Victor Mendes. Câmara dos Deputados. Brasília.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação, 2001.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In:

BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES, 2008, p. 43-63.

DE SALAMANQUE, Déclaration. cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. In: Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, Salamanque, Espagne. 1994. p. 7-10.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em revista*, 2011, p. 61-79.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação & Sociedade*, 2012, vol. 33, p. 833-849.

PAINAUD, Keyla Santana et KOHOUT-DIAZ, Magdalena. Análise sobre a implantação da política inclusiva na França e no Brasil: impactos das orientações supranacionais e efeitos sobre a gestão escolar. *Educação Online*, 2019, vol. 14, no 32, p. 44-58.

THIBAUT, Hébert et ÉRIC, Dugas. Penser l'espace classe pour un climat d'apprentissage optimal: enquête auprès d'étudiants et d'enseignants débutants français de l'école primaire. *Didactique*, 2022, vol. 3, no 1, p. 94-120.

THOMAZET, S. Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Revue Le français aujourd'hui*. France. v.2, 2012, p. 11-17.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. 92310038.

LÍNGUA PORTUGUESA E LIBRAS: A EXPERIÊNCIA DO APRENDER SURDO

PORTUGUESE LANGUAGE AND LIBRAS: THE EXPERIENCE OF LEARNING DEAF PEOPLE

Priscila Silveira Soler¹

Vanessa Regina de Oliveira Martins²

Resumo: O presente trabalho objetiva compartilhar alguns dos resultados de uma pesquisa de mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A pesquisa objetivou analisar, pela perspectiva filosófica dos estudos surdos, o processo do aprender a Língua Portuguesa escrita, com base na experiência visual, apontando o saber relacional entre as línguas (oral escrita e a de sinais) e a produção híbrida adicionada a um novo lugar de inscrição destas práticas nos corpos surdos. A pesquisa refere-se a um estudo teórico com inspiração genealógica, com dados empíricos coletados em entrevistas e rodas de conversa com quatro participantes surdos sinalizadores. Os dados foram analisados pela perspectiva teórico-filosófica da diferença, especificamente nos estudos teóricos de Michel Foucault. Os instrumentos da pesquisa foram: observação, registro em caderno de campo, entrevista com os participantes surdos e rodas de conversa com a intervenção do pesquisador. Os resultados da pesquisa afirmam que o processo do aprender a Língua Portuguesa se forja na experiência com a língua de sinais e por ela se produz novos modos de vida constituídos numa *matriz de experiência* em que o sujeito é atravessado na interligação entre Libras e Língua Portuguesa.

Palavras-chaves: Educação Especial. Língua Portuguesa para Surdos. Língua Brasileira de Sinais.

Abstract: This paper aims to share some of the results of a master's research, carried out in the Postgraduate Program in Special Education, at the Federal University of São Carlos (UFSCar). The writing aimed to analyze, from the philosophical perspective of deaf studies, the process of learning the Portuguese language orientation, based on written and sign experience, and the process of learning the Portuguese language for the purpose of production, based on written and that of signs and the hybrid culture added to a new place of inscription of these practices in deaf bodies. The research is a theoretical study with wheels in genealogical inspiration, with interviews with four participants and in

¹ Doutoranda em Educação Especial e Mestra em Educação Especial pelo programa de pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Bacharela em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Paulo, Brasil. E-mail: priscila.soler@estudante.ufscar.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8276-9099>.

² Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Adjunta III na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Departamento de Psicologia (DPsi/UFSCar). Docente vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs/UFSCar), coordena o Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi/UFSCar/CNPq). Pesquisadora colaboradora no grupo de pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue (UFSCar). Coordena um Grupo de Estudo em Educação e Filosofias da Diferença (GEEFiDi/UFSCar). São Paulo, Brasil. E-mail: vanessamartins@ufscar.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3170-293X>.

conversations signaling research. The data were analyzed by the theoretical-philosophical perspective, specifically in the studies of Michel Foucault in philosophy of difference. The research instruments were: observation, recording in a field notebook, interview with deaf participants and conversation circles with the intervention of the researcher. The results of the research that defend the process of learning the Portuguese language are already in the experience with the experience with the new language modes in which the experience is crossed in the interconnection between Libras and Portuguese Language.

Keywords: Special education. Portuguese Language for the Deaf. Brazilian Sign Language.

Introdução

Esse artigo objetiva apresentar resultados de uma pesquisa de mestrado, na área de educação especial, voltada aos estudos surdos, realizada no programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O objetivo da investigação foi o de analisar, pela perspectiva surda, o processo do aprender a Língua Portuguesa escrita, com base na experiência visual, apontando o saber relacional entre as línguas (oral escrita e a de sinais) e de que modo ele adiciona um novo lugar de inscrição destas práticas consideradas por nós como produção híbrida, marcando novos campos de experimentações linguísticas nos corpos surdos.

Apresentamos a surdez como uma experiência filosófico-ontológica (PAGNI; MARTINS, 2019) e os desdobramentos disso para o ensino da Língua Portuguesa de surdos, no processo metodológico necessariamente singular, ou seja, a necessidade de avançar teoricamente na discussão da diferença metodológica de ensino de surdo, com base nos pressupostos de ensino de segunda língua, a partir da materialidade de estudo das línguas orais voltada para sujeitos ouvintes (estrangeiros). Em nossa leitura há que se apontar as implicações de natureza ontológica acerca da condição de diferença, posta pela existência singular da pessoa surda, que é em rigor, totalmente distante das experiências produzidas por pessoas ouvintes, ainda que pensemos na analogia da diferença linguística e metodologias diferenciadas para alunos estrangeiros que fazem uso de línguas orais diferentes de sua língua materna.

Nossa afirmação é a de que embora tenha pontos em comum entre estes falantes (surdos e estrangeiros), a relação do sujeito surdo na hibridização da língua portuguesa, em sua forma visual/escrita e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), nos força a avançar a temática acerca dos problemas de métodos de ensino de segunda língua e a relação de produção da língua portuguesa no entrelugar à Libras. . Essa experiência surda deve ser

tomada pela lente filosófica, na direção analítica de um *ethos surdo*, que aponta a condição de acesso à língua portuguesa pela visualidade, as implicações que o ser visual surdo impõe ao acesso à uma língua de modalidade sonora e com correlação à conscientização fonológica ao processo de apropriação, e mais, a influência cotidiana dessa língua em suas práticas de vida. O foco do estudo e da hipótese posta nele foi de avançar na problematização da *relação*, ou seja, trazer foco para o entre-lugar que a experiência surda promove no encontro entre a Língua Portuguesa (LP) e a Libras.

Para esse embasamento foi necessário o desenvolvimento do conceito de língua matriz, como avanço para a conceituação de primeira língua, porque mais que apontar a importância linear e temporal de acesso à Libras, interessa-nos tomá-la como língua central para a construção existencial, uma vez que não concebemos a constituição subjetiva fora da relação com a (língua)gem. Além da discussão do processo de matriciamento do sujeito por uma língua, ousamos apontar a necessária ampliação do conceito de segunda língua, para menção à língua portuguesa, no caso de acesso dela aos surdos, tratando-a como uma língua adicional.

Estes estudos se deram com base nos pressupostos do acesso à uma língua por meio da relação com o outro (interlocutores em potencial) e com demais signos (discursos verbais escritos em contextos sociais de trânsito da pessoa surda) que possibilitam o ‘aprender’. Tais análises se dão pela lente filosófica foucaultiana, ao que se refere a analogia de língua matriz, alinhanda ao conceito de *matriz de experiência*; e na lógica deleuziana para falar do *aprender* como processo corporeo que se funda a partir do encontro com signos que por e com eles são adicionados novos saberes.

No primeiro tópico deste artigo apresentamos aos leitores dois conceitos-chave da pesquisa realizada, conceitos esses, balizadores para a compreensão das análises investigativas sobre a experiência visual surda e o aprender.

No segundo tópico apresentamos o percurso teórico metodológico investigativo do estudo, o qual foi sustentado pela arqueogenealogia foucaultiana, o que possibilitou trazer para a discussão certa a ampliação da perspectiva da inscrição da surdez como campo de saber, entendendo como esse campo produz verdades que o modifica historicamente e como ele se formou, a partir da abordagem social da surdez. A perspectiva arqueogenealógica utilizada como método investigativo contempla a produção de saberes, produzidos por enunciações como documentos científicos e jurídicos que solidificam certo campo e a perspectiva das relações de poder que produzem determinadas práticas sociais. Dessa maneira, a articulação entre saber/poder foi fulcral

para a construção metodológica deste estudo apresentado. .

No terceiro tópico desse artigo trazemos a análise dos discursos de participantes surdos, sobre a sua inscrição na LP e a relação dela com a língua matriz, a Libras, verificando de que modo os dados trazidos alinham-se aos pressupostos filosóficos aqui assumidos.

Pela investigação foi possível tornar visíveis as falas sinalizadas de estudantes surdos que tiveram muitas barreiras linguísticas em suas trajetórias escolares pela falta de acessibilidade e pela não valorização da Libras como espaço de matriciamento do seu saber. A partir das falas desses protagonistas e com foco no ‘*aprender*’ da Língua Portuguesa, em contexto educacional formal, mencionado pelos participantes em suas experiências formativas, é que foram feitas as análises discursivas por meio da análise do discurso francesa, a partir dos constructos de Michel Foucault (1969, 1979, 1996, 2001, 2010).

O foco se deu nos discursos dos participantes e em suas experiências reveladas pelas relações entre línguas, buscando compreender através de seus relatos, a gênese dos discursos nas práticas discursivas e não discursivas escolarizadas e suas manifestações no decorrer de suas vidas. Portanto todos os elementos apresentados pelos participantes envolvidos no processo importaram como fontes de discurso do acontecimento que se queria compreender.

I. A experiência visual surda e o aprender

Apresentamos dois conceitos-chave para a problematização acerca da relação *entre-línguas e entre-mundos* que vive às pessoas surdas: o de “matriz de experiência” e o de “aprender”, o primeiro estabelecido por Michel Foucault, e o Segundo por Gilles Deleuze.

O primeiro conceito apontado foi mencionado por Michel Foucault em 1983 na primeira hora da aula de 5 de janeiro de 1983, publicada na obra “O Governo de Si e dos Outros” (FOUCAULT, 2010).

O autor acentua que esse conceito é sintetizador de toda sua trajetória de estudo que sempre teve relação com o sujeito, portanto, reafirma seu comprometimento com as práticas de sujeição. Isso porque a matriz de experiência é constituída por três feixes/eixos: um da arqueologia e dos saberes, outro da genealogia e dos poderes, e um terceiro, o da ética.

Para o autor a matriz de experiência é o elemento base para a constituição dos processos de subjetivações. Portanto, o *ethos* (a forma de vida expressa pelo sujeito) não é algo dado de antemão, que nasce com o sujeito, de modo inato, mas é resultado de um processo de constituição que está imerso a um contexto histórico, produto de enunciações e criações sociais. É a experiência em sociedade e com interesses históricos demarcados que emergem os sujeitos, sejam eles sujeitos da criminalidade, sujeitos da loucura, sujeitos da sexualidade (estes estudados e mencionados por Michel Foucault), e que pode ser identificado em tantas outras formas de subjetivação: sujeitos surdos, sujeitos mulheres e etc.

Experiência da loucura, experiência da doença, experiência da criminalidade e experiência da sexualidade, focos de experiência que são, creio eu, importantes na nossa cultura. Eis, portanto, vamos dizer, o percurso que procurei seguir e que era necessário, honestamente, que eu tentasse reconstituir para vocês, nem que só para fazer um balanço. (FOUCAULT, 2010, p. 7).

É então, a partir de determinadas matrizes de experiência, ou seja, das experiências entre saber/poder e como, tais produções vão sendo incorporadas na vida do sujeito que vai se constituindo e por esse percurso há a emergência de um *ser*. Portanto, é necessário que se leve em conta todo seu percurso, enquanto experiência subjetiva e que traz continuidade, tendo antecedentes constituintes, ou seja, há uma ontologia ou emergência histórica que possibilita a aparição de determinados modos de vida. .

São a partir desses deslocamentos, e da constituição de possibilidades produzidas nas *matrizes de experiência*, que os sujeitos passam a se reconhecer em sua subjetividade.

O conceito de matriz de experiência na pesquisa foi utilizado para a compreensão do *ethos surdo* (das singularidades e composições da vida surda) e da pluralidade de vidas constituídas pelas experiências formativas desses sujeitos, avançando na perspectiva da escola e das práticas do aprender pela experiência, para pensar a educação, a pessoa surda e o aprender como avanço para uma política dos afetos e das experiências.

Levando a proposta de Foucault em consideração, é possível sustentar que a surdez é derivada de alguns condicionantes advindos de certos focos de experiência. Por conseguinte, a surdez é experiência que reduplica uma matriz de saber, uma outra de comportamento e ainda mais outra de subjetivação surda. Se é verdadeiro que foi a partir da formação de um saber clínico e científico sobre a surdez que se aplicaram técnicas de disciplinamento por meio de uma normativa, isto é, técnicas visando a produção de um comportamento surdo, também é verdadeiro que, partindo do comportamento surdo que se estabilizou sob vários efeitos dos dispositivos de governo da surdez,

haveríamos de chegar aos fundamentos dos saberes que consolidaram o mesmo jogo matricial da emersão de um experiência surda em detrimento de outra (CARVALHO; MARTINS, 2016, p. 11).

No que tange ao conceito de *aprender*, também fundamental para nosso estudo, ele foi apresentado em uma dimensão filosófica do pensamento de Gilles Deleuze. Em sua pesquisa o *aprender* é apresentado enquanto verbo, em sua forma infinitiva, porque coloca o processo em constante movimentação, ou seja, o *aprender* não como algo estático e acabado em si mesmo, mas sim, que se dá pela ação, de ser verbo em movimento, está sempre aberto em um campo de novidades para o corpo e para o pensamento signico, e o encontro com eles é o que mobiliza o aprender.

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (DELEUZE, 2006, p. 4 – aspas do autor).

Ao tratar sobre o *aprender*, Deleuze (2003) diz que nunca se sabe como uma pessoa aprende, mas que a ação do aprender está inerente as relações e suas essências. É importante apontar que se aprende com (alguém) e não como o outro.

Em sua obra *Diferença e Repetição*, Deleuze (2006) traz a alegoria do ato de nadar para explicar o aprender, dizendo que ninguém ensina para o outro a nadar se o sujeito não tiver o encontro do corpo físico com o corpo água, pois, é quando o corpo físico está imerso no corpo água é que o sujeito é obrigado a lidar com o corpo água e então se colocar no aprender, ou seja, cria-se uma relação do sujeito com o objeto água.

Quando o corpo conjuga seus pontos relevantes com os da onda, ele estabelece o princípio de uma repetição, que não é a do Mesmo, mas que compreende o Outro, que compreende a diferença e que, de uma onda e de um gesto a outro, transporta esta diferença pelo espaço repetitivo assim constituído. Aprender é constituir este espaço do encontro com signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça. (DELEUZE, 2006, p. 31).

O aprender para ele é um processo de acontecimentos singular que exige interação

entre signos e entre corpos e que pode ser resultado da caminhada com um educador. A caminhada pode ser feita de modo colaborativo, mas a experimentação do aprender é sempre fruto da singularidade de um corpo-potência.

Dessa forma, iniciamos este primeiro tópico com o conceito do aprender como dispositivo que agencia encontros e produz novos campos subjetivos às pessoas surdas, concebendo o aprender na singularidade e efeito do ato de criação do sujeito em seus percursos, pensando o *aprender* como uma prática vivida pelas pessoas e como uma gama de práticas que são possibilitadas por experiências constituídas em sua atmosfera e no íntimo de suas subjetividades e onde se encontram

diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 2006, p. 4).

Portanto, o aprender de uma língua, como dispositivo social de interação inter e intresubjetivo, envolve movimento de mudança do sujeito que por meio da linguagem e de seu encontro com esse signo vai sendo forjado. Se esse adendo mencionado ocorre no processo de construção de si, por meio de uma língua matriz (que integra o sujeito), essa prática também ocorre em processos de subjetivação em sujeitos que se constituem em duplo espaço e ação de línguas, no entre-lugar. No caso da pessoa surda que necessariamente se vê em constante contato com signos escritos de uma língua que ‘oralmente’ não lhe é familiar, mas tem relevância enquanto dispositivo de saber e produção de enunciação pelo estado, ela também, ao se ver diante de uma língua gestuovisual, pode se sentir ‘acolhida’ em sua diferença e ir se produzindo entre a língua social e a do coração. Retomaremos a essa discussão na parte dedicada as análises de dados neste artigo.

I.1.2 Estado da Arte: do ‘problema’ metodológico de ensino de segunda língua para a problematização ontológica da diferença pela relação surda *entre-línguas*

No decorrer do estudo realizamos um estado da arte buscando quais as pesquisas mais recentes que abordavam a questão da língua portuguesa escrita para a pessoa surda, e apresentassem os processos do *aprender* da língua portuguesa escrita por surdos. Produzimos o *Estado da Arte* das pesquisas sobre o tema, tendo como recorte temporal os últimos 10 anos, do período de 2010 a 2020, período este o qual foi justificado pelo desenvolvimento de normativas para a educação de surdos e um período de adequação da educação bilíngue (Libras/LP) após a implementação do decreto N° 5.626 do ano de 2005.

Esse recorte proporcionou a nós um panorama geral do que vinha sendo falado e implementado no âmbito do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos nos últimos anos, e os resultados mostraram que a maioria dos estudos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa escrita, primeiramente se baseavam em um questão sobre o conhecimento da língua, pressupondo que o aluno surdo, através de meios ortopédicos necessitava ter acesso ao português na modalidade oral para posteriormente ter acesso a língua escrita, a partir das leituras das pesquisas encontramos evidências de que o grande problema do fracasso escolar está relacionado à questão metodológica do como se ensinar a língua portuguesa escrita para a pessoa surda.

Os trabalhos de Ferreira (2016), Oliveira (2018), Paiva (2014) e Viana (2017), e nas teses de Almeida (2016), Mesquita (2019) e Souza (2018). em sua maioria as questões levantadas nesses estudos se concentram em 4 aspectos: 1) o problema de não considerar o modo de escrita da pessoa surda como representação gráfica de uma língua de fato (não a considera como LP), mas entende o modo de escrever surdo como um espaço de transição, um hiato produzido por uma pseudo-escrita, até atingir a LP na sua variação normativa culta; 2) partem de metodologias de segunda língua nos estudos em línguas de modalidade oral/auditiva, desconsiderando a experiência orgânica ou o ethos surdo; 3) apresentam que a LP escrita para a pessoa surda deve ser ensinada dentro de contextos vivenciados e experienciados pelos aprendizes, partindo de um ensino produtivo que relacione as motivações dos aprendizes com o que se é aprendido; 4) apresentam a formação docente relacionada ao aprendizado do aluno surdo, partindo da ideia de que a evolução dentro da escrita da LP depende de como o professor ministra suas aulas e de

como os conteúdos são abordados com aquele alunado, todavia, não se apresentam modos de como o docente deve ensinar esse aluno.

Por meio dessas leituras, em suma, ficou para nós notória a percepção de certa carencia científica de pesquisas que tratem sobre o *aprender* surdo e o modo desse *aprender surdo* da língua portuguesa, considerando-a como uma língua adicional e não apenas como uma segunda (dado o momento de aprendizado dessa língua e a importância dela no seu cotidiano) ou interlíngua, mas que considere o português escrito da pessoa surda como uma língua que adiciona conhecimentos ao sujeito e que parte do processo de uma mescla com sua língua matriz, sendo resultante em suas matrizes de experiência: na relação saber e pode entre as línguas e as instâncias em que o português lhe aparece como língua de valor social e a Libras como língua de valor subjetivo. Ora, o sujeito não pode escolher não se relacionar com a língua majoritária de seu país, todavia, as formas de ensino que a ele são apresentadas, por vezes, limitam ou apagam as especificidades de um corpo que não produz sentido na escrita desta língua por caminhos comuns como em falantes de línguas orais. Tais matrizes devem ser estabelecidas pelo modo de ser do aprendiz, pensando o aprender como uma prática vivida por essas pessoas e como uma gama de práticas que são possibilitadas por experiências constituídas em sua atmosfera e no íntimo de suas subjetividades.

No que concerne à perspectiva da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, propusemos uma nova concepção embasada pelos conceitos das filosofias da diferença, interseccionando para uma concepção que se configura como língua adicional. Já que como mostrado nos resultados de estada da arte, são praticamente inexistentes os estudos que tratam sobre a língua adicional, tanto em áreas gerais de estudos linguísticos como de maneira mais específica na área que esse estudo se aplica na área da surdez.

Em contaposição, alguns estudos mais evidentes sobre a questão da língua adicional são temas de pesquisas de autores como Leffa e Irala (2014), os quais contribuíram para a construção deste pensamento de pesquisa. Os autores abordam a língua adicional como uma língua que gera oportunidades ao sujeito para acrescentar conhecimentos que lhe façam sentido para a vida, possibilitando a ele circular por diversos ambientes sociais e se posicionar em diferentes contextos que esteja presente. Dessa forma:

Trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as

línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, a priori, não competem entre si, mas que se complementam. Na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua. (LEFFA; IRARLA, 2014, p. 22).

Assim, os autores propuseram um novo olhar sobre as denominações de línguas que vem conseguinte à apropriação da língua que subjetiva uma pessoa, já que a língua adicional exige minimamente que o sujeito tenha se apropriado de uma língua, a qual é sua base, ou seja, lhe é matricial, e já consta em seu repertório e práticas sociais.

Ou seja, para a pessoa surda a libras atua como língua matriz e a língua portuguesa como língua adicional, já que a libras como língua matriz e fundamental para o desenvolvimento cognitivo e para as constituições subjetivas do sujeito surdo, e a língua portuguesa escrita uma língua que se encontra em todos os aspectos da realidade em que o indivíduo pertence, dessa forma, a língua portuguesa vem para o sujeito não somente com os aspectos relacionados a regras gramaticais e práticas metodológicas amalgamadas, mas como uma língua que acrescenta e adiciona conhecimentos ao sujeito e se hibridiza com a libras, fazendo com que a construção do sujeito seja por meio, com e através dessas duas línguas, libras e língua portuguesa, ou seja, a realidade dessas vidas híbridas na relação entre línguas.

II. Percurso teórico metodológico

A pesquisa se embasou em um movimento genealógico de investigação que se refere as relações de produções e vidas surdas emergentes a partir das produções de verdade disseminadas socialmente e que produzem matrizes de experiências possíveis: as formas de vida e os modos de constituição de surdos diante destas práticas. Esse movimento foi realizado por meio da aproximação de sujeitos surdos que falaram de suas vivências e nos oportunizaram conhecer um pouco de suas práticas com a Língua Portuguesa em entrevistas e rodas de conversas. Esse procedimento adotado foi fundamentado pela lente foucaultiana assumida ao afirmar que só se conhece parte de um acontecimento histórico quando mergulhamos na microfísica cotidiana e desbravamos as ações e os poderes que o fundamentam, e nisso, analisamos as relações que os fizeram emergir como possibilidade prática e de discurso.

Interessa-nos olhar a história pelas microfissuras, sobre as histórias e os discursos que emergem das falas dos protagonistas, interrogando sobre a emergência de determinados discursos de um campo de produção de saberes, dando atenção ao “como?”, ou seja, ao processo dessas formações discursivas, procurando mostrar como se construíram, para responder a quais necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que forças exerceram sobre si efetivamente, em que medida foram contornadas e quais contracondutas usaram (FOUCAULT, 1970).

A inspiração genealógica anunciada foi fundamental para o percurso assumido nesta pesquisa. A partir dela apresentamos as análises realizadas por meio de falas dos protagonistas surdos sobre seu processo de aprender a Língua Portuguesa escrita, ou seja, o foco se deu nos discursos dos participantes e em suas experiências reveladas pelas relações, buscando compreender através de seus relatos a gênese dos discursos nas práticas não discursivas escolarizadas e suas manifestações.

Quanto ao aspecto genealógico, este concerne à formação efetiva dos discursos, quer no interior dos limites do controle, quer no exterior, quer, a maior parte das vezes, de um lado e de outro da delimitação. A crítica analisa os processos de rarefação, mas também de agrupamento e de unificação dos discursos; a genealogia estuda sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular (FOUCAULT, 1970, p. 65-66).

Com essa localização filosófica e contextualização da pesquisa passamos a descrever outros elementos também relevantes deste processo.

Foram sujeitos da coleta de dados quatro pessoas surdas sinalizadoras domiciliadas em cidades do interior de São Paulo, com idades entre 18 a 38 anos, com períodos e instituições de escolarização diferentes.

Pela razão da pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus - SARS-CoV-2 - que vem acarretando a doença Covid-19 e o isolamento social em todo o mundo pelo alto índice de contaminação social, a coleta de dados ocorreu em ambientes de acesso virtuais (tendo sido feita totalmente na modalidade remota), em que cada participante em sua residência recebeu um link de acesso para a videoconferência das entrevistas e para as rodas de conversa.

Ressalta-se que para a coleta de dados e utilização, foi emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisas o Certificado de Apresentação de Apresentação Ética – CAAE número 38931220.9.0000.5504.

Os instrumentos utilizados para a coleta foram: a) Entrevistas, b) Roda de

conversa; c) Diários de campo e d) Vídeograções

O intuito das entrevistas foi o de se realizar um mapeamento das experiências dos participantes e obter informações sobre como ocorreu o seu processo de escolarização e de acesso à Língua Portuguesa na modalidade escrita, as entrevistas foram constituídas por doze perguntas amplas abertas que se complementavam e suscitavam outras reflexões.

As rodas de conversas ocorreram em três dias distintos, cada roda de conversa teve duração média entre duas horas e duas horas e meia, cujo objetivo foi o de difundir a troca de experiências entre as pessoas vinculadas à pesquisa desenvolvida, promovendo a reflexão sobre os temas abordados e potencializar a discussão sobre fatores do grupo participante. Nas rodas de conversa todas as discussões partiram dos conhecimentos prévios dos participantes, para que assim, ao decorrer da conversa novas informações alimentassem a discussão.

No que se refere à captação e utilização de imagens, houve prévio consentimento dos sujeitos, bem como, foi feito o uso de pseudônimos para garantir o anonimato do participante.

Os diários de campo foram essenciais como instrumento para auxiliar no processo de registro das observações e análise de dados tanto nas entrevistas como nos encontros da roda de conversa.

Já as videograções foram utilizadas para que posteriormente fossem feitas as traduções de trechos destas entrevistas, assim, foi possível observar as perspectivas dos sujeitos, a trajetória e as estratégias que lhes foram úteis para o aprendizado da LP e em qual situação eles percebem a importância do uso dessa língua.

III. Resultados e discussões

Para a análise teórica neste artigo traçamos três eixos de desenvolvimento que foram construídos pelas proximidades de experiências narradas entre os participantes, por terem sido movimentos aglutinadores de pontos comuns entre eles e que nos parecem serem pertinentes para a discussão nos estudos surdos e para o tema da pesquisa realizada

O eixo 1 foi produzido por meio de situações disparadoras que trouxe como cenas percorridas relatos que centralizam a linguagem como elemento simbólico que só se materializa em sentidos a partir de vivências coletivas e das práticas sociais que produzem saberes socialmente compartilhados. Dentro desse eixo a linguagem é abordada como produtora de modos de vida e para a análise dessa hipótese apontada fizemos uso do

conceito foucaultiano de Matriz de experiência, já apresentado resumidamente em momento anterior.

O eixo 2 produzimos através de situações disparadoras decorridas por meio de relatos, os quais abordam a Libras como Língua de conforto, língua do coração ou língua matriz em contraposição a Língua Portuguesa como língua de sobrevivência cultural na sociedade majoritariamente ouvinte. Nesse eixo foram retratadas as experiências de duas pessoas surdas em tentar incluir-se na sociedade majoritariamente ouvinte por intermédio da Língua Portuguesa, apesar de sua língua de constituição subjetiva e de conforto, como afirmam, ser a Libras.

O eixo 3 se constituiu a partir de duas cenas apresentadas por meio de relatos dos participantes. O escopo desse eixo se concentrou na escrita da Língua Portuguesa e no modo de produção da pessoa surda. Prática efetuada, a nosso ver, como insubordinação à gramática padrão e como ação de contraconduta à norma culta da Língua Portuguesa. Por fim, nesse último eixo apresentamos também algumas cenas em formas de relatos que trataram sobre situações que os participantes experienciaram em relação a não aceitação da sua escrita por leitores ouvintes em variados espaços sociais.

No primeiro eixo os modos de vida ali, são constituídos na *Matriz de experiência* em que o sujeito é atravessado, e os saberes sociais que configuram verdade a seu tempo, são constituintes de um dos eixos da *Matriz de experiência*. Pois, aquilo que é discursado com certa regularidade passou a ser reafirmado por muitos sujeitos e ganha veracidade: na família e na escola.

As práticas discursivas então, constituem um campo de saber para a surdez, que atravessa as maquinarias sócias com ações e conduções corretivas dentro da escola e se o sujeito surdo transita nestes espaços, os saberes pelas ações vão sendo incorporadas em si como elementos de sua subjetivação. Foucault (1995) menciona que para a arqueologia do saber – um dos pilares dos focos de experiência –, os discursos são práticas indissociáveis a determinado objeto e as suas relações.

fazer revelar as práticas discursivas em sua complexidade e em sua densidade; mostrar que falar é fazer alguma coisa – algo diferente de exprimir o que se pensa, de traduzir o que se sabe, e, também, de colocar em ação as estruturas de uma língua; mostrar que somar um enunciado a uma série preexistente de enunciados é fazer um gesto complicado e custoso que implica condições (e não somente uma situação, um contexto, motivos) e que comporta regras (diferentes de regras lógicas e lingüísticas de construção); mostrar que uma mudança, na ordem do discurso, não supõe “idéias novas”, um pouco de invenção e criatividade, uma mentalidade diferente, mas transformações em uma

prática, eventualmente nas que lhe são próximas e em sua articulação comum (Foucault, 1995, p. 237)

Tendo em vista que as experiências não acontecem de modo tênue, elas são da ordem da imprevisibilidade e por isso, muitas vezes, se dão de formas abruptas. Estão interligadas pelas relações de forças as quais são efeitos e também das relações estabelecidas pelas práticas discursivas e nas relações de poder, se chocando e tornando um campo de produção de subjetividades ou de processos de subjetivações nas microfísicas cotidianas.

Excerto 1: barreiras familiares imposta pela falta de interlocução entre línguas

Eu era o único surdo na escola em que estudei, não havia inclusão, minha mãe sempre me cobrava de escrever melhor, minha letra não era bonita, diferente de hoje, minha letra é bonita, parece de mulher (risos), tudo porque minha mãe me cobrava muito de escrever bem e com caligrafia bonita. Minha mãe não entendia porque eu não conseguia escrever muito bem e me levou até São Paulo, lá explicaram para ela que eu era surdo, que eu não escutava nada e por isso eu não entendia o que as pessoas falavam comigo. Minha mãe sempre conversou oralmente comigo, mas eu não a entendia. Até hoje ela faz isso, é muito difícil, uma barreira de comunicação imensa. Hoje em dia utilizo alguns gestos que ela se acostumou e entende, por questão de afinidade mesmo, mas ela não sabe língua de sinais, continua falando oralmente comigo. Consigo fazer leitura labial dela e entendo, mas ela é muito devagar para conversar porque já é idosa, é muito difícil, antes era bem melhor de nos entendermos mas com o tempo e a idade avançada dela foi ficando mais difícil, infelizmente. (ANTÔNIO, Coleta de pesquisa: entrevista realizada no dia 17.dez.2020)

Nesse primeiro eixo fica nitido que o funcionamento da linguagem como prática social é responsável pelos processos de subjetivação. Os modos de vida são constituídos na *Matriz de experiência* em que o sujeito é atravessado, pelas relações entre saberes e poderes que configuram verdade a seu tempo. Aquilo que é discursado com certa regularidade passa a ser reafirmado por muitos sujeitos e ganha veracidade seja dentro do seio familiar ou da escola, são tantos ‘falares’ sobre a vida surda que na narrativa acima é notório ver que seus modos de vidas refletem as práticas discursivas solidificadas.

A obrigação de confessar agora está presente em tantos pontos diferentes, tão profundamente arraigada em nós, que não a percebemos mais como o efeito de um poder que nos constrange; pelo contrário, parece-nos que a verdade, apresentada em nossa natureza mais secreta, “exige” apenas revelar-se; que, se não o fizer, é porque é contida à força, porque a violência de um poder pesa sobre ela e, finalmente, só se poderá articular à custa de uma espécie de liberação. A confissão

liberta, o poder reduz ao silêncio; a verdade não pertence à ordem do poder, mas compartilha uma afinidade original com a liberdade: temas tradicionais em filosofia, que uma “história política da verdade” teria que derrubar, mostrando que a verdade não é por natureza livre – nem servil ao erro –, mas que sua produção está completamente imbuída de relações de poder (FOUCAULT, 1988, p. 60).

No segundo eixo abordamos a Libras como língua de conforto e língua do coração em contraposição a Língua Portuguesa como língua de sobrevivência cultural e de acesso comunicativo em direção a sociedade majoritariamente ouvinte. Nas rodas de conversa e entrevistas realizadas os surdos apontaram que devido à falta de igualdade de condições é por meio da Língua Portuguesa que eles tiveram que se inserir na sociedade. Quando não há a possibilidade de se expressar e interagir por meio da Libras, este é o modo de interação que mencionam ser mais favorável e as estratégias de estabelecimento de comunicação devem ser usadas, como apresentado abaixo no excerto da fala de uma das participantes.

Excerto 2: Relevância social do acesso à língua portuguesa padrão

Se eu não soubesse nada de português escrito seria mais difícil. Imagina como iria me comunicar? Infelizmente no mundo todo a maioria é ouvinte, eu não ia conseguir fazer coisas básicas do dia a dia, seria um sofrimento muito maior. São Carlos é uma cidade grande, tem intérpretes de Libras se você pedir, tem pessoas que sabem Libras e a gente consegue interagir, mas imagine na minha cidade, em Ibaté, uma cidade muito pequena, *eles não aceitam intérprete*, não aceitam língua de sinais, eles não sabem nada, imagine também na cidade de Pontal que é minúscula!? É muito difícil, é impossível. Por isso eu preciso saber escrever em português, se não, como eu me comunicaria com essas pessoas?! Como iria fazer coisas do dia a dia sem conseguir interagir? Infelizmente a acessibilidade em cidades pequenas ainda não existe, não é como na cidade de São Paulo, que é um modelo a ser seguido pois há acessibilidade. Se uma pessoa surda quer ter acessibilidade praticamente tem que ir morar em cidade grande, como São Paulo, mas o custo de vida é muito alto e a pessoa acaba morando em cidade pequena. Minha maior preocupação é sobre a acessibilidade em cidades pequenas, em como resolver esse problema. (MARIA CLARA, Coleta de pesquisa: entrevista realizada no dia 08.dez.2020 – itálico meu)

Temos a aparição mais uma vez do quanto a falta de acessibilidade linguística é determinante para a pessoa surda optar em fazer uso da Língua Portuguesa em diversos contextos sociais. Há marcadamente o desejo de expressão na Libras, mas há clareza de que os limites estão dados e impostos socialmente. Um paradoxo real, já que é por meio dessa língua que ele consegue ter acesso a oportunidades que somente com a Libras não seria possível, em linhas gerais, há uma concepção de que por meio da Língua Portuguesa é manifestada certa independência e autonomia, já que a falta de política linguística para

as comunidades surdas se mantêm porque a instrumentalização da Libras como um recurso para a língua oral é uma verdade ainda muito sólida.

No terceiro eixo abordamos as formas de resistências possíveis para as pessoas surdas, tanto no sentido de reafirmar-se por meio e com a Libras, quanto na apresentação de que fazem uso da Libras com o Português, ou do Português com a Libras, ou seja, um espaço *entre-línguas*. Os participantes surdos nos apontaram que a língua não é apenas uma instância social, mas que é parte da produção de singularidade, e é por meio dessa inserção em si, de uma forma de expressão, que vamos sendo “*línguas vidas*”.

Excerto 3: Relações entre mundos, surdos e ouvintes, e as percepções sobre as línguas

Outra situação é na escola: se estou de aparelho auditivo o professor fica me questionando a todo momento se estou entendendo a letra, mas não faz sentido, eu uso aparelho para escutar alguns sons e não para ver letras. Precisamos começar a lutar para melhorar isso, já lutamos tanto para a Libras ser reconhecida, para sermos reconhecidos como surdos e não como surdos-mudos, que Libras é uma língua e não uma linguagem. Mas e isso?! Aparelho auditivo não é algo mágico, é importante discutir sobre esse tema. Não é porque estou usando aparelho auditivo que irei começar a aprender tudo, que irei compreender tudo e escrever português perfeitamente. (MARIA CLARA, Coleta de pesquisa: entrevista realizada no dia 08.dez,2020).

Aqui foram apresentados falas dos participantes referente a falta de conhecimento sobre a surdez e sobre a Libras, a falta de conhecimento e a influência de práticas discursivas de cunho clínico/terapêutico adentram ao espaço escolar a partir de um saber muito fragmentado ao campo da educação especial, no sentido da intervenção por recursos para disponibilizar acesso à inclusão. Assim, há um menor investimento na percepção do ethos que está presente no âmbito escolar e mais preocupação com os adornos (aparelho auditivo, implantes) que podem o assessorar para estar ali. Tais estratégias se fortificam para que nessa instituição escolar haja ações que influenciam a concepção de que o aprendizado está colado à audição, na medida em que o sujeito ouve, ele aprende.

Essa ação de preocupar-se com adornos deixa a cargo da pessoa surda o seu acesso ao conhecimento, já que por ter esse entendimento de que o aparelho é a solução, age como se todas as igualdades e oportunidades estivessem em plena constância naquele ambiente, o que de fato não acontece, e reflete então na falta de acesso à informação, falta

de adaptação e principalmente na falta de respeito com aquele sujeito que é seu aluno.

Os relatos retratam as lembranças da escola, do ensino ‘para e com todos’ pelo viés da negatividade. Eles mencionaram que ali, por meio das técnicas coletivas, as mesmas usadas para surdos e ouvintes, eles não aprendem a escrever, mencionam ainda a espera que o aparelho potencialize o ensino como o feito para ouvintes. Este modo frustra porque não singulariza esse *ethos* surdo que pede a escuta de sua diferença e de suas especificidades.

A escola se apresenta como uma *Matriz de experiência* que está interligada à outras máquinas e que fazem funcionar formas de vida e é em meio aos saberes dessas matrizes, produtos destas máquinas, que emerge o ser surdo e que as regularidades discursivas podem ser vistas pelas análises trazidas. Mas nela também encontramos o deslocamento e o que excede e resiste à normatização produzida pelas/nas máquinas institucionalizadas: escola, família, associações, currículos, saberes.

Em suma, neste último eixo, eles denunciam que a singularidade é o que mobiliza o aprender e o processo de ensino não pode ser pensado pelo universal, mas sim pelo específico, e só a necessidade de olhar para o outro e para a o outro e sua relação com a Língua Portuguesa que prolifera deslocamento e não fim em si mesmo.

Digo simplesmente: a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa. (FOUCAULT, 1979, p.136).

As vivências investigativas mostraram o saber surdo sobre a Língua Portuguesa e ao mesmo tempo as inscrições sociais em seus corpos de que seu saber não é legitimado e não condiz ao padrão esperado de proficiência para uso da língua escrita. Apesar da Língua Portuguesa ser uma língua que proporciona acesso a essas pessoas surdas, ainda assim, esse português surdo não é bem visto, já que como os participantes relataram, sempre há uma tentativa de normatização e de padronização desse português escrito por eles.

Tais tentativas de normalização fazem pensar que essas formações discursivas sobre esse português surdo fora do padrão normativo da Língua Portuguesa escrita seja um apagamento dessa diferença surda, um apagamento dessa ontologia surda e desse ser surdo que se manifesta por meio de sua escrita e do que ela produz.

A pesquisa mostrou que a escola se coloca como espaço de produção subjetiva, portanto pela lente foucaultiana é uma *matriz de experiência* que está conectada à outras máquinas e que fazem funcionar e engendrar formas de vida, mas nela também encontramos o deslocamento e o que excede e resiste à normatização produzida pelas/nas máquinas institucionalizadas: escola, família, associações, currículos, saberes.

Os resultados mostraram que a constituição de sentidos por meio da Libras e da Língua Portuguesa escrita vem como produção de diferenças nos corpos surdos, sendo via dupla: o sujeito surdo modifica o português ao adicioná-la a si e ele é modificado pela LP nesta experiência de encontros, portanto, essa hibridização é da ordem do singular e o que perpassa a vida e o modo de ser surdo não é somente uma questão de vida pela linguagem, mas uma questão inerente a sua sobrevivência neste mundo.

O contato com a Língua Portuguesa não é uma escolha, já que é uma língua imposta em uma sociedade majoritariamente ouvinte. Também foi reafirmado que o saber pela identidade única e os ideários de falantes ‘puros’, os segrega diariamente.

Considerações finais

A partir da concepção da vida surda como corpo que materializa a *relação* pelo *entre-lugar* das línguas, Libras e Língua Portuguesa, passei por conceitos filosóficos sobre as relações subjetivas por meio da experiência e do aprender alinhados ao ethos surdo. Estes conceitos instrumentos foram força para ler a subjetivação surda perpassada pelas matrizes da surdez e da escola. A escola se mostrou na pesquisa como uma Matriz de experiência que está interligada à outras máquinas e que fazem funcionar formas de vida. Se a máquina agencia vidas, ela produz desvios também. É o entre máquina e o extra máquina que nos importou na pesquisa, ou seja, a vida que excede à máquina. Foram em meio aos saberes produtos destas máquinas, que emergiram o ser surdo mas foram nelas também que encontramos o deslocamento e o que excedeu e resistiu à normatização produzida pelas/nas máquinas institucionalizadas: escola, família, associações, currículos, saberes.

A pesquisa mostrou que a constituição de sentidos por meio da Libras e da Língua Portuguesa escrita vem como produção de diferenças nos corpos surdos, sendo via dupla: o sujeito surdo modifica o português ao adicioná-la a si e ele é modificado pela LP nesta experiência de encontros, portanto, essa hibridização é da ordem do singular.

A dissertação fez enxergarmos que o que perpassa a vida e o modo de ser surdo não é somente uma questão de vida pela linguagem, mas uma questão inerente a sua sobrevivência neste mundo. O contato com a Língua Portuguesa para as pessoas surdas não é apenas uma escolha, mas uma imposição da sociedade majoritariamente ouvinte que não sabe a língua desses sujeitos. Reafirmamos ainda que o saber pela identidade única e os ideários de falantes ‘puros’, os segrega diariamente.

Dessa maneira mostramos no trabalho que a Língua Portuguesa é uma língua que os adiciona ao meio social e uma língua que propicia a eles novas formas de existências, tão significantes quanto a Libras, e que a força e importância da Libras como sua língua matriz lhe constitui uma inscrição matricial, dando sentido para aparecer ao mundo nesse lugar duro de experiência com saberes engessadores que podam suas criações e produções nômades na Língua Portuguesa experimentada por eles e vemos os movimentos pulsantes que reafirmam suas vidas na diferença.

Referências

CARVALHO, A. F.; MARTINS, V. R. de O. Anunciação e insurreição da diferença surda: contra-ações na biopolítica da educação bilíngue. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 391-415, 2016. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/22970/18067>. Acesso em: 13 abril. 2021

DELEUZE, G. **Proust e os Signos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Joana Moraes Varela e Manuel Carrilho. Lisboa, Portugal: Assírio & Alvim, 2004.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1969.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Tradução: Graciano Barbachan. Publicação Original: 1970

FOUCAULT, M. **L'ordre du discours: leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970**. Paris: Gallimard, 1971.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: PUC, 1974.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad de Maria Thereza da Costa e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. 2ªed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. Trad, de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M, **Ditos e escritos**. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v. V (Ética, sexualidade, política), 2004.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. 3ªed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005

FOUCAULT, M. Aula de 5 de janeiro de 1983 – primeira hora. *In*:. **O Governo de Si e dos outros**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2010.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. E-book disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiadinha.pdf. Acesso em 17 jun. 2021

PAGNI, Pedro Angelo; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. **REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL**, v. 32, p. 88, 2019.

EDUCAÇÃO DE SURDOS E NEOCONSERVADORISMO NO BRASIL

DEAF EDUCATION AND NEOCONSERVATISM IN BRAZIL

Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado¹

Pedro Henrique Witches²

Joyce Karolina Ribeiro Baiense³

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir a aproximação de políticas neoconservadoras na educação de surdos e seus rebatimentos no campo da Educação Especial. Para tanto, submete-se o caso das políticas brasileiras direcionadas à população surda a uma análise com base na noção foucaultiana de *governo*. Parte-se da aposta de que a língua de sinais tem sido utilizada como um instrumento acessível de governo e que, a partir de um *código estúpido* (LARROSA, 2004), está atrelada com a ideia de um *não-pensamento* que não significa ausência de pensamento, mas demonstra uma estrutura denominada de *pensamento estúpido*, visto que possibilita uma tradução da realidade que alcança sujeitos surdos, proporcionando sua constituição na ordem discursiva contemporânea. Desse modo, destaca-se um conjunto de paisagens mediatizadas envolvendo: ações caritativas à educação de surdos; a precarização do trabalho de tradutores e intérpretes de língua de sinais; e os conflitos linguístico-identitários no âmbito da política nacional de educação especial. Por fim, assume-se uma figura subjetiva da crise, o *mediatizado* (NEGRI; HARDT, 2014) e argumenta-se que a aproximação da atmosfera neoconservadora à educação de surdos põe em risco processos democráticos na sociedade contemporânea.

¹ Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE- UFES). Pós-doutorado, em Educação pelo Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e, pela Universidade Federal de São Carlos (2022). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora Associada I do curso Letras Libras, Professora e orientadora de mestrado e doutorado do curso de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/CNPq-UFES). Espírito Santo, Brasil. E-mail: lumatosvieiramachado@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7385-6243>.

² Doutor e mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Pós-doutorado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Professor adjunto do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Coordenador do Curso de Graduação em Letras-Libras - Bacharelado em Tradução e Interpretação (Ufes). É líder do Círculo de Estudos Indisciplinares com Línguas de Sinais (Ceilis/Ufes). Integra o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes/UFRGS), a Comunidade Prática de Investigação Deaf Studies (DeafCoPIIn/CIIE-FPCEUP) e a Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologia em Educação (Riiate). Espírito Santo, Brasil. E-mail: pedro.witches@ufes.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0850-2366>.

³ Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Educação Especial. Possui Proficiência no uso e no ensino da Língua Brasileira de Sinais e Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português e Português/Libras. É Tradutora e Intérprete de Libras da Universidade Federal do Espírito Santo, Professora horista de Libras da Faculdade Multivix de Vitória, Professor no modelo EaD na Fundação São João Batista/Faculdades Integradas de Aracruz-FSJB/FAACZ. Espírito Santo, Brasil. E-mail: joyce.baiense@ufes.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1255-8452>.

Palavras-chave: Educação de surdos. Neoconservadorismo. Governo.

Abstract: This article aims to discuss the approximation of neoconservative policies in the Deaf Education and its repercussions in the field of Special Education. To this end, the case of Brazilian policies aimed at the Deaf population is submitted to an analysis based on the Foucauldian notion of *government*. It starts with the bet that sign language has been used as an accessible instrument of government and that, based on a *stupid code* (LARROSA, 2004), it is linked to the idea of a *non-thinking* that does not mean the absence of thinking, but demonstrates a structure called *stupid thinking*, since it allows a translation of reality that reaches Deaf subjects, providing its constitution in the contemporary discursive order. Thus, a set of mediatized landscapes stands out, involving: charitable actions for the Deaf Education; the precariousness of the work of sign language translators and interpreters; and the linguistic-identity conflicts within the scope of the national policy of special education. Finally, a subjective figure of the crisis is assumed, the *mediatized* (NEGRI; HARDT, 2014) and it is argued that the approximation of the neoconservative atmosphere to the Deaf Education jeopardizes democratic processes in contemporary society.

Keywords: Deaf education. Neoconservatism. Government.

Introdução: sobre o tempo presente...

O ódio e a belicosidade racistas, anti-islâmicos e antisemitas crescem nas ruas e na internet. Grupos de extrema direita recentemente amalgamados têm eclodido audaciosamente na vida pública após terem passado anos à espreita, na maior parte do tempo nas sombras. Políticos e vitórias políticas encorajam movimentos de extrema direita que, por sua vez, se sofisticam à medida que manipuladores políticos e peritos em mídia social moldam sua mensagem. (BROWN, 2019, p. 9-10)

Compreendemos que fazer uma história do presente não é uma tarefa simples. Ela exige, de quem assume a necessidade de executá-la, certo distanciamento do tempo em que se vive. Tamanha dificuldade se reflete até mesmo nas tentativas de nomear a complexa trama sociopolítica em que estamos enredados, como questionado por Brown (2019, p. 10): “trata-se de autoritarismo, fascismo, populismo, democracia não liberal, liberalismo antidemocrático, plutocracia de extrema direita? Ou outra coisa?”. O que podemos dizer e perceber é que a racionalidade neoliberal tem mobilizado forças contra a democracia e isso, segundo a autora, gera efeitos na cultura política e na subjetividade política (BROWN, 2019).

Em nosso caso, assumimos o compromisso de tentar falar sobre o tempo presente para fazer uma *hipercrítica*, isto é, o “exercício de uma crítica radical, que deve estar sempre disposta a se voltar sobre si mesma e criticar-se a si própria” (VEIGA-NETO,

2020, p. 16-17). Essa hiper crítica se direciona à educação de pessoas surdas porque é o campo no qual nos constituímos como profissionais e pesquisadores há mais de dez anos. Sendo partes desse campo, é uma hiper crítica que se volta sobre nós mesmos e que parte do diagnóstico de certos desconfortos que nos permeiam. Isso porque, é preciso dizer, questionamos como um movimento de contraconduta identitária e linguística — igual ao que se vê na história das mobilizações políticas da educação de surdos — se aproxima de forças, ao mesmo tempo, neoliberais e neoconservadoras. Nesse caso, reconhecemos que a aliança entre o neoconservadorismo e o neoliberalismo, segundo Lima e Hypolito (2019), é constituída pela Nova Direita e está no centro de um movimento de desmantelamento do Estado de Bem-Estar Social. Além disso, essa aliança também possibilita, conforme os autores, “a criação de uma nova forma de administrar o Estado quando da crise de 1970 nos países centrais ao capitalismo” (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 3-4).

Por isso, não podemos nos furtar de discutir como políticas neoconservadoras buscam agir sobre a educação dos surdos e o que isso implica para a Educação Especial. Sabemos, contudo, os riscos envolvidos nesse empreendimento, uma vez que nos reconhecemos como aliados das causas surdas e intencionamos unir forças ao movimento surdo. Ainda que isso possa nos caracterizar como militantes, aqui nos posicionamos mais como a figura do ativista cujo compromisso exige “uma atitude de verdade e coerência consigo mesmo e nas relações que mantém com os outros” (VEIGA-NETO, 2012, p. 273).

Considerando essa conjuntura, com este artigo, o nosso objetivo é discutir a aproximação de políticas neoconservadoras na educação de surdos e seus rebatimentos no campo da Educação Especial. Para isso, lançamos mão da ferramenta teórico-metodológica foucaultiana do *governo*, de modo a destacar situações hodiernas que colocam as línguas de sinais e todo o destaque que elas ganham nas mídias. Partimos, portanto, de uma aposta sobre como a Libras, ao se tornar instrumento de acessibilidade, tem governado vidas surdas na produção de um tipo de pensamento que Deleuze (2018) denominou de *estúpido* porque é capturado por uma linguagem que parte de um código estúpido no sentido dado por Larrosa (2004).

Destacamos, como consequência desse projeto, a promoção de ações caritativas à educação de surdos; a precarização do trabalho de tradutores e intérpretes de língua de sinais; e os conflitos linguístico-identitários no âmbito da política nacional de educação

especial. Por fim, argumentamos que esse movimento tem modulado formas específicas de condução das vidas surdas, produzindo, assim, subjetividades surdas *mediatizadas* (NEGRI; HARDT, 2014).

Governo, línguas de sinais e educação de surdos

Nas últimas décadas, é possível evidenciar uma proliferação discursiva sobre a diversidade linguística, o que denota, segundo Severo (2013), um crescente interesse dos Estados nacionais pelas línguas faladas em seus territórios. Segundo a autora, na medida em que o Governo⁴ busca conhecer, documentar e preservar essas línguas, observa-se que “a vontade de saber sobre a diversidade linguística funciona no interior de uma racionalidade Estatal e, portanto, como tática de governo” (SEVERO, 2013, p. 108). Tal racionalidade remete ao Oriente pré-cristão, onde Foucault (2008) observou a emergência de um tipo de poder exercido sobre um grupo em deslocamento, e que o autor chamou de *poder pastoral* em alusão ao rebanho que é conduzido na prática do pastoreio.

No âmbito das relações religiosas, o poder pastoral foi desenvolvido e intensificado principalmente entre os hebreus. Sob a forma de direção de consciência, o seu exercício pela Igreja cristã, paulatinamente, introduziu esse poder no mundo ocidental. No decorrer do medievo, o modelo pastoral cristão se aprimorou com o apoio do aparato diplomático-militar, o que forneceu as condições necessárias para a instrumentalização do governo no Estado moderno. Foucault (2008) identificou esse processo como a *governamentalidade*, compreendendo-a como um conjunto de instituições, procedimentos, análises, reflexões, cálculos e táticas que possibilitam um exercício bastante específico e complexo do poder sobre uma população por meio da economia política e dos dispositivos de segurança. Para entender os modos como esse tipo de poder opera sob o comportamento das pessoas, assume-se o *governo* como um conjunto de ações sobre ações possíveis, isto é, a condução das condutas.

De volta ao interesse do Estado pelas línguas em seu território, destacamos a importância da língua na formação dos estados nacionais modernos, sobretudo se considerarmos a necessidade de dirigir as condutas dos falantes que constituem uma população. Tornando a unidade linguística um potente instrumento de nacionalização, o

⁴ Neste artigo, grafamos *Governo* com inicial maiúscula como referência à instituição do Estado que toma para si a responsabilidade de governar uma população, distinguindo-a do *governo* que aqui é entendido, na perspectiva foucaultiana, como a prática de governo.

Estado precisou transformar a escola em uma instituição equipada de conhecimento e técnicas para o ensino da língua nacional. A escola pública, portanto, serviu “tanto para espalhar as letras a uma quantidade cada vez maior de cidadãos, quanto para nacionalizar os eventuais filhos de estrangeiros ou os falantes de *dialetos* ou línguas diferentes da institucionalizada como ‘língua nacional’” (BERENBLUM, 2003, p. 85, itálico da autora).

Nessa direção, compreendemos a emergência da educação de surdos como uma educação primordialmente linguística cujos principais objetivos giravam em torno do ensino da língua nacional nas modalidades vocal e escrita. Ao analisar o acontecimento do Congresso Internacional para Estudos de Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos, realizado em Paris no ano de 1900, Rodrigues (2018) observou práticas que valorizariam o surdo em sua singularidade e posicionariam a língua de sinais como um elemento potencializador da educação. Como consequência da educação pensada para os surdos, o autor identificou que a possibilidade de empregabilidade desses sujeitos forneceria “mais uma possibilidade de o Estado controlar suas vidas, suas práticas, suas histórias, não mais como apenas indivíduos, mas como população surda” (RODRIGUES, 2018, p. 184).

Um pouco mais de um século depois do Congresso de Paris em 1900, observamos acontecer a proliferação de atos de reconhecimento legal de línguas de sinais em diferentes países e territórios pelo mundo. De acordo com Hlibok (2018), cerca de 161 Estados-membros das Nações Unidas assinaram a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007, comprometendo-se, em tese, com o reconhecimento legal das línguas de sinais faladas pelos seus cidadãos. Ainda que isso configure como conquistas resultantes dos esforços políticos do movimento surdo em uma escala internacional, consideramos que o reconhecimento legal de uma língua de sinais se torna uma ferramenta conveniente, em termos de governamentalidade, ao Estado.

Assim, vemos acontecer, no final do século XX, a emergência de políticas linguísticas de educação de surdos que passam a considerar as línguas de sinais nos processos de escolarização dos surdos como *língua de instrução*. Isso significa a necessidade de estabelecer: (i) formação de professores conhecedores das características linguísticas e culturais dos povos surdos; (ii) formação de professores aptos ao ensino da língua de sinais; (iii) formação de tradutores e intérpretes do par linguístico formado por

pelo menos uma língua de sinais; (iv) curricularização da língua de sinais na Educação Básica; dentre outros empreendimentos que visem à inclusão de um grupo linguisticamente diferente em uma sociedade historicamente governada em uma perspectiva monolíngue.

Considerando o caso brasileiro, foco deste artigo, podemos elencar alguns instrumentos utilizados pelo Estado nacional para alcançar esse objetivo. Começando pelo reconhecimento legal da Libras (BRASIL, 2002): a Lei Federal nº 10.436, que completou 20 anos de existência em abril de 2022, é considerada uma conquista da comunidade surda no Brasil, mas estabelece que a Libras não pode substituir o português escrito, o que é interpretado como um receio político em relação à posição hegemônica ocupada pelo idioma oficial do país, visto que a Lei nem mesmo reconhece, explicitamente, a Libras como a língua nacional que é, mas sim como um *meio legal de comunicação e expressão* (ABREU, 2018). Em seguida, vemos a regulamentação dessa lei e de uma série de normativas para a inclusão social e educacional de surdos no país por meio do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), estabelecendo, dentre outras questões, a inclusão da Libras como disciplina obrigatória em cursos de formação de professores, o ensino da Libras como primeira língua na perspectiva de uma educação bilíngue para surdos na Educação Básica, a criação de cursos de formação superior de professores de Libras e de cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras e língua portuguesa.

Em meio a esses empreendimentos, atravessado pelos efeitos da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), um debate acirrado instaura uma disputa pela responsabilidade institucional da educação de surdos: ela deve preferencialmente ocorrer na *escola de surdos* ou na *escola inclusiva*? De um lado, o argumento de que somente uma instituição especializada na educação de surdos pode oferecer uma educação bilíngue em que a Libras ocupe verdadeiramente a posição de primeira língua. Do outro, a ideia de que a educação de surdos apenas poderá ser verdadeiramente inclusiva se ocorrer em instituições de ensino regular.

A discussão chegou ao ponto da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que na época era responsável por assuntos da Educação Especial no Ministério da Educação (MEC), publicar a Nota Técnica nº 51, na qual encontra-se a seguinte afirmação: a “educação bilíngue para estudantes com surdez, [*sic*] não está, pois, condicionada a espaços organizados, unicamente, com base na condição de surdez” (BRASIL, 2012, n.p.). Tal debate revela,

ante à política de inclusão e às epistemologias surdas, uma vontade de ruptura da educação de surdos com o campo da Educação Especial, destacando o interesse do movimento surdo em distanciar a experiência surda da noção de deficiência e aproximá-la à noção de diferença cultural e linguística. Nas palavras de Peluso (2019, p. 16, itálico do autor), a “*educación bilingüe e intercultural incorpora una discusión crítica de la relación que existe entre los sordos y la discapacidad*”.

Voltando aos instrumentos utilizados pelo Estado, não podemos deixar de mencionar os dados inéditos apresentados no recente relatório da Pesquisa Nacional de Saúde apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021). Trata-se do quantitativo de *personas com alguma dificuldade para ouvir* — nomenclatura utilizada no relatório — que têm conhecimento da Libras. Considerando pessoas com idade entre 5 e 40 anos, o relatório apontou cerca de 1,7 milhão de pessoas que referiram ter alguma dificuldade para ouvir no Brasil. A partir desse número, foi identificado que “aproximadamente 153 mil pessoas disseram saber usar a Libras, o que representa 9,2% desse grupo populacional” (IBGE, 2021, p. 40). O que isso significa em termos de governamentalidade? A produção de saberes sobre uma determinada população, segundo Traversini e Bello (2009) podem servir para fundamentar decisões administrativas que mantêm ou otimizam características que se desejam a essa população. De acordo com os autores, números, medidas, índices e taxas produzidas sobre a vida e sobre a morte servem para empreender ações governamentais que direcionam a política, a economia, a saúde, a educação da população, estabelecendo normas, estratégias e ações para conduzir as condutas individuais e coletivas (TRAVERSINI; BELLO, 2009).

Até aqui, intencionamos oferecer elementos para compreender as relações possíveis de se estabelecer entre educação de surdos, valorização das línguas de sinais e o governo. Desse modo, evidenciamos os caminhos que levam a língua de sinais a protagonizar as aproximações do neoconservadorismo à educação de surdos. Na seção a seguir, mobilizamos a noção de *código estúpido* (LARROSA, 2004).

Sobre a linguagem e a produção de um tipo de pensamento

A Libras, como uma língua que circula e como ferramenta do Estado, carrega consigo o potencial de produzir uma estrutura de pensamento que Deleuze (2018), na esteira de Nietzsche, denomina de *estúpido*. De acordo com o autor, “o pensamento estúpido só descobre o mais baixo, os baixos erros e as baixas verdades que traduzem [...]

o reino dos valores mesquinhos ou a potência de uma ordem estabelecida” (DELEUZE, 2018, p. 136). Para ele:

Conhecem-se pensamentos imbecis, discursos imbecis que são feitos inteiramente de verdades; mas essas verdades são baixas, são as de uma alma baixa, pesada e de chumbo. A besteira e, mais profundamente, aquilo de que ela é um sintoma: uma maneira baixa de pensar. Eis o que expressa de direito o estado de um espírito dominado por forças reativas. (DELEUZE, 2018, p. 135-136)

Ainda nesta direção, Larrosa (2004) nos incentiva, em seu texto *O código estúpido*, a refletir sobre o pensamento estúpido discutido por Deleuze (2018). Ele afirma que “segregamos pensamento estúpido quando o que pensa em nós é nosso conformismo, nosso afã de segurança, nossa necessidade de ordem, nosso desejo de obedecer” (LARROSA, 2004, p. 134). Em seu ensaio, o autor recupera um pensamento foucaultiano para dizer sobre como, às vezes, nos comportamos como sábios-estúpidos cuja a estupidez sussurra com voz baixa; sobre como ela mesma nada tem a ver conosco, seduzindo-nos a achar que somos inteligentes (LARROSA, 2004). Nas palavras de Foucault (1997, p. 63-64):

Todos nós somos sensatos; cada um pode enganar-se, mas ninguém é parvo (desde aí, nenhum de nós); sem boa vontade, não há pensamento; todo o problema verdadeiro deve ter uma solução, pois éramos na escola de um mestre que não interroga mais do que a partir de respostas já escritas no seu caderno; o mundo é a nossa classe. Ínfimas crenças... Sem dúvida, o quê?, a tirania de uma boa vontade, o domínio do modelo pedagógico, a obrigação de pensar em “comum” com os outros, e sobretudo a exclusão da parvoíce, formam toda uma ruína moral do pensamento, cujo papel na nossa sociedade, sem dúvida, seria fácil de decifrar. É necessário libertarmo-nos dela.

Considerando essa reflexão, podemos observar que parte da comunidade surda em nível nacional acolhe a atual política governamental de educação bilíngue de surdos a partir de recortes de uma realidade e, principalmente, a partir de um discurso revanchista e identitário. A escolha pelo *não-pensamento* não significa *ausência de pensamento*, mas sim uma estrutura do pensamento que inclusive cria realidades. Para Deleuze (2018), ainda na esteira de Nietzsche, o pensamento nunca pensa por si mesmo ou apenas por fatores externos. Pensar depende das forças que se apoderam do pensamento. Assim, o autor argumenta que é “preciso que uma violência se exerça sobre ele enquanto pensamento, é preciso que uma potência *o force a pensar*. [...] Tal coação, tal adestramento, é o que Nietzsche chama ‘Cultura’” (DELEUZE, 2018, p. 139).

Desse modo, em nome da cultura e da identidade surdas, alguns grupos têm defendido as políticas bilíngues da atual gestão federal de forma recortada do todo que

esse Governo representa. Estes grupos advogam, para si, o poder de falar por toda a comunidade surda brasileira a partir da atuação em instituições de ensino superior e do discurso do protagonismo surdo. A realidade de um suposto protagonismo surdo total e de que os surdos estão sendo beneficiados de forma direta com a espetacularização da Libras é produzida pelo “não-pensamento” que nada mais, nada menos, é a tradução estúpida de um código estúpido. Para Deleuze, em sua leitura de Nietzsche, a “cultura, ao contrário, é uma violência sofrida pelo pensamento, uma formação do pensamento sob a ação de forças seletivas, um adestramento que põe em jogo todo o inconsciente do pensador” (DELEUZE, 2018, p. 139). O autor continua:

Por vezes, essa violência da cultura pode ser assumida pela Igreja ou pelo Estado para realizar fins que lhes são próprios. Por vezes, as forças reativas desviam da cultura essa violência e a tornam uma força reativa, um meio de embrutecer ainda mais de rebaixar o pensamento. (DELEUZE, 2018, p.141).

Aqui é importante ressaltar que vivemos um momento em que Igreja e Estado mesclam práticas de governo e de modulação das condutas não apenas dos surdos. Ainda que a escolarização de surdos no Brasil tenha emergências laicas, não podemos negar o papel que a Igreja tem exercido na condução das vidas dos surdos para além de uma gestão de fé. A escolarização de surdos no cenário internacional, entretanto, “esteve estreitamente vinculada à tradição educacional estabelecida desde a época da Igreja monástica” (REILY, 2007, p. 323). Também é válido destacarmos que, para o neoconservadorismo, a responsabilidade pelo bem-estar social deve ser atribuída a segmentos como a família, a igreja e a comunidade, não ao Estado (LIMA; HYPOLITO, 2019). No entanto, de acordo com Barroco (2015), o movimento neoconservador se apresentou com programa de implantação de políticas neoliberais a partir do Governo Reagan, defendendo o militarismo, os valores tradicionais, familiares e religiosos. Nesse sentido, compreendemos como a captura de sujeitos surdos no discurso conservador da extrema direita ganha força na medida em que o Estado o acolhe, pois o que deveria ser de foro íntimo, como é a fé, volta a ser instrumento de governo.

Aqui, desenvolvemos a discussão de elementos que nos permitem conceber o código estúpido em relação ao caso da aproximação do neoconservadorismo à educação de surdos no Brasil. Destacamos, na sequência, alguns acontecimentos que possibilitam tensionar essa complexa relação nos últimos anos em função das paisagens mediáticas

que colocam em destaque a aproximação da Libras, e conseqüentemente os surdos, a uma política neoconservadora.

Paisagens mediáticas e uma tradução estúpida

Após o primeiro turno das eleições de 2018, ficam muito evidentes o crescimento e a abrangência do neoconservadorismo em todas as esferas sociais, o que impõe uma atenção muito grande para os problemas que serão enfrentados e possíveis retrocessos que rondam nosso país. A articulação das bancadas conservadoras de diferentes partidos no parlamento brasileiro, denominadas pela mídia como bancada do boi, da bíblia e da bala, mostra que grupos ruralistas, religiosos, do agronegócio e fascistas ampliaram sua representação política e vão tentar interferir nos principais temas sociais, culturais e educacionais. (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 13)

Considerando o período de campanha político-partidária para as eleições presidenciais de 2018 sobre as quais Lima e Hypolito (2019) comentam, observamos a Libras ganhar grande destaque nas mídias sociais. A cada vídeo ou propaganda política, ela está lá. Como língua de chegada na interpretação simultânea, mas ela está lá.

É verdade que, em virtude de políticas educacionais contemporâneas e do movimento internacional de inclusão das pessoas com deficiência, as línguas de sinais se tornam cada vez mais visíveis no dia a dia de todas as pessoas. Elas não estão presentes apenas nas instituições com pessoas surdas. É notório o aumento de produções cinematográficas, teatrais e televisivas que contam com a presença de línguas de sinais. Cresce também a quantidade de publicações em redes sociais digitais que veiculam línguas de sinais. Seja por meio de personagens surdas ou da tradução e da interpretação, essas línguas deixam de ser um elemento estranho para a grande maioria da sociedade e para indivíduos que nem mesmo convivem com surdos. Isso tudo, evidentemente, é bom.

Chama-nos à atenção, contudo, o destaque que a Libras recebeu em materiais produzidos na campanha do então Presidente da República. Esse destaque também é evidenciado, de forma contundente, no dia da posse presidencial, quando a Primeira Dama discursa em Libras, oferecendo condições para uma comoção nacional e promovendo a imagem de uma gestão governamental que zela por grupos historicamente marginalizados na sociedade — algo que não seria tão difícil de conceber se a campanha do Presidente em questão não fosse sustentada por uma plataforma política neoconservadora, conforme apontado por Moll (2015 *apud* LIMA; HYPOLITO, 2019).

Isso significa destacar que uma das características do neoconservadorismo é se apresentar como uma:

[...] forma dominante de apologia conservadora da ordem capitalista, combatendo o Estado Social e os direitos sociais, almejando uma sociedade sem restrições ao mercado, reservando ao Estado a função coercitiva de reprimir violentamente todas as formas de contestação à ordem social e aos costumes tradicionais. (BARROCO, 2015, p. 625)

Ou seja, podemos inferir que a comunidade surda passa a ser posicionada como um grupo minoritário interlocutor dessa gestão e isso fica mais evidente ainda quando se observa que, na primeira vez da história política brasileira, cargos altos do Poder Executivo foram ocupados por pessoas surdas que têm a Libras como primeira língua, tal como ocorreu no âmbito da criação da Secretaria Nacional das Pessoas com Deficiência — órgão da Secretaria de Direitos Humanos —, bem como da criação de uma pasta específica para a educação bilíngue de surdos, afastando tal discussão da esfera da Educação Especial no MEC.

Em 2019, o Governo federal lançou, no Dia Nacional dos Surdos, o projeto *Libras Gov*. A iniciativa, que contou com a parceria do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e do MEC, visa a oferecer acesso, em Libras, a termos específicos do Governo federal e a informações relacionadas com os três poderes que compõem a República. Na ocasião do lançamento do *Libras Gov*, a Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos afirmou:

[...] que uma das metas do governo é regulamentar a Lei Brasileira de Inclusão, aprovada em 2015. Ela classificou a cerimônia do Dia Nacional dos Surdos, com a presença do presidente da República, como um momento histórico. "Essa celebração aqui é para mandar um recado para o Brasil e para o mundo que nenhum surdo, nesse governo, ficará para trás", disse. (AGÊNCIA BRASIL, 2019, n.p.)

Ao mesmo tempo em que temos essa paisagem mediática que coloca a Libras e os surdos em posição de destaque, também temos a sanção do Decreto nº 10.185 (BRASIL, 2019), que extingue cargos da administração pública federal — dentre eles, o cargo de nível E – *Tradutor e Intérprete* — e veda a abertura de concurso público para cargos específicos — dentre os quais, o cargo de nível D – *Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais*. Apesar da diferença na nomenclatura, ambos os cargos possibilitaram a contratação de tradutores e intérpretes que atuam com o par linguístico formado pela Libras e pela língua portuguesa para atuação na administração pública federal, especialmente em institutos e universidades federais. O Decreto de 2019, contudo, tem

inviabilizado a realização de concursos para contratação de mais profissionais em instituições que demandam de tradução e interpretação para possibilitar acesso e permanência de pessoas surdas. Com o aumento das demandas de tradução e de interpretação, na medida em que mais estudantes e servidores surdos chegam a essas instituições, muitas delas acabam precisando recorrer à terceirização ou a outras formas de precarização do serviço público.

Oportunamente, no mesmo ano de 2019, com o objetivo de promover o trabalho voluntário voltado à população considerada mais vulnerável, o Governo Federal lançou o programa Pátria Voluntária. Esse programa estimulou um apelo para que o trabalho voluntário de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa se tornasse uma possibilidade.

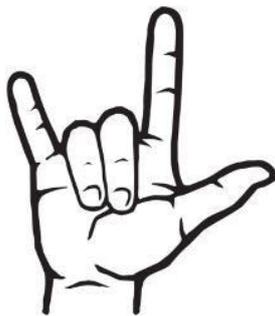
Figura 1 – Identidade visual do programa Pátria Voluntária



Fonte: <https://www.gov.br/patriavoluntaria/>. Acesso em: 9 out. 2021.

O símbolo do programa Pátria Voluntária, como pode ser observado na Figura 1, é composto pela combinação de dois elementos gráficos. Um deles, como um detalhe, é a figura que pode representar duas pessoas lado a lado. É possível entender que uma das pessoas está envolvida pela extensão do corpo da outra, o que faz alusão à ideia de amparo ou acolhimento. O outro elemento visível na imagem, representando sua totalidade, pode ser associado à representação icônica de um sinal da língua de sinais americana que é comumente traduzido, em português, pela frase *eu te amo*.

Figura 2 – *Eu te amo* em língua de sinais americana



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/44895327525341503/>. Acesso em: 9 out. 2021.

O sinal em questão (Figura 2) mescla três configurações de mão que significam as letras I, L e Y do alfabeto latino e que iniciam as três palavras inglesas da frase *I love you*. Apesar da origem, o sinal se popularizou mundialmente, em especial, durante os anos de 1990 e início do século XXI. No Brasil, o sinal para significar *eu te amo* na língua de sinais americana tem sido amplamente utilizado por entusiastas das línguas de sinais não tanto para declarar amor a alguém, mas principalmente para simbolizar uma relação com essas línguas e com as pessoas surdas.

Prática historicamente associada ao cristianismo, voluntariar-se para fazer algo, segundo Holanda (2003, p. 46), “era equivalente a uma atividade de generosidade e caridade”. No Brasil, conforme a autora, essa prática remonta ao ano de 1543, com a criação da Santa Casa de Misericórdia na Capitania de São Vicente, atual estado de São Paulo, onde freiras se dedicavam à alimentação e aos cuidados de enfermos (HOLANDA, 2003). Na metade da década de 1990, para Cunha (2013), é possível caracterizar a construção do *novo* voluntariado. De acordo com a autora:

Essa construção foi tomada [...] em dois sentidos. O primeiro diz respeito às relações entre atores sociais que se reuniram para lhe dar a sustentação que o manteve no horizonte público com a visibilidade que alcançou. O segundo refere-se à sua aparência de novidade, isto é, à elaboração de um discurso institucional que deu forma a esse *novo* voluntariado, atribuindo-lhe qualidades, descrevendo suas formas passadas, identificando-o a valores, posicionamentos e atitudes determinados. (CUNHA, 2013, p. 10)

Com isso, é preciso dizer que não é a nossa intenção, aqui, desincentivar o voluntariado. No entanto, parece-nos conveniente que um programa de Governo passe a estimulá-lo, chamando atenção para uma imagem que remete às línguas de sinais justamente quando não se pode mais contratar, via concurso público, profissionais

habilitados para realizar tradução e interpretação de e para a Libras. Tais movimentos nos geram não apenas dúvidas e insegurança, mas também o questionamento: como entender tais ações como vitórias conquistadas pelas lutas do movimento surdo em uma gestão que, desde seu início, é marcada por posicionamentos contrários a minorias sociais e identitárias?

Entendemos, a partir dessa conjuntura, que a experiência da surdez e a língua de sinais — nesse caso, a Libras — têm sido utilizadas como bandeiras cravadas em uma plataforma neoconservadora de Governo. Tais contradições vão criando uma atmosfera de desconfiança para além de um suposto conforto ao ver a Libras como destaque em todas as mídias. A consequência dessa atmosfera são divisões políticas dentro da própria comunidade surda. Vivemos um tempo de disputas de narrativas e de produção de verdades que são multiplicadas, produzindo ou dissolvendo realidades. A atenção que damos, aqui, a estes conceitos, é que não estamos falando sobre falsificação ou manipulação da realidade como se ela já estivesse dada desde sempre. Juntos com Larrosa (2006), entretanto, defendemos que as realidades são produzidas ou dissolvidas a partir das verdades tecidas.

Considerações finais: o sujeito surdo *mediatizado*

Até aqui, buscamos evidenciar como a aproximação do neoconservadorismo à educação de surdos se relaciona com um movimento que pode modular formas específicas de condução das vidas surdas. Entendemos que essa modulação pode produzir subjetividades surdas *mediatizadas* por um código estúpido.

Destacamos que o *mediatizado* é uma das quatro figuras subjetivas da crise do capitalismo propostas por Negri e Hardt (2014). De acordo com os autores, o avanço do neoliberalismo não apenas transformou a economia e a política, como também mudou condições sociais que permitem conceber essas quatro figuras subjetivas: o *endividado*, produzido pela hegemonia das finanças e dos bancos; o *mediatizado*, criado pelo controle das informações e das redes de comunicação; o *securitizado*, construído pelo regime de segurança e pelo estado generalizado de exceção; e o *representado*, forjado pela corrupção da democracia (NEGRI; HARDT, 2014).

Embora Governos repressivos tentem limitar o acesso à comunicação, Negri e Hardt (2014) discutem o *mediatizado* a partir de um problema contemporâneo que se opõe à limitação de acesso: o excesso de informação, comunicação e expressão torna os

sujeitos menos alienados e mais mediatizados. Nesse sentido, é notório como a disponibilização do acesso mediado à informação em Libras tem possibilitado à aproximação de surdos a uma política neoconservadora. Ou seja, o código estúpido passa a ser traduzido e se torna acessível para surdos.

A partir da discussão que intencionamos realizar neste artigo, argumentamos que o movimento de aproximação de uma atmosfera neoconservadora à educação de surdos inviabiliza processos democráticos na sociedade contemporânea. Isso se torna nítido na medida em que se lança a possibilidade de o campo encerrar o diálogo com a Educação Especial, de modo que nem mesmo parece haver a cogitação da existência de diferentes formas de vida surda que podem coexistir e demandar mais do que acesso a uma língua em seus processos de escolarização. Por fim, não podemos deixar de ensejar que o movimento surdo e a educação de surdos encontrem condições para se reconduzir diante deste cenário e que iniciativas democráticas permitam a expansão e o desenvolvimento das diferentes culturas e comunidades surdas que coexistem no Brasil.

Referências

ABREU, Renato Nascimento. Estatutos jurídicos e processos de nacionalização de línguas no Brasil: considerações à luz de uma emergente teoria dos direitos linguísticos. **Revista da ABRALIN**, [s.l.], v. 17, n. 2, p. 1-13, 2018.

AGÊNCIA BRASIL. No Dia Nacional dos Surdos, governo lança o projeto Libras Gov. Brasília: Agência Brasil. Publicado em 26 set. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/politica/noticia/2019-09/no-dia-nacional-dos-surdos-governo-lanca-o-projeto-libras-gov>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BARROCO, Maria Lúcia S. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 623-636, 2015.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 51**. Implementação da Educação Bilíngue. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2012.

BRASIL. Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2019.

BERENBLUM, Andrea. **A invenção da palavra oficial**: identidade, língua e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. Tradução de Mario A. Marino e Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CUNHA, Márcia Pereira. **Os andaimes do novo voluntariado**. São Paulo: Cortez, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Nietzsche, Freud e Marx**: Theatrum Philosophicum. Tradução de Jorge Lima Barreto. São Paulo: Princípio Editora, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HLIBOK, Tawny Holmes. Language Policy in the Context of Sign Languages and Deaf Community Activism. **Llengua, Societat i Comunicació**, Barcelona, n. 16, p. 54-62, 2018.

HOLANDA, Cristiane Carvalho de. **Voluntariado e Terceiro Setor**. 2003. 123 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

IBGE. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional de Saúde – 2019**: Ciclos de vida – Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

LARROSA, Jorge. O código estúpido. In: LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 133-149.

LARROSA, Jorge. Agamenon e seu porqueiro: notas sobre a produção, a dissolução e o uso da realidade nos aparatos pedagógicos e nos meios de comunicação. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.149-166.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190901, p. 1-15, 2019.

NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. **Declaração**: isto não é um manifesto. São Paulo: Sesc; n-1 edições, 2014.

PELUSO, Leonardo. Consideraciones teóricas en torno a la educación de los sordos: especial, bilingüe, inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-22, 2019.

REILY, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação de surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 308-326, 2007.

RODRIGUES, José Raimundo. **As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900)**: problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

TRAVERSINI, Clarice Saete; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 135-152, 2009.

SEVERO, Cristine Gorski. A diversidade linguística como questão de governo. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 11, n. 2, p. 107-115, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 16-35, 2020.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DE SURDOS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO

CURRICULUM AND DEAF EDUCATION BASED ON CONTINUING TRAINING IN CONTEXT

Lara Regina Cassani Lacarda¹
Alexandro Braga Vieira²
Ricardo Tavares de Medeiros³

Resumo: Objetiva compreender temáticas que profissionais da Educação atuantes em escolas jurisdicionadas à Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES com a matrícula de surdos apontam à formação continuada. Fundamenta-se em Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010) e autores da educação especial, como Quadros (1997) e Lacerda (2006). Recorre à pesquisa qualitativa e ao estudo de caso, utilizando-se da análise documental, momentos de formação continuada e a realização de grupos focais e entrevistas, envolvendo técnicos pedagógicos e supervisores escolares da Superintendência Regional de Educação, pedagogos, coordenadores e equipes do atendimento educacional especializado que atuam nas escolas, no período de julho e dezembro de 2018. Como resultados, evidencia a necessidade da formação continuada em contexto a partir de temáticas advindas dos profissionais da Educação; propostas de formação que desafiam esses sujeitos a comporem currículos mais atentos à inclusão dos surdos; a vinculação teoria e prática nos investimentos contínuos (e não pontuais/espaçados) de formação docente; a articulação da classe comum e das redes de apoio na aprendizagem da Libras, do Português como segunda língua para o surdo e dos demais componentes curriculares.

Palavras-chave: Educação especial. Educação de surdos. Formação em contexto. Currículo.

Abstract: It aims to understand topics that Education professionals working in schools under the jurisdiction of the Regional Superintendence of Education of Nova Venécia / ES with the registration of deaf people point to continuing education. It is based on Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010) and authors of special education, such as Quadros (1997) and Lacerda (2006). It uses qualitative research and case study, using documentary analysis, moments of continuous training and the realization of focus groups and interviews, involving pedagogical technicians and school supervisors from the Regional Superintendence of Education, pedagogues, coordinators and educational service teams specialized in schools in the period of July and December of 2018. As a result, it highlights the need for continuing education in context based on themes arising

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação – Ufes. Professora da Rede de Ensino do Espírito Santo. Espírito Santo, Brasil. E-mail: laracassani@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9359-9459>.

² Pós-Doutor em Educação pela Ufes. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação/Ufes. Espírito Santo, Brasil. E-mail: allexbraga@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5952-0738>.

³ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação – Ufes. Professor de Educação Especial da Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES. Espírito Santo, Brasil. E-mail: ricardopedagogo@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4618-8339>.

from Education professionals; training proposals that challenge these subjects to compose curricula that are more attentive to the inclusion of deaf people; the link between theory and practice in continuous (and not punctual / spaced out) investments in teacher training; the articulation of the common class and the support networks in learning Libras, Portuguese as a second language for the deaf and other curriculum components.

Keywords: Special education. Deaf education. In-context training. Curriculum.

Introdução

A inclusão de surdos nas escolas comuns tem demandado políticas de formação continuada. Muitas vezes, a ausência delas leva os profissionais da Educação buscarem por capacitações, quase sempre, centradas na aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras), sem discussões sobre o currículo escolar. Diante desse cenário, buscamos dialogar com profissionais envolvidos com a escolarização de estudantes surdos matriculados em 11 (onze) escolas públicas vinculadas à Superintendência Regional de Educação (SRE) de Nova Venécia/ES⁴ para compreender temáticas que consideram importantes à formação continuada no tocante ao direito à Educação desses estudantes.

Compôr processos de formação a partir da realidade existente nas escolas nos ajuda compreender que o acesso à língua de sinais é necessário/imprescindível, como também é o desenvolvimento de ações pedagógicas para apropriação de outros conhecimentos, promovendo igualdade de oportunidades, explorando potencialidades, estimulando e possibilitando trocas entre todos os envolvidos. Essas reflexões nos levam defender oportunidades de formação docente comprometidas com a transformação do pensar e do agir da/na escola como espaço de todos.

Os momentos de formação se colocam como alternativas aos profissionais da educação para compreenderem que a inclusão escolar deve romper com paradigmas e práticas enraizadas em uma cultura pedagógica pensada para um padrão de estudante. A prática docente se renova quando acompanha a evolução dos direitos de as pessoas terem acesso, permanência e aprendizagem na escola comum, evoluindo de acordo com as potencialidades/necessidades dos estudantes.

Atualmente, podemos perceber uma compreensão diferenciada da surdez, possibilitando ao surdo construir processos de subjetividade que evidenciem suas potencialidades e independência em relação à língua, fruto de conquistas sociais que

⁴ Nova Venécia se localiza na região noroeste do Espírito Santo e sedia uma das 11 Superintendências Regionais de Educação vinculadas à Secretaria Estadual de Educação e responsáveis por jurisdicionar as escolas da região onde se localiza.

merecem ser respeitadas. Assim, reconhecemos o sujeito surdo como alguém que apresenta diversidade linguística e usuário de uma língua própria, tendo o direito de ser estudante das escolas comuns, necessitando que os espaços escolares garantam as acessibilidades necessárias para que ele tenha igual acesso ao conhecimento mediado.

Por considerar esse cenário, as discussões trazidas neste texto buscam diálogos com Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010) pelo fato de o autor advogar por uma justiça social, mas também cognitiva, abrindo caminhos para que compreendamos a importância de propostas de formação continuada que façam imbricar os vários conhecimentos pertinentes à escolarização dos surdos nas escolas comuns. Além disso, apresentamos os procedimentos metodológicos constituídos para a condução da investigação – a pesquisa qualitativa e os pressupostos do estudo de caso – bem como as discussões com os dados e as considerações finais.

Aproximações de Boaventura de Sousa Santos com a Educação de Surdos

Boaventura de Sousa Santos é doutor em Sociologia do Direito pela Universidade de Yale, professor catedrático da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e docente visitante da *University of Wisconsin-Madison Law School*. Dirige o Centro de Documentação 25 de Abril e o Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. É reconhecido mundialmente por suas teorias e sua contribuição incessante nos discursos, entre outros, sobre movimentos sociais, igualdade/diferença, direitos humanos, justiça social/cognitiva e emancipação.

Compartilhamos com o autor o ensinamento de que temos o direito à igualdade quando a diferença nos inferioriza e temos direito à diferença quando a igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 2010, p. 313) ao analisar os processos de inclusão de estudantes surdos na escola comum na perspectiva de destacar a educação como direito igual para todos com o respeito às particularidades. Assim, encontramos o acolhimento das diferenças sem descaracterizar o sujeito e reduzi-lo a uma condição específica, mas sim respeitá-lo, compondo a acessibilidade curricular necessária para que ele seja contemplado no planejamento e na organização escolar.

Para a relação entre igualdade e diferença, torna-se necessário colocar em análise pensamentos hegemônicos que se manifestam por uma racionalidade denominada “razão indolente” que se mostra preguiçosa, única e exclusiva, por não se exercitar o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável de conhecimentos/experiências existentes no mundo

contemporâneo (SANTOS, 2007, 2010). Como a Libras ainda se configura em uma língua utilizada por um grupo específico de estudantes, a razão indolente projeta a ideia de que ela é menos importante que a Língua Portuguesa (utilizada pela maioria dos alunos); que a cultura surda não precisa ser explorada na/pela escola e que os currículos escolares necessitam dar conta daqueles estudantes que não apresentam necessidades específicas, excluindo o surdo, por exemplo, dos processos de ensino-aprendizagem que se desenrolam nas escolas comuns.

Na compreensão de Santos (2010, p. 281), a “razão indolente” constitui “[...] os excluídos foucaultianos, o ‘eu’ e o ‘outro’, simétricos numa partilha que rejeita ou interdita tudo o que cai no lado errado da partilha”. Nesse sentido, compreendemos, com Santos (2010), o quanto os estudantes surdos, muitas vezes, são reféns da condição de não ouvintes e significados como incapazes de progredir nos estudos, já que a “razão indolente” faz com que muitos professores acreditem que a falta de formação específica os desobriga a mediar a aprendizagem desses sujeitos, cabendo, ao intérprete escolar e à frequência nas salas de recursos multifuncionais, a responsabilização pela mediação da aprendizagem no contexto escolar.

Com isso, desperdiça-se um vasto ramo de conhecimentos que esse aluno leva para a escola, nega-se a apropriação do currículo, bem como o compartilhamento de experiências enriquecedoras dos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. A isso denominamos, segundo as palavras de Santos (2007), “epistemicídio”, ou seja, a morte de outros saberes, a destruição de conhecimentos e o desperdício de experiências.

Segundo Santos (2007), precisamos prestar atenção nos diferentes modos como a razão indolente se desvela nos contextos sociais. O autor diz que ela se presentifica em forma de monoculturas: 1 – do saber e do rigor: privilegia-se como único, o saber científico, descartando os demais; 2 – do tempo linear: traz a ideia de que a história tem um sentido e uma direção única; 3 – da naturalização das diferenças: inferioriza todo aquele que se desvia do “padrão” 4 – da escala dominante: somente valoriza/reconhece o universalismo e a globalização; 5 – do produtivismo capitalista: ideia de que o crescimento econômico e a produtividade mensurada em um ciclo de produção determinam a produtividade do trabalho humano ou da natureza. Tudo o mais não conta.

Assim, compreendemos o quanto essas monoculturas se presentificam nos processos de escolarização dos surdos, quando, por exemplo, não se considera a Libras, a cultura surda e os/as saberes/necessidades desses alunos como importantes para a

escola; não se reconhece o quanto os surdos precisam de tempos distintos para aprender, sobretudo, porque lidam simultaneamente com duas línguas na escola comum; não se assume a diferença como potência, mas como desigualdade (o surdo passa a ser visto como residual/invisível em sala de aula); não potencializa necessidades/saberes/trajetórias de escolarização específicas, somente o que a “maioria” demanda; finalmente valora-se somente modos de produção/apropriação de conhecimentos advindos de currículos inflexíveis e pensados para um padrão de aluno.

Na busca por combater as atitudes contidas no conceito de “razão indolente”, o autor destaca duas importantes vertentes que são as “sociologias das ausências e das emergências”. Na primeira, Santos (2007) busca compreender como as ausências são produzidas. Tenta mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, descartável e invisível à realidade hegemônica de mundo. No caso da escolarização do estudante surdo, evidencia que há uma língua, uma cultura, identidades e propostas de trabalho pedagógico que existem, mas invisibilizadas no contexto escolar. Com a segunda sociologia, compõe movimentos para que essa produção invisível passe a ser vista e reconhecida como possível/potente e capaz de colaborar para as demandas existentes na esfera social. Com essa segunda sociologia, compõem-se espaços nos currículos escolares para que as produções culturais relativas aos surdos passem a fazer parte do trabalho pedagógico escolar.

Mediante a necessidade de enfrentar a indolência do pensamento moderno e suas monoculturas, Santos (2007) ao propor a Sociologia das Ausências e das Emergências, afirma que as monoculturas sejam confrontadas por um conjunto de ecologias, pois “[...] temos que fazer que o que está ausente esteja presente, que as experiências que já existem, mas são invisíveis e não críveis estejam disponíveis; ou seja, transformar os objetos ausentes em objetos presentes” (SANTOS, 2007, p. 32). Com as ecologias, podemos vislumbrar o diálogo entre saberes diversos com o saber científico, articulado aos tempos, espaços (local e global) e à diferença/igualdade, valorizando o que se é produzido no contexto social.

Como destaca Santos (2007), esse novo modo de produção de conhecimento busca inverter esse quadro indolente, substituindo as monoculturas pela emergência das ecologias. Essas se estruturam em cinco possibilidades: 1 – ecologia dos saberes, em que vários saberes passam a dialogar num mesmo ambiente, enriquecendo-o e fazendo emergir as contribuições que geram para a realidade social; 2 – ecologia das temporalidades, pois se reconhece que existe o tempo linear, porém consideram-se

também outros tempos; 3 – ecologia do reconhecimento, porquanto as diferenças que valem são aquelas que não produzem invisibilidades e são frutos de um processo de eliminação das hierarquias; 4 – ecologia da “transescala”, pois destaca que é importante articular (em nossos projetos) as escalas locais, nacionais e globais; por fim, 5 – ecologia das produtividades, que consiste na recuperação e na valorização dos sistemas alternativos de produção que se tornaram ocultadas pelo capitalismo produtivista.

Na busca por combater as atitudes contidas no conceito de “razão indolente” no contexto escolar, podemos refletir, concordando com o autor, que não existe um saber único e acabado, como também não existe aquele sujeito que é totalmente desprovido de conhecimento. Para tanto, é necessário criar condições para que os saberes possam se traduzir uns nos outros e produzir cidadãos conscientes e emancipados socialmente. A articulação/diálogo entre saberes e experiências é denominada por Santos (2007, p. 39-40) como “tradução”:

[...] um processo intercultural, intersocial [...] é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem “canibalização”, sem homogeneização [...]. Portanto, é preciso tentar uma nova maneira de relacionar conhecimentos.

Na lógica da “tradução”, podemos destacar que a diversidade linguística na escola inclusiva tem o potencial de articular a Libras e a Língua Portuguesa para romper com as barreiras postas pela divisão entre o silêncio e a comunicação. Essas duas línguas podem buscar por processos de tradução em currículos capazes de possibilitar ao surdo o acesso crítico a conhecimentos prudentes que levam a uma vida decente, como nos faz pensar Santos (2008). Assim, será possível o diálogo entre diferentes vozes que se traduzem em conhecimentos e aprendizagens.

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no “mundo dos surdos” e ‘ouvir’ as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a “língua de sinais”. Permita-se ‘ouvir’ essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem ‘ouvir’ o silêncio da palavra escrita (QUADROS, 1997, p. 119).

Isso nos fala de currículos mais abertos e atentos aos vários conhecimentos, histórias de vida, trajetórias e modos de produção de existência presentes na vida social e escolar. A tradução aponta possibilidades para a inclusão dos estudantes surdos nas escolas comuns, pois a Libras pode dialogar com outras línguas; a cultura surda buscar pontos de contato com outras produções culturais; respeita-se o tempo de aprender desse sujeito que traz especificidades em seu processo de apropriação do conhecimento e entende a importância do equilíbrio do reconhecimento da diferença e da igualdade, projetando cenários educacionais nutridos pela equidade.

O caminho teórico-metodológico: a pesquisa qualitativa e o estudo de caso

O estudo buscou fundamentação na pesquisa qualitativa que “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Como método, recorre aos pressupostos do estudo de caso que acordo com André (2013, p. 98):

O estudo de caso começa com um plano muito aberto, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança. A pesquisa tem como ponto inicial uma problemática, que pode ser traduzida em uma série de questões, em pontos críticos ou em hipóteses provisórias. A problemática pode ter origem na literatura relacionada ao tema, ou pode ser uma indagação decorrente da prática profissional do pesquisador.

Os procedimentos adotados foram: a) solicitação à Secretaria de Estado da Educação, por meio do projeto de pesquisa e ofício encaminhado ao representante da pasta; b) análise de documentos relativos às políticas de Educação de Surdos⁵; c) composição de um momento de formação com pedagogos e profissionais da Educação de Surdos em atuação nas 11 escolas jurisdicionadas à SRE de Nova Venécia/ES com matrícula de alunos surdos; d) um grupo focal com os últimos profissionais outrora citados; e) entrevista com uma técnica pedagógica em atuação no referido órgão para compreensão das políticas de Educação de Surdos implementadas pela Rede Estadual de Ensino.

⁵ Consultamos Editais relativos à contratação de profissionais para atuação na Educação de Surdos e a Política Estadual de Educação Especial elaborada pela SEDU.

O grupo focal adotou como eixos norteadores: a) a formação inicial para atuação frente à inclusão do estudante surdo; b) as redes de apoio para atendimento do surdo nas escolas comuns; c) o uso e difusão da Libras na escola; e) os processos de ensino-aprendizagem do estudante surdo. Buscou-se, nas narrativas dos professores, encontrar as pistas sobre temáticas que os participantes consideram importantes à formação continuada com base na realidade escolar que atravessada pela legislação vigente e a literatura produzida na área fortalece os saberes-fazer dos docentes e a inclusão de surdos nas escolas comuns por meio da acessibilidade curricular. Para registro dos dados, utilizou-se, o diário de campo e gravadores para registro da formação, do grupo focal e da entrevista para posterior análise.

Os momentos formativos — palestra e grupo focal — foram compostos por técnicos pedagógicos e supervisores escolares da SRE, pedagogos, coordenadores e as equipes do atendimento educacional especializado, que atuam nas escolas vinculadas à SRE de Nova Venécia. Para a palestra, realizada em 23-6-2018, no matutino, contamos com a presença de 54 (cinquenta e quatro) pessoas. Para a composição do grupo focal, realizado no mesmo dia da palestra, mas no vespertino, tivemos profissionais do atendimento educacional especializado e os pedagogos das 11 (onze) escolas que possuem a matrícula de estudantes surdos, além da presença de uma técnica pedagógica e uma supervisora escolar da SRE, compondo um total de 34 (trinta e quatro) participantes.

Como dito, as entrevistas envolveram uma técnica pedagógica e uma supervisora escolar atuantes na SRE que acolheram o estudo. Os dados foram coletados de julho a dezembro de 2018. A sistematização dos dados responde aos seguintes movimentos: a) organização e análise dos documentos consultados; b) transcrição das narrativas produzidas pelos sujeitos envolvidos na formação, na entrevista e no grupo focal; c) categorização das informações em eixos norteadores; d) análise das informações. O estudo obedece aos padrões éticos, sendo autorizado pelos órgãos competentes e participantes e assinado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Diálogos com os dados do estudo: as demandas de formação a partir dos olhares dos profissionais envolvidos no estudo

Para compreendermos a relevância da formação continuada para os profissionais que atuam com estudantes surdos nas escolas vinculadas à SRE de Nova Venécia/ES e os temas que apontam como relevantes, acreditamos ser necessário refletir sobre a formação inicial exigida pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo para contratação. Não há efetivos, sendo contratados temporariamente. Geralmente, a seleção se realiza por meio de contagem de certificações, portanto, não há avaliações práticas.

Para professores de Libras e instrutores, exige-se apenas nível médio, acrescida de Certificado do ProLibras ou de curso de formação de instrutor de Libras com 120 (cento e vinte) horas no mínimo. A preferência para esse cargo é do profissional surdo, havendo duas inscrições distintas — candidato surdo e candidato ouvinte. Os intérpretes de Libras devem ser ouvintes e terem nível médio ou licenciatura plena em qualquer área da educação, acrescida de bacharelado em Letras/Libras ou curso técnico em tradução e interpretação de Libras ou certificado do ProLibras ou curso de formação de tradutor e intérprete da Libras com no mínimo 240 (duzentos e quarenta) horas.

Para o professor no atendimento educacional especializado, os candidatos precisam portar um desses cursos: Licenciatura em Pedagogia; Magistério das séries iniciais em nível superior; Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa; Bacharel em Letras – Libras; Bacharel/Tecnólogo acrescido do Programa de formação pedagógica com habilitação em Língua Portuguesa. Devem ser acrescidos cursos de capacitação nas seguintes áreas: a) Libras com carga horária mínima de 240h (duzentos e quarenta), sendo 120h (cento e vinte) Básico de Libras + 120h (cento e vinte) intermediário de Libras ou b) Curso de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Auditiva (CAEEDA) com 180h (cento e oitenta) ou ainda c) Certificado do ProLibras).

No noroeste do Espírito Santo, há dificuldades na realização de cursos/capacitações na Educação de Surdos. A distância entre os locais de moradia e os espaços-tempos em que os cursos são ofertados se coloca como desafios, conforme podemos perceber na narrativa de uma docente: “[...] conciliar a formação e o trabalho é difícil. Os cursos particulares são oferecidos em uma cidade distante da nossa. A SEDU não tem feito formações” (PROFESSORA DO AEE).

A falta de cursos de capacitação pela Secretaria de Educação também é outra problemática. A última formação envolveu 30 candidatos, situação confirmada por uma técnica pedagógica quando diz “[...] *alguns anos atrás, foi descentralizada as formações oferecidas pela SEDU e me recordo que última formação de Libras oferecida pela SEDU foi em 2011. Eu não estava aqui, mas me recordo dessa formação. Mas, depois disso, o máximo que nós conseguimos é que fosse descentralizado para Colatina*”.

Esses desafios nos fazem refletir o quanto a indolência do pensamento moderno busca nos convencer que o professor não necessita de processos contínuos de formação, pois munidos de um único bloco de saberes darão conta de responder às demandas de escolas diversas. Desmerece-se a processualidade do conhecimento, as necessidades de cada escola, as condições objetivas de trabalho docente, o cuidado com a saúde do professor e a tradução (SANTOS, 2007) das demandas escolares com a literatura da área e na legislação vigente, promovendo o epistemicídio de muitos conhecimentos, experiências e condições objetivas para se realizar a formação docente.

Adentrando nas temáticas que os participantes consideram relevantes a serem aprofundadas nos momentos de formação, uma primeira delas diz respeito a ***diálogos com a legislação vigente***. Pontuam que mergulhados no dia a dia do trabalho pedagógico, os profissionais da Educação encontram pouco tempo para acompanhar a promulgação de normativas educacionais e de estudá-las. Muitas vezes, estudam a temática na formação inicial ou para a participação em concursos públicos. Com isso, quase sempre, a inclusão dos alunos é atravessada por opiniões particulares e no senso comum, deixando muitos estudantes à mercê das análises e das escolhas dos professores, criando-se um abismo entre o aluno e o direito à educação.

É como a colega disse... direcionamento. Estudar a legislação. A gente fica meio que perdida sem direcionamento. Nós somos audição e voz desse menino [...]. Ainda bem que tenho (particularmente) a fidelidade com o meu trabalho, mas e aquele que não está nem aí [...]? Que o aluno se adeque [sic] ao sistema! Então, eu sou uma pessoa incomodada, angustiada com essa situação de perceber que a escola precisa conhecer mais a legislação. Caso contrário, fica parecendo que a inclusão passa por uma escolha ou ponto de vista (INTÉRPRETE A).

Trazer a legislação para a formação continuada de professores se configura como alternativa para adensar os saberes-fazeres docentes, mas também o direito à Educação para esse público de estudantes em específico e um modo de enfrentar o epistemicídio de ações necessárias à acessibilidade curricular por esses sujeitos. Conforme preceitua a LDB 9394/96, em seu art. 58, a educação especial é uma modalidade da educação,

portanto não a substitutiva à escolarização e sim realizada em conjunto, em apoio. Os profissionais da Educação poderão compreender que, a partir dessa premissa, os serviços prestados pela educação especial são de caráter complementar/suplementar ao currículo escolar, tendo em vista a Educação ser reconhecida como direito de todos e dever do Estado (BRASIL 2009; 2011).

Verificamos dúvidas trazidas pelos participantes sobre a inclusão dos surdos nas escolas comuns e quando questionados sobre elementos da legislação que poderiam auxiliar nas questões trazidas, alguns profissionais se manifestaram com mais perguntas que poderiam ser respondidas pela legislação, que era vista com insegurança pelo grupo, como destacado a seguir:

É obrigatório? Tem que forçar ele aprender a LP? Ele não tem a língua dele? Então; temos que respeitar isso e não obrigar a ele aprender a nossa língua? Se fosse assim, os ouvintes também tinham que ser obrigados a aprender Libras? (INTÉRPRETE B).

Eu vou dar um exemplo, se eu tenho um filho surdo, eu tenho que brigar pelo atendimento e as adaptações na escola... na verdade a gente tá brigando por uma coisa que é direito dele! Isso tinha que acontecer de forma natural? (PEDAGOGA A).

E o professor do regular, como fica? Eles têm muita dificuldade com esse aluno, mas na hora de falar dos avanços que esse menino teve ou não parece que a culpa é só da gente do AEE (PROFESSORA AEE-DA E INTÉRPRETE A).

Santos (2008) diz que a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências defendem a visibilidade de conhecimentos existentes, mas produzidos como ausentes e invisíveis pela indolência do pensamento moderno. Assim, percebemos a importância de maior visibilidade da Lei nº 10.436/02 (Lei de Libras) e do Decreto nº. 5.626/05 na formação de professores. Esses aportes legais garantem aos alunos surdos, incluídos na educação básica, a educação na modalidade bilíngue com a presença de profissionais capacitados, situação importante a ser discutida na formação inicial e continuada de professores.

Além disso, há de se pensar que a LDB 9394/96, a Lei nº 10.436/02 e o Decreto nº. 5.626/05 também garantem a acessibilidade curricular, garantindo, o atendimento educacional especializado como suplementar/complementar, sendo defendido, pela literatura educacional na área de Educação Especial (BAPTISTA, 2011), que esses serviços devem estar disponíveis em todas as atividades da escola e não somente nas salas de recursos multifuncionais.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (BRASIL, 2008), a Resolução 4/2009 e o Decreto 7.611/2011 reiteram que o professor do ensino regular também é responsável pelos processos de ensino-aprendizagem desses alunos, lógico, com os devidos apoios dos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado, por isso, a defesa do trabalho colaborativo entre os profissionais com a mediação do acesso ao currículo com os alunos surdos.

A literatura indica que o desenvolvimento de atividades de maneira colegiada pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais tanto para estudantes como para professores, assim como proporcionar a estes um maior grau de satisfação profissional. O trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista (DAMIANI, 2008, p. 224-225).

Estudar a legislação abre caminhos para melhor compreensão do direito à Língua Brasileira de Sinais, da apropriação da Língua Portuguesa na modalidade escrita, do acesso ao currículo e das redes de apoio necessárias, sem dizer do direito ao atendimento educacional especializado para substanciar as ações pedagógicas. Além disso, ajuda aos profissionais da Educação analisar o quanto o trabalho pensado para todos é mais efetivo que o fragmentado. A compreensão da legislação e como ela pode ser utilizada a subsidiar a realidade vivida pelos espaços escolares evidenciam a importância de se romper com a razão indolente (SANTOS, 2007) para ampliar os currículos dos cursos de formação continuada e inserir, além da Libras, outros debates necessários à inclusão dos surdos nas escolas comuns.

Santos (2010) nos ajuda a pensar que os profissionais envolvidos na pesquisa compreendem a relevância de processos de formação contínua capazes de evidenciar a importância do conhecimento das legislações educacionais na constituição de uma escola que rompe com a monocultura da naturalização das diferenças, ou seja, não a transforma em desigualdade de acesso aos conhecimentos, tendo em vista uma escola que trabalha em colaboração e aproveita o que cada profissional pode oferecer, traduz o potencial dos alunos e une forças em prol dos processos de ensino-aprendizagem, no caso deste estudo, do aluno surdo.

A segunda temática diz respeito à alfabetização de surdos na escola comum, ou seja, a interação entre a Libras e a Língua Portuguesa. Consideram a alfabetização dos surdos como complexa pelo fato de ser atravessada pela apropriação de duas línguas. Afirmam ser um desafio a alfabetização dos ouvintes em Língua Portuguesa, portanto,

dos surdos, em duas línguas, o desafio se dobra. No contexto pesquisado, muitas vezes, os surdos chegam às escolas sem o domínio da Libras, pois é no ambiente escolar que se deparam com uma proposta pedagógica voltada à alfabetização.

Eu, enquanto surdo, acho que a Língua de Sinais é muito mais fácil que a língua portuguesa. Com ela, eu consigo me comunicar e compreender o que acontece. Já a língua portuguesa é muito complexa pra mim, por exemplo, quando eu preciso ler um texto, eu tenho que ficar o tempo todo com o dicionário do lado. As duas línguas são importantes, mas é preciso saber fazer o trabalho com as duas na escola, estimular, incentivar para que o aluno surdo não desista e aprenda as duas. Eu nunca desisto, alguns surdos acham difícil e desistem! (INSTRUTOR DE LIBRAS SURDO).

Eu só queria fazer um questionamento antes. Se é um direito da criança estar na educação infantil com 4 anos e no ensino fundamental com 6, onde está o problema quando ele chega no ensino médio sem alfabetizar? É um problema de cumprimento de legislação? O que acontece que uns aprendem e outros não? Só porque ele é surdo, sua aprendizagem pode ser retardada ou o próprio sistema aceita essa realidade como normal. E, vai assim, empurrando com a barriga para que lá na frente alguém dê conta dele? (PEDAGOGA B).

Essa demanda refuta propostas de formação que deem condições aos profissionais da Educação de atuações mais embasadas, teórica e contextualmente, para constituírem práticas pedagógicas que favoreçam os processos de alfabetização dos surdos, compondo, na lógica de Santos (2007, 2010), a tradução dos vários saberes que a ação impõe. Esses profissionais sabem que os alunos precisam da Libras e da Língua Portuguesa e dos demais componentes curriculares e que cabe às escolas ensinar. Os professores almejam por fundamentos que os ajudem pensar em alternativas pedagógicas. Dessa forma, acreditam que a alfabetização é um ponto a ser aprofundado nos momentos de formação inicial e continuada de professores.

É importante que os surdos sejam alfabetizados em Libras, sua língua materna, possibilitando a comunicação, a criação e a organização de pensamentos que coexistam com coerência entre suas expressões sinalizadas. Da mesma maneira, coloca-se como necessária a Língua Portuguesa (na modalidade escrita), como segunda língua, para haver possibilidade de interagir com a sociedade e os ouvintes, possibilitando o registro de pensamentos e histórias numa sequência lógica de fatos.

O surdo precisa, primeiramente, conhecer todas as possibilidades que a leitura e a escrita contêm para ter o interesse em aprender uma língua que não é a sua, mas que gira em torno de sua existência. Quadros (1997) compreende o quanto precisamos nos permitir ouvir o que as mãos podem falar, mostrando, aos surdos, que eles são capazes de ouvir o

silêncio das palavras escritas. Esse respeito entre as línguas pode acarretar reflexões sobre o que é ser diferente e sobre a importância de trabalhos que reconheçam e legitimem as diferenças, como destaca a autora:

Sabe-se o quanto é difícil compreender como pensam as pessoas que são diferentes de nós, mas isso é absolutamente necessário ao profissional que decide trabalhar com pessoas que não pertencem a sua comunidade linguística e sociocultural. A compreensão do professor do que implica ser surdo é fato decisivo para a eficiente interação entre professor e aluno. Esses aspectos devem estar claros para todos os integrantes da comunidade escolar (QUADROS, 1997, p. 119).

Ressaltamos que o processo de alfabetização demanda metodologias apropriadas diante do aluno em questão. As duas línguas devem ser trabalhadas juntas e não serem classificadas em mais ou menos importante, num grau de comparação entre si, como apontam Quadros e Schmiedt (2006, p.24):

O ensino do Português pressupõe a aquisição da Língua de Sinais Brasileira - “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do Português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimento da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

Nesse contexto, a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), em art. 4º, parágrafo único, estabelece que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. O acesso à educação é um direito do surdo garantido por lei, como mostra o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), destacando, em seu art. 14, a obrigatoriedade de as instituições de ensino fornecer o acesso à informação e à comunicação às pessoas surdas, pela tradução e interpretação da Libras, bem como o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas. Sublinhamos a necessidade de se estabelecer um processo educativo que promova a tradução da igualdade de oportunidades, respeitando as diferenças sem produzir exclusão/hierarquia entre alunos e os conteúdos a serem apropriados.

Uma terceira demanda formativa perpassa por *discussões acerca das redes de apoio, mas de modo a articular o atendimento educacional especializado com a sala de aula comum*. Emerge a necessidade de se pensar as atribuições dos profissionais da educação, as contribuições de cada um na escolarização dos surdos e a importância de compor trabalhos mais articulados visando o trabalho com a Língua de Sinais, a Língua

Portuguesa como modalidade escrita como segunda língua e os demais componentes curriculares.

Precisamos ter um vínculo entre nós e buscar mais, nos unir mais. Temos bons profissionais! Então, eu gostaria que os pedagogos e a superintendência, que está aqui, pudessem nos ajudar nesse sentido, de aproximação, pois a impressão que dá, às vezes, é que temos lepra! Ninguém se aproxima da gente e vivemos isolados. Levar um pouco desse trabalho para os professores do regular seria ótimo para acabar com essa divisão entre AEE e sala de aula regular. Tudo é escola, gente! Tudo é educação! Não dá pra dividir! A gente precisa trabalhar mais junto e se a formação ficar dividida eles vão entender que o trabalho também é dividido, entende? (PROFESSORA AEE-DA E INTÉRPRETE B).

Os estudantes surdos, ao serem matriculados nas escolas comuns, precisam de suporte adequado para se desenvolver. Precisam contar com intérpretes escolares que assumem a função de acompanhá-los nas ações pedagógicas desenvolvidas pela escola e efetuam a interpretação, em Libras, do que é dito por meio da língua oral, mas de maneira articulada com professores do ensino comum e demais profissionais em atuação no atendimento educacional especializado em função de um objetivo comum: a aprendizagem do aluno.

Além disso, necessitam do professor na área de surdez para realizar os atendimentos, no contraturno e na sala de recursos multifuncionais, visando ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, além do instrutor de Libras para a mediação da apropriação da língua de sinais. Isso sem contar os docentes do ensino comum por serem responsáveis pela mediação do conhecimento das disciplinas que ministram e do pedagogo que articula os espaços de planejamento e apoia todas as ações realizadas em função dos processos de ensinar e aprender.

É importante romper com a indolência do pensamento moderno que produz linhas abissais (SANTOS, 2007, 2010) entre os profissionais da educação, ou seja, divisórias que não permitem articulações. A articulação entre os profissionais ajuda fortalecer o trabalho pedagógico e reflexões coletivas sobre as necessidades, potencialidades e dificuldades dos alunos, além de compor recursos necessários (em destaque os visuais) e os sinais para os alunos se apropriarem do que é mediado nas disciplinas que compõem o currículo comum.

As ações coletivas podem apontar pistas sobre como potencializar as práticas pedagógicas, os saberes-fazeres docentes e os processos de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, sem falar da elaboração de materiais de apoio. Muitos intérpretes

encontram dificuldades em compreender os processos de ensino-aprendizagem pelos quais os alunos passam para se apropriar dos conhecimentos, bem como das linhas de raciocínio que realizam para utilizá-los em sala de aula e em sua vida cotidiana, além de certos conceitos trabalhados pelos professores.

O planejamento coletivo se configura em uma rica possibilidade formativa para o intérprete conhecer e compreender os conceitos que serão mediados no cotidiano escolar pelos professores do ensino comum, bem como uma oportuna estratégia de formação para que o docente regular amplie seus saberes-fazeres sobre a educação de surdos. A articulação dos conhecimentos e das práticas dos profissionais da educação colabora para que o ato educativo não se realize de forma despreparada, improvisada, isolada e fragmentada, mas articulado para envolver as duas línguas necessárias aos surdos e o acesso do currículo escolar de maneira ampla.

Os professores entendem a necessidade de traduzir seus conhecimentos/necessidades nos saberes dos outros professores. Sentem o peso do trabalho solitário. As redes de apoio estão nas escolas, mas, diria Santos (2007), é preciso compor pensamentos alternativos para utilizá-las de maneira potente e contra hegemônica. Por meio de novas práticas organizativas das escolas para a inclusão de surdos, os docentes podem conhecer possibilidades de sistematização de atividades a serem realizadas colaborativamente entre o atendimento educacional especializado e a sala de aula nos processos de escolarização dos surdos.

A última questão trazida pelos participantes versa sobre os currículos, as práticas pedagógicas e a avaliação da aprendizagem. O trabalho com o currículo se reflete no desenvolvimento e na aprendizagem de alunos e professores quando redes dialógicas se constituem e vários saberes também interagem, promovendo sentidos para os conhecimentos mediados e para o fortalecimento da criticidade humana a partir das relações de trocas e reflexões.

Queríamos que toda a escola abraçasse a causa desses alunos, que se envolvessem em levar o currículo, que pensasse numa prática que condissesse com a realidade da sala de aula onde esse aluno surdo se encontra. É direito dele! É justo! Muitas vezes, o professor não está preparado para aplicar seu conteúdo frente à diversidade, principalmente, a de comunicação. Entendemos que essas dificuldades não são só nossas, mas, aqui, são nossas angústias frente à educação dos surdos. Por isso, precisamos de formação para esses professores. Precisamos de um conhecimento maior. A gente tem essa dificuldade na questão de operacionalizar em como trazer esses professores, ou ainda, como levar essa formação até eles. Não podemos articular isso sozinhos, precisamos de uma força maior, entende? Reconhecemos a

importância da formação! E nossa angústia é que, enquanto isso, o aluno surdo vai perdendo. Perdas essas que podem ter consequências para toda uma vida. A gente que se preocupa com a educação, se angustia frente a essa realidade (TÉCNICA DA SUPERINTENDÊNCIA).

Compreendemos que o trabalho com os currículos visando à inclusão de estudantes surdos, exige muito mais do que selecionar e organizar conteúdos ditos necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos matriculados em determinada série/ano. Currículos, muitas vezes, que chegam prontos às escolas. É essencial analisar as experiências levadas por esses alunos para a classe; a relevância de determinados conhecimentos para o exercício da cidadania; as estratégias pedagógicas para eles serem mediados e os processos de avaliação da aprendizagem. Como afirma Santos (2007), convivemos com uma ecologia de conhecimentos existentes na sociedade contemporânea, então, é tarefa da escola trabalhar em função da tradução desses conhecimentos na constituição de sentidos de modo a ajudar os alunos compreenderem o significado do que aprendem e dos usos que podem fazer dessas experiências em suas vidas cotidianas.

Desenvolver-se em Libras é fundamental para o aluno surdo, porém precisamos pensar no quanto os demais conhecimentos também são necessários para a participação social e o desenvolvimento desse sujeito (dentro e fora das escolas). Enfatizamos a importância de a escola pensar: o que esse aluno demanda aprender? Como ele aprende? Além da Libras e da Língua Portuguesa (modalidade escrita), como ajudar os professores pensar nos impactos dos conhecimentos que medeiam na formação desses alunos?

Em vários contextos educacionais, não se leva em conta a necessidade de tempos maiores para explicação dos conteúdos e para realização das tarefas, além de ações didático-pedagógicas para se apresentar os conteúdos de maneira mais significativa, bem como dos recursos didáticos (para os surdos os visuais são importantíssimos), sem falar dos modos de organizar a classe, entre outros aspectos. A indolência do pensamento moderno produz a defesa de um currículo pronto que precisa ser “flexibilizado/adaptado” ao aluno surdo. Com isso, promove-se a lógica de que os currículos precisam ser enxutos, simplificados e rasos, cabendo, aos alunos, serem moldarem a um conhecimento que não o ajudam a compreender a realidade social.

Trabalhar o currículo com o aluno surdo não significa moldar esse sujeito a partir das condições de existência dos ouvintes. Em contrapartida, também não quer dizer que os conhecimentos não devem estar acessíveis, porque os estudantes são surdos. Há de se

pensar que o ser humano se constitui sujeito quando se apropria criticamente da cultura, portanto o acesso ao conhecimento é uma ação inegável. Para Santos (2007), romper com a razão indolente convoca trabalhar em função da tradução sem a canibalização, ou seja, sem destituir a diversidade de conhecimentos e experiências existentes dentro de uma dada sociedade.

Além dos currículos, as *práticas pedagógicas* foram lembradas. Os participantes compreendem não ser tarefa fácil mediar o conhecimento em sala de aula. No caso de uma sala de aula com alunos surdos, verificamos a importância de os profissionais da educação compreenderem a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, a fim de tornar a aula acessível a todos.

Eu, enquanto pedagoga, às vezes percebo a dificuldade que o professor tem de dar aula para esse aluno, mesmo com a presença do intérprete. Quando ele vem conversar comigo, eu tento incentivar e dar alguma ajuda no sentido de orientação legal, ou alguma coisa que acho que pode ser útil, mas eu percebo que ele quer é um socorro para a aula em si, na prática, na prática direta com o surdo (PEDAGOGA C).

Conforme aponta Lacerda (2006), a sala de aula deve ser um espaço em que o surdo possa se expressar e contribuir com seus saberes para a construção ali desenvolvida, fazendo com que suas necessidades e sua cultura dialoguem com a dos demais alunos e vice-versa, compondo uma rede de saberes diversificada e não apenas centrada numa lógica de maioria social. Não existe uma receita para se escolarizar os surdos.

Compor redes de diálogos com esses alunos sobre o que sabem, sobre o que demandam aprender, como aprendem e as dificuldades que enfrentam na apropriação do que lhes é ensinado também são movimentos que devem fazer parte do planejamento e do trabalho pedagógico em sala de aula. Conforme ensina Santos (2010), trata-se do pressuposto de conjugar a igualdade na diferença. Essa análise nos ajuda pensar que as práticas pedagógicas ocorrem em processo, diante das potencialidades e das necessidades dos alunos e do próprio conhecimento didático do professor. Seus impactos na formação discente devem ser analisados diariamente e não verificados em testes e provas com lógicas positivistas.

No campo da *avaliação da aprendizagem*, deparamos com diversas tensões. O fato de os alunos surdos serem aprovados sem o direito de acessar os currículos escolares, tendo respaldo nos laudos médicos e certo avançar desenfreado sem correlações com a aprendizagem em si foi uma questão discutida.

Na escola em que eu trabalho, os alunos surdos fazem a mesma prova. Alguns professores enxugam né... um pouco da prova, eliminam algumas questões. Só isso mesmo, não adaptam as provas. Como eu posso intervir nessa realidade? Eu acho que não está certo! Não é por aí, né? (INTÉRPRETE A).

Muitas vezes, ao se avaliar a aprendizagem, não se reflete sobre o que foi oportunizado ao aluno, nos modos como as práticas pedagógicas foram planejadas e nos pré-julgamentos que buscam atestar a incompetência do aluno, por sua vez visto como alguém deficiente, cujo modo de existir faz do conhecimento algo desnecessário.

Na educação de surdos, particularmente, há uma tendência à simplificação dos conteúdos, pois os alunos sempre estão “atrasados” em relação aos ouvintes. Mas, ao fazer essa seleção, o professor pensa no tipo de aluno surdo que deseja formar? Ou apenas pensa em simplificar tudo, por julgar que o surdo não tem condições de aprender? (FORMOZO, 2008, p. 78).

Sobre o processo avaliativo, acreditamos que ele deva acompanhar o desenvolvimento dos alunos e leve os professores a rever, a analisar e a modificar suas práticas. Nesse sentido, alunos e professores passam a ser responsáveis pelos processos de ensino-aprendizagem. No caso do aluno surdo, há certa cobrança com relação ao uso da Língua Portuguesa e, por conseguinte, as avaliações ganham maior relevância nesse sentido. Priorizam-se questões escritas que também poderiam ser respondidas em Libras, considerando-se o processo complexo de apropriação do português como segunda língua pelo surdo. Para esse caso, a relação entre aluno, professores e intérprete se torna mais uma vez essencial. Sobre isso, encontramos, no grupo focal, uma pedagoga que sugeriu algumas possibilidades de trabalho pedagógico para se avaliar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos surdos nas escolas comuns:

A avaliação não tem que ser só escrita, mas vai colocar isso! Até o professor aceitar, leva um tempo, né! Eu acredito que temos que lançar mão de outros recursos. Não quer dizer que tenho que avaliar somente a escrita. Eu penso em uma possibilidade de verificação da aprendizagem, através do modo oral, onde o professor pode fazer questionamentos ao aluno e ser mediado pelo intérprete e vice-versa (PEDAGOGA D).

Ao avaliar as produções escritas de alunos surdos, por exemplo, o professor deve analisar o contexto e a intenção da escrita para verificar a compreensão e o desenvolvimento dele sobre o conteúdo. Santos (2007) advoga pela existência de várias ecologias. Precisamos resgatá-las nos momentos de avaliação da aprendizagem. Elas

podem nos ajudar a entender as contribuições das propostas de avaliação mais formativas, trazendo, inclusive, o surdo para sinalizar como avalia os processos de ensino-aprendizagem vividos. Uma ecologia de possibilidades de trabalho pedagógico pode emergir quando o corpo docente e discente passa a refletir sobre os caminhos viáveis para fazer o conhecimento ganhar sentido, tanto para a pessoa se compreender assim como a sociedade.

Considerações

O equilíbrio entre igualdade e diferença abre caminhos para que sala de aula heterogênea seja sinal de potência, de troca, de múltiplos aprendizados e de crescimento intelectual e pessoal. Para tanto, os investimentos na formação de professores se colocam como uma ação necessária. Os participantes do estudo ponderam a necessidade de se compor essa política com os professores e não para/sobre eles. Por isso, argumentam sobre a necessidade de ouvir os profissionais que atuam diretamente com os surdos para ampliar os processos de formação de professores para que além do ensino-aprendizagem da Libras e abrir espaço para que outras temáticas venham ser incorporadas ao processo. No caso dos profissionais em atuação nas escolas jurisdicionadas pela SRE de Nova Venécia/ES que sejam abertos espaços para aprofundamentos acerca da legislação, da alfabetização, das redes de apoio e da articulação entre currículos, práticas pedagógicas e da avaliação.

A formação que articula teoria e prática busca respeitar o espaço de aprendizagem e a acessibilidade curricular necessária para aprendizagem se efetive. No caso dos estudantes surdos, necessitamos articular a Libras, a língua portuguesa na modalidade escrita e o acesso aos currículos escolares como elementos que balizam a inclusão dos surdos nas escolas comuns. É um desafio para a escola e uma questão a se fazer presente na formação inicial e continuada de professores. Há de se analisar nos momentos de formação que de nada adianta “pensar” e “compor” ações de inclusão para os alunos surdos se o que se busca é adequá-los a um modelo de educação para ouvintes. O surdo não precisa somente estar na escola. Ele precisa ser parte da escola. Nessa direção, os processos de inclusão ganham maior sentido em sua formação.

Por meio de investimentos na formação docente, podemos compreender a inclusão do surdo num quadro de respeito às diferenças dentro de uma escola para todos,

reconhecendo o que cada sujeito pode oferecer, para desmitificar a relação de poder entre as línguas e também entre os sujeitos, com o intuito de valorizar cada um por meio de suas potencialidades e possibilidades, buscando, com isso, criar estratégias para se articular os conhecimentos e as práticas pedagógicas dentro da pluralidade existente.

Referências

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.** [online], v. 17, n. especial 1, p.59-76, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 7 ago. 2018.

DAMIANI, Magda Floriana. A teoria da atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de ensino fundamental. In: Reunião Anual da Anped, 29., Caxambu, 2006. **Anais...** Caxambu, 2006. p. 1-15. CD-ROM.

FORMOZO, D. P. **Currículo e educação de surdos**. 2008 Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Federal de Pelotas, Pelotas, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp064986.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

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

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

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

A CONSTITUIÇÃO DA GRUPALIDADE COM UM GRUPO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

THE CONSTITUTION OF THE GROUP WITH A GROUP OF CHILDREN WITH AUTISM

Rosana Carla Nascimento Givigi¹
Erica Daiane Ferreira Camargo²
Giovana Santos da Silva³

Resumo: Um grupo é formado pelas ligações entre os participantes, que permitem a intersubjetividade dos vínculos. Porém, a grupalidade é constituída pelo desejo e pelas variadas formas de pensar as coletividades. O objetivo deste estudo foi compreender o processo de constituição da grupalidade a partir de um trabalho grupal com crianças com autismo. Metodologicamente é de natureza qualitativa e de caráter descritivo. A coleta se deu através da mediação de um trabalho em grupo com 3 (três) crianças com autismo e também pela construção do diário de campo da intervenção. Para este artigo foram analisados 40 relatórios, correspondentes aos atendimentos que ocorreram durante o período de 1 (um) ano. Como resultados destacam-se: A variedade de estratégias foi disparadora para o processo de interação, sendo o brincar a principal ferramenta; os movimentos interacionais foram propulsores para novas aprendizagens e para construir a comunicação; a grupalidade se constituiu na tensão entre o particular e o coletivo, sendo necessária uma escuta atenta aos processos. Conclui-se que os espaços coletivos são potentes para o desenvolvimento e que a grupalidade é resultado de um processo no qual circulam afetos, conflitos, ações, potências, diferenças, desejo e muita parceria.

Palavras-chave: Grupalidade. Autismo. Interação.

Abstract: A group is formed by the connections between the participants, which allow the intersubjectivity of the bonds. However, groupality is constituted by desire and by the different ways of thinking about collectivities. The aim of this study was to understand the formation process of a group based on group work with children with autism. Methodologically, it is qualitative and descriptive. The collection was through the mediation of a group work with 3 (three) children with autism and also through the

¹ Mestre e doutora em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, Pós-Doutorado em Educação Especial, UFES. Professora Associada do curso de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa (GEPELC). Sergipe, Brasil. E-mail: rosanagivigi@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6592-0164>.

² Doutoranda em Educação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Graduada em Matemática Licenciatura e em Engenharia Química, pela Universidade Federal de Sergipe. Sergipe, Brasil. E-mail: ericafc@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0329-5599>.

³ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Sergipe, Brasil. E-mail: giovannasts07@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2386-3859>.

construction of the field diary of the intervention. For this article, 40 reports were analyzed, corresponding to meetings held over a period of 1 (one) year. As results stand out: The variety of strategies was important for the interaction process, with playing being the main tool; interactional movements boosted new learning and the construction of communication; groupality was constituted in the tension between the individual and the collective, demanding an qualified hearing to the processes. It is concluded that collective spaces are potent for development and that groupality is the result of a process in which affections, conflicts, actions, potency, differences, desire and a lot of partnership circulate.

Keywords: Groupality. Autism. Interaction.

Introdução

O trabalho em grupo tem-se apresentado como uma dinâmica complexa, pois nem sempre somos gregários. No entanto, todos nós temos alguma experiência grupal, seja na família, na escola ou em outras instituições. A formação de um grupo impõe diversas demandas, a primeira delas é a necessidade de organização para o trabalho, mas muitas outras irão se apresentar no cotidiano de um grupo, como, por exemplo, qual o espaço de fala dentro deste grupo? Há uma escuta ao que é dito? Quais as possibilidades de convivência? Como são feitas as negociações? Quais são as construções coletivas?

Para ser grupo é preciso que se tenha certa estabilidade no tempo, além disso, segundo Soares; Cervi (2020), para ser considerado grupo é necessário considerar as interações afetivas entre os membros. As pessoas se inserem nos grupos sociais por meio do jogo dialético, na busca de identidade individual, grupal e social que a interação possibilita.

Segundo Benevides (2009), os atendimentos grupais são vistos como uma possibilidade efetiva de compartilhar o desenvolvimento individual e social das pessoas do grupo. A configuração grupal possibilita experiências linguístico-comunicativas, construções individuais e conjuntas, conhecimentos que são partilhados, interação entre os distintos sujeitos e suas singularidades promovem contribuições essenciais para o grupo.

Para que um grupo se constitua é necessário o desejo coletivo de grupalidade dos que dele participam. Porém, a constituição da grupalidade exige esforço de seus membros e uma criação coletiva das relações. Neste caso, falamos de uma grupalidade constituída pelo desejo e pelas variadas formas de pensar coletividades, que “abrem caminho para a invenção de formas de sociabilidade” (RIBAS, 2022, p. 543).

Os vínculos que se constituem dentro do grupo são ligações entre os participantes, que permitem a intersubjetividade dos vínculos, os quais são construtores da subjetividade. Com o vínculo estabelecido dentro do grupo, há uma maior possibilidade de permutas intersubjetivas, trocas e expressões de afetos e conhecimento de si e do outro (RIBAS, 2022).

A formação de um grupo é quase sempre um desafio e também se configura em uma alternativa quando pretende-se desenvolver processos de socialização e interação. Estudos com pessoas com autismo tem demonstrado a importância da promoção de atividades grupais (CHICON; OLIVEIRA; GAROZZI; COELHO, & SÁ, 2019; HOEPERS; DE LIMA, 2023).

No autismo, em relação às características clássicas apresentadas, pode-se atentar a dimensões básicas: a) déficits na comunicação e na interação sociais; e b) comportamentos e interesses estereotipados ou repetitivos. Estas características clínicas de ordem qualitativa e quantitativa descrevem o comportamento neurobiológico desta patologia que possui várias interrogações acerca de suas causas multifatoriais. Além da avaliação clínica, existem parâmetros como, por exemplo, o DSM.V.TR – Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (APA, 2014).

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo foi compreender o processo de constituição da grupalidade a partir de um trabalho grupal com crianças com autismo.

1. Grupalidade e Autismo

O ser humano é um ser social que necessita do outro para a sua própria constituição como ser, sendo imprescindível estar presente no meio social para a constituição do processo de aprender. Somos, primeiramente, seres sociais para, por conseguinte, nos tornamos seres individuais, conforme afirma Vigotski (2002, p. 235), “na ausência do outro, o homem não se constrói homem.”

Vigotski (1989) alegava, que o homem age sobre o meio e que este sujeito pode ser transformado por seu ambiente social. Vale lembrar que, a mudança de uma certa variação ocorre no âmbito histórico-cultural do sujeito. Relaciona-se com o outro é um procedimento amplo e complexo, no qual estão inscritos os processos reorganizacionais em que a própria pessoa, vai se reformulando ao longo dos processos interacionais.

Pensar a criança como um sujeito social inclui que o mesmo esteja inserido na sociedade pela necessidade de compartilhar com seus semelhantes o mesmo espaço. No

caso das crianças com autismo, como, habitualmente, são visíveis as dificuldades de interação, as relações sociais serão decisivas para seu desenvolvimento.

Kanner, em 1943, quando fez os primeiros relatos científicos sobre pessoas com autismo afirmou que possuíam inabilidade para se relacionar com as situações e também com as pessoas (LAZZARINI; ELIAS, 2022). Atualmente, ampliaram-se as pesquisas sobre o autismo, o que gerou uma pluralidade de discursos com diferentes posições, sendo consenso que sua causa é multifatorial com manifestações que iniciam na primeira infância. Uma das modificações foi a nomeação do autismo como Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Outra modificação recente foi sua inclusão dentro dos transtornos do neurodesenvolvimento (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), sendo o diagnóstico realizado clinicamente por profissionais como, neurologista ou psiquiatra. Por ter como característica de base os déficits sociocomunicativos, “[...] essa forma particular de se engajar com o mundo não pode ser reduzida a um problema meramente cognitivo” (RIOS, 2018, p. 168).

Na atual política brasileira a lei 12.764/2012 determina que a pessoa com TEA é sujeito de direitos, seguindo as mesmas políticas para inclusão instituída para pessoa com deficiência (BRASIL, 2012). Isso significa que os desafios impostos para as pessoas com TEA, como suas dificuldades de interação, devem ser responsabilidade não apenas das pessoas com autismo, mas de toda sociedade. Esse raciocínio nos leva a pensar em intervenções que reduzam os possíveis problemas no desenvolvimento, a autonomia, e a qualidade de vida dessas pessoas. Para que isso aconteça é preciso que essas crianças se afetem com o que acontece nos espaços que fazem parte. Spinoza afirma: “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (SPINOZA, 2009, p. 95). Neste trabalho nos referimos a afeto a partir de Spinoza e a grupalidade como resultado da ética da imanência, isto é, como potência singular que aumenta a potência e reflete sobre o agir (SPINOZA, 2009).

Propomos, então, a formação de um grupo que pudesse construir a grupalidade, que é a potência do coletivo, como diria César (2008) resultado de uma ética imanente e, por essa razão, guerreira, e que permite um exercício de viver com as diferenças.

A grupalidade, dimensão coletiva da existência, é o que possibilita a constituição de um si. Si, que indica o movimento de produção do ser. O Si advindo de processos de subjetividade tem sua morada e emergência no “entre-dois” e não no “um”. Há uma impossibilidade de

ser sozinho e é essa a circularidade constituinte, o que somos nasce do “entre-dois”, das relações com outros seres, e retorna a essa condição produzindo uma sempre diferenciação (CÉSAR, 2008, p.61).

A grupalidade toma como base o acolhimento, e, é processual. “O acolhimento não faz escolhas, não impõe condições, não atropela o outro, exigindo mudança e transformação. Começa de onde é possível, sem forçar ao outro a visão de que o que vive é uma construção” (CÉSAR, 2008, p.88).

2. Caminhos Percorridos

A natureza esta pesquisa foi qualitativa e de caráter descritivo. A coleta se deu através da mediação de um trabalho em grupo com crianças com autismo e também pela construção do diário de campo da intervenção.

Esse trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla e foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa, sob o nº. 26715114.4.0000.5546.

2.1. Participantes

O trabalho foi desenvolvido por 2 (duas) profissionais, e participaram 3 (três) crianças. Desse modo, faz-se necessária a apresentação dos envolvidos, com o objetivo de situar e inferir de forma mais eficaz as reflexões sobre as análises observadas.

- P1 (profissional 1): Gênero feminino, Fonoaudióloga, vinte e quatro anos.
- P2 (profissional 2): Gênero feminino, pedagoga, vinte e oito anos de idade.
- Laís⁴ é uma menina de seis anos, possui diagnóstico de autismo. Mora com sua mãe e sua irmã gêmea, que também possui o diagnóstico de autismo, estuda em escola regular. Laís não fala, porém tem intenção comunicativa. Durante alguns encontros apresentou movimentos estereotipados (flapping, lamber a porta) e certa desestruturação psíquica (choros constantes, incômodo a sons altos, compulsão).
- João é um menino de quatro anos, possui diagnóstico de autismo. Mora com seus pais, não possui irmãos, estuda em escola regular. João, não fala, entretanto, nota-se um desejo começar a usar a fala, possui intenção comunicativa em seu discurso, tem hiperatividade.

⁴ Para identificação das crianças será usado um nome fictício.

- Vicente é um menino de seis anos, possui diagnóstico de autismo. Mora com sua mãe e seu padrasto, porém também possui contato com seu pai, geralmente durante os finais de semana; estuda em escola regular. Vicente não fala, no entanto, observa-se o desejo de se fazer compreendido. Movimentos simétricos das mãos (flapping, palmas, batidas no rosto), agitação dos dedos, no rosto assimetricamente, pressão dos dentes sobre os lábios e gritos estridentes, são comportamentos recorrentes. Durante grande parte dos atendimentos em grupo, apresentou movimentos estereotipados, dificuldades interacionais e comportamentais relevantes que evidenciavam uma desestruturação psíquica.

2.2. Organização do Trabalho

Inicialmente, houve um contato prévio, feito via telefone com as famílias interessadas, as quais foram convidadas a participar de uma entrevista inicial. Essa entrevista foi realizada de maneira aberta, com o intuito de conhecer as crianças que adentrariam a pesquisa, à luz dos olhares de suas mães, buscando assim, compreender a história de cada participante de uma maneira multidimensional.

Após a entrevista, foram realizados dois encontros, os quais tiveram o objetivo conhecer as crianças, suas dificuldades e potencialidades. Em seguida, houve as devolutivas para as famílias. Após essa seleção, ocorreu uma reunião demarcando o início do trabalho em grupo, a explanação dos objetivos, o trabalho de parceria e a assinatura do termo de compromisso livre e esclarecido.

Os atendimentos foram feitos em grupo semanalmente, com duração média de 1h30min (uma hora e trinta minutos). Os objetivos foram voltados para a formação da grupalidade, tendo a interação como locus central para o processo de aprendizagem e de comunicação.

Para alcance dos objetivos, a sala dos encontros era previamente preparada, por vezes a configuração da sala foi redimensionada, com a retirada de objetos (jogos, alguns brinquedos) que proporcionavam momentos de fuga e movimentos repetitivos. As estratégias eram pensadas de modo que os objetivos fossem alcançados. Para tal, fez-se uso da brincadeira simbólica com brinquedos lúdicos, fantoches, livros, músicas, jogos. Os planejamentos para cada encontro eram antecipadamente discutidos com o grupo de pesquisa e executados com avaliação permanente, conforme as necessidades iam emergindo.

Todos os atendimentos foram documentados mediante confecção de relatórios descritivo-analíticos. Esses relatórios foram anexados a um banco de dados, para que todos os outros integrantes do grupo tivessem acesso aos mesmos.

Para este artigo foram analisados 40 relatórios, correspondentes aos atendimentos que ocorreram durante o período de 1 (um) ano. Ressaltamos que para explicitar o processo de grupalidade estaremos trazendo recortes dos relatórios.

3. A Constituição da Grupalidade

Pensar na constituição de um grupo, constituído por crianças com autismo e com mediadores qualificados é uma tarefa complexa. As crianças se apresentavam com suas diferenças, Laís era apática aos conflitos e na relação com os pares, João apresentava hiperatividade, e por este motivo não se concentrava nas atividades propostas e resistia à presença e ao contato com o outro; já Vicente tinha ações descontextualizadas, parecia não compreender o que era proposto, não conseguia manter uma relação com nenhum dos interlocutores.

Inicialmente, as crianças pareciam não se perceberem. Elas ocupavam o ambiente sem compartilhar de uma mesma brincadeira ou qualquer outro tipo de interação. Como pode ser visto no episódio abaixo:

“Laís começou brincando sozinha com a casinha de encaixe, Vicente rodava pela sala, e João brincava com as mãos. Sentamos ao lado de Laís e começamos a brincar com ela, que não demonstrou resistência a nossa presença. Chamamos João e Vicente para participar também, mas não quiseram” (1º Encontro).

O objetivo era transformar aquele agrupamento, construir uma grupalidade. Para isso, o primeiro passo era que as crianças reconhecessem uns aos outros como parceiros de interação. À medida que as atividades eram propostas, o grupo poderia se constituir, considerando as dificuldades particulares de cada um.

As primeiras experiências foram entre crianças e adultos mediadores. P1 e P2 faziam pequenas narrativas, usavam trechos de músicas, pequenos toques e brinquedos, com a finalidade de que pudessem partilhar pequenas experiências e iniciar o processo interacional.

Laís e João foram os primeiros a partilhar das brincadeiras, que num primeiro momento restringia-se a organizar os animais, enfileirando-os. Além disso, brinquedos

de encaixe, quebra-cabeça, jogo da memória, dentre outros semelhantes faziam parte do interesse dos dois.

À medida que Laís e João iam se identificando com as ações presentes nas relações sociais com as profissionais, os processos reorganizacionais iam ganhando conformações cada vez mais notórias. Segundo Hegeto (2021), os processos de semelhanças e diferenças com o outro, vão construindo o conhecimento de si. Em contrapartida, as ações particulares são ressignificadas e redimensionadas no processo interacional.

Com o passar dos encontros Vicente se aproxima de Laís e começa a perceber a movimentação de João. Passaram a se incomodar um com o outro, e também buscavam a atenção das profissionais, como podemos observar nesta passagem:

“Nesse encontro Laís repetia as ações anteriores de João, como: ligar e desligar a luz e ficar rodando na cadeira, nos mostrando o tempo dela de internalização e o quanto percebia uma atitude que foi do outro. João também reagia, tentando impedi-la de chegar ao interruptor, enquanto isso Vicente acompanhava os colegas com os olhos” (5º Encontro).

Pode-se inferir que eram movimentos tardios que ocorriam como um espelhamento das ações de seu parceiro interacional e que não ocorriam, precisamente, da maneira que esperávamos que acontecessem, ou seja, objetivávamos uma brincadeira conjunta. Entretanto, retornamos a reflexão que o processo interacional, por vezes, ocorre de forma imprevisível, conforme o funcionamento de cada um. Num outro episódio

“João pegou o carrinho de boneca e foi para o tatame brincar, Laís, que também estava no tatame começou a “brincar” com o carrinho. Sua brincadeira era apenas de empurrar o carrinho de um lado para outro, sentada no tatame. Vicente aproximou-se, logo em seguida puxou o carrinho das mãos de Laís, regulando a ação dela” (9º Encontro).

Os processos relacionais estavam em constituição, e uma estratégia usada foi “provocar pequenos conflitos” entre eles. João era quem mais se afetava e também começou a perceber quando poderia afetar as profissionais com suas ações. Começávamos a ver a potência do agir, reflexos de uma ética guerreira, que fazia com que as crianças de uma forma singular comesçassem a interagir.

“João estava muito agitado, corria de um lado para outro da sala, subia na cadeira para pegar os brinquedos na estante e era perceptível que era apenas uma provocação, pois ele não queria um brinquedo específico, apenas queria fugir da brincadeira proposta” (12º Encontro).

Conforme iam se percebendo, aprendendo a brincar com os brinquedos e se relacionando mais, as estereotípias de Laís e de Vicente iam diminuindo, dando

visibilidade a outros processos interacionais. Segundo Vigotski (1989), o brinquedo é o produto de determinadas necessidades existentes nas crianças que, ao longo de seu desenvolvimento, vão coexistindo com novos anseios e necessidades de satisfação de desejos não-realizáveis no mundo real.

Compreendemos que o processo de mediação é essencial para se desenvolver as funções mentais superiores. Assim sendo, a inserção do brinquedo simbólico nos atendimentos tinha como objetivo promover uma nova constituição das brincadeiras. Era muito difícil trazê-los para o universo simbólico, e através das narrativas as brincadeiras iam se instituindo (VIGOTSKI, 1989).

Pode-se inferir que, à medida que ocorre a entrada no universo simbólico, a representação ajuda a lidar com a falta, transpondo para o símbolo que é (re)significado pelo o outro que interpreta suas ações (CUNHA, 2001).

Tudo parecia ser muito novo para as 3 (três) crianças, íamos experienciando outras propostas, para que todos partilhassem a mesma brincadeira. Dessa forma, a imaginação percorre diversos caminhos durante os processos grupais, mesmo que cada um tenha uma conformação distinta, a imaginação pode se expressar por meio da ação representativa de cada objeto em si (VIGOTSKI, 1989). “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VIGOTSKI, 1989, p.110-111). No exemplo abaixo, no processo interacional o brinquedo vai assumindo sua função:

“No primeiro momento da brincadeira do boliche, arrumamos as peças com a ajuda das 3 (três) crianças. Depois de montado, demos uma bola para Vicente jogar e a outra para João que estava sentado na cadeira de rodinha olhando a nossa arrumação. Vicente não soube o que fazer com a bola, mesmo com a explicação, de que precisávamos arremessar a bola para que todos os pinos caíssem no chão. João ao receber a bola passou a língua em várias partes, mas percebendo o gosto estranho, fez uma careta e arremessou a bola, derrubando, sem ter a intenção, alguns dos pinos que estavam em pé, nesse momento comemorei batendo palmas e João ficou sorridente. Com isso, mostrei que ele havia ganhado, que ele poderia jogar mais uma vez e assim ele fez, arremessou mais uma vez derrubando todos os outros pinos que ainda estavam em pé. A seguir Laís, que olhava discretamente, pegou a bola e deu na mão de Vicente, como se estivesse dizendo para ele jogar, ele soltou a bola na direção dos pinos e derrubou alguns, na mesma hora comemorou com palmas” (17º Encontro).

Vigotski descreve que as zonas de desenvolvimento podem ser real e iminente. A primeira relaciona-se àquilo que a criança sabe e, a segunda, àquilo em que a criança pode produzir com a mediação do outro. Ao longo do trabalho, pudemos perceber o quanto que

os atendimentos em grupo perpassam essas zonas de desenvolvimento e íamos aproveitando essa relação dialética para criar situações de aprendizagem.

“Questionei se Laís estava com febre e coloquei o termômetro embaixo do seu braço, mas ela retirou. Insisti dizendo que o ursinho estava doente e que precisava de cuidados médicos dando novamente o termômetro para ela e juntas colocamos embaixo do braço do ursinho. Fizemos junto com ela na tentativa de que em um momento posterior Laís iniciasse sozinha aquela ação e foi o que aconteceu, poucos minutos depois Laís pegava o termômetro e colocava embaixo do braço do animalzinho” (22º Encontro).

Ao longo do processo ia se instituindo um jogo entre corpos, este jogo era resultado da relação semiótica que faz surgir um Eu que se constrói através da relação com os outros. Segundo Vigotski (2002) o processo de desenvolvimento, primeiramente, é interpsicológico e, posteriormente, torna-se intrapsicológico. Os movimentos entre as crianças revelavam a importância da dialética entre o momento que estavam se relacionando e os momentos que mostravam as marcas de suas histórias e psiquismo.

À medida que conseguiam estar juntos e partilhar as brincadeiras, os comportamentos patológicos de Laís diminuía e era possível ver que ia se constituindo enquanto sujeito desejante. Já Vicente percebia a configuração das brincadeiras e de seus pares, em muitos momentos olhava fixamente o movimento. Em contrapartida João participava de outra forma dos encontros, provocava Laís e Vicente, puxava o cabelo ou empurrava seus colegas e corria, tentando chamar atenção. Pino (2000), destaca que:

As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo (p.51)

A partir do 22º. encontro, mudamos algumas estratégias da configuração do espaço e de como capturar as crianças para as práticas dialógicas. Organizamos a sala de modo que poucos brinquedos ficassem expostos, retiramos a cadeira que girava, e delimitamos usando um emborrachado no chão, o lugar que sentaríamos. Introduzimos brincadeiras como a de jogo de papéis e jogos simples. Durante a brincadeira, o sujeito experimenta diferentes papéis. Entretanto Vigotski (2002, p. 135), afirma que em crianças pequenas o jogo “é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais memória em ação do que uma situação imaginária nova”. Portanto, em relação a seus recursos psíquicos restritos, a criança possui dificuldade de

criar uma situação imaginária complexa, necessitando que o outro crie subsídios e atribua significado e funcionalidade a sua brincadeira representativa.

Percebíamos que as crianças tinham poucas experiências com o brincar e mais ainda com o brincar junto, provavelmente pelas questões de comportamento que apresentavam. Em nossos encontros havia um desejo de nossa parte de não controlar os ditos comportamentos patológicos, não era objetivo que estivessem normalizados, queríamos que pudessem se relacionar da forma que conseguissem. Com essa abertura, víamos desapontar um coletivo de diferenças e a grupalidade. Era possível ver que as crianças eram afetadas tanto pelos seus pares, como pelas profissionais e pelos brinquedos, e que, ao serem afetadas agiam, e modificavam seu modo de estar naquele espaço e naquelas relações. Em contrapartida nós refletíamos sobre outras brechas que fizesse despontar uma ética da imanência.

“Vicente chegou e foi imediatamente para o tatame. Logo após retirar a sua sandália deitou-se e ficou rolando de um lado para o outro. Levantei-o e fui mostrar a atividade que havia preparado. No primeiro momento, Vicente não olhou, foi rodar pela sala, olhar tudo que tinha ali (...) João aproximou-se e rodou também pelo tatame. Vicente, que continuava deitado no tatame, começou a gargalhar (...) Laís jogava os animais de plástico nos meninos, rejeitando a brincadeira. Levei um jogo e os animais para o tatame, apresentei o jogo. Todos sentaram e começaram a enfileirar os animais, nesse momento Laís pega o tigre e dá na mão de Vicente, que não recebe, ela insiste, ele olha para ela e faz um incisivo não com a cabeça, ela recua e oferece o tigre para João, que aceita. Ela faz um lindo sorriso satisfeita” (27º Encontro).

Os encontros com o grupo começaram a se configurar de forma que além dos conflitos existentes, eles começaram a compartilhar de uma mesma brincadeira, olhavam um para o outro e para as profissionais. É por intermédio da mediação que a criança toma consciência dos atos criativos nas brincadeiras. As interações sociais são propulsoras para o desenvolvimento da criança, sendo importante que as crianças que tem dificuldade de interações participe de atividades organizadas e de um processo de mediação qualificado (PEZZI; FRISON, 2022).

“A proposta era uma brincadeira simbólica de festa de aniversário, os 3 (três) estavam um pouco alheios, então fizemos uma brincadeira de roda, cantamos a cantiga “atirei o pau no gato”, na roda estavam todos de mãos dadas e as profissionais faziam a mediação entre as crianças envolvidas. Laís e Vicente estavam com um belo sorriso no rosto, mostrando muito envolvimento, quando chegava na última parte da música, que precisávamos nos abaixar, a gargalhada tomava conta da brincadeira. A fim de trazer João, que saía muito da roda, resolvi brincar de Caracol, brincadeira em que uma pessoa puxa e vai fazendo zigue-zague, as crianças riam e João resolveu participar. A seguir sentaram espontaneamente e começaram a brincar com o material separado para a brincadeira de aniversário.

Faziam docinhos, sorriam, arrumavam os pratos e copos, fazendo do encontro um belo momento coletivo (32º Encontro).

Para trabalhar com a pessoa com autismo é preciso se dispor a conhecer o funcionamento de cada um, analisar constantemente às questões interacionais, de comunicação e seus modos relacionais. A relação com o outro é sempre enigmática, mas um mediador atento é capaz de desatar nós e de apontar caminhos (BOAZ, 2020). Acreditamos que as experiências são capazes de produzir a subjetividade e que ser autista não pode ser definidor das inscrições que irão ser produzidas nesses corpos, e como diria Jerusalinsky (2015) diagnóstico não é destino.

Para que a criança com autismo seja capaz de se subjetivar é preciso que viva relações afetivas e que haja investimento numa criança desejante, neste caso o profissional que estiver no papel de mediador deve ter condições de continência para que possa mediar o processo interacional, de simbolização e de pensamento (BOAZ, 2020).

Com os encontros os vínculos foram se constituindo, e as propostas coletivas iam fazendo surgir outras possibilidades de se relacionar, de olhar para si e para o outro. O olhar era tensionado entre o coletivo e o individual, as experiências de cada um e do todo eram valorizadas, e o grupo foi se transformando vivendo a grupalidade. “Foi no estar em grupo e trabalhar em grupo que o saber-fazer da intervenção grupal se concretizou” (FIORONI et al., 2021 p. 180).

Foi determinante nesse processo a escuta, uma escuta dos processos, escuta dos afetos, escuta do uno, escuta do coletivo, escuta dos desejos, e também uma escuta de nós mesmas nesse processo. A cada dia as crianças iam se deslocando de papéis fixos e nos mostrando outros modos de ser. Iam se estruturando e se desenvolvendo cada vez mais. A cada encontro víamos novas aprendizagens e mudanças na forma de interagir. O episódio abaixo mostra um pouco dessas mudanças.

“As crianças oscilavam entre brincar juntas e procurar brincadeiras isoladas, mas já se reconheciam. Neste dia João trouxe um Mickey de pelúcia e Laís ficou encantada, tocava delicadamente no boneco, até virar para ele e dizer um dá bem sonoro (a essa altura Laís falava poucas palavras), ele olha para ela e entrega o boneco, ela o arruma em seus braços. [...] neste mesmo dia o três brincaram com os animais, dividindo a água e a comida dos bichos, além disso, olhavam um para o outro e faziam sons como se estivesse conversando, ou como se os animais conversassem” (37º. Encontro).

A dinâmica dos encontros construía-se entre o planejamento prévio e o imprevisível que tinha como chave mestra o processo coletivo. Segundo Brito “o processo coletivo como grupalidade cria um campo sensível de forças entre e nos corpos, que pode

despertar um processo de aprendizagem [...]” (2020, p. 69). Percebíamos o quanto a grupalidade ia construindo a aprendizagem das crianças e aprendendo que aqueles “corpos estranhos” subvertiam ao que estava prescrito por seus diagnósticos e iam ocupando outros lugares nas relações e nos processos de aprender.

Considerações Finais

Este trabalho de grupo foi formado e recriado a cada encontro, a partir do jogo da interação. Os movimentos interacionais foram propulsores para que, paulatinamente, as re(significações), as novas aprendizagens, a comunicação, reverberassem no funcionamento das crianças. A cada semana a busca pelo outro era mais intensa e nas relações dialógicas, o “nós” tornava-se “Eu”.

A variedade de estratégias foi disparadora para o processo de interação, sendo o brincar a nossa principal ferramenta. Em muitos momentos precisavam de uma atenção individualizada concomitante às propostas grupais, e assim na tensão entre o particular e o coletivo a grupalidade ia se construindo. A relação entre os pares seguiu uma trajetória nada linear, coexistiam os conflitos, as brincadeiras partilhadas, as disputas, o isolamento, o silêncio, os gritos, e os mais variados afetos.

Outro aspecto que merece destaque foi a necessidade de se manter uma escuta atenta aos processos, fossem eles individuais ou coletivos. A partir dessa escuta era possível reestruturar as brincadeiras, os discursos, o espaço físico, e intervir nos processos que iam se presentificando.

Para finalizar, podemos afirmar que a formação desse grupo de crianças com autismo nos mostrou a potência do coletivo e que a grupalidade é resultado de um processo no qual circulam afetos, conflitos, ações, potências, diferenças, desejo e muita parceria.

Referencias

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

BENEVIDES DE BARROS, R. **Grupo: A afirmação de um simulacro**. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2009.

BOAZ, Cristine. Do autismo em uma criança à construção da sua subjetividade pelo tratamento psicanalítico. **Revista de Psicoterapia da Infância e da Adolescência**. n.29, p. 46-58. 2020. https://ceapia.com.br/wp-content/uploads/2021/09/CEAPIA_miolo_2020_AF-digital.pdf#page=46

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.

BRITO, Giselle Rodrigues de. **Abordagens cênicas inventivas: prática Aisthesis**. Universidade de Brasília (Doutorado em Artes) Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. 2020. 203p.

CÉSAR, Janaína Mariano. **Processos grupais e o plano pessoal: a grupalidade fora no grupo**. 2008. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. http://sta.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/101/2021/05/2008_d_Janaina.pdf

CHICON, J.F.; OLIVEIRA, I. M. D.; GAROZZI, G. V.; COELHO, M. F., & SÁ, M. D. G. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, p. 169-175, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.01.017>

CUNHA, M. C. **Fonoaudiologia e psicanálise: a fronteira como território**. 2. ed. São Paulo: Editora Plexus, 2001.

FIORONI, Luciana Nogueira; SOUSA, Raiane Silva; PEDRINI, Carolina; RIENZO, Israel Roberto de; CASAROTTO, Mariana; CHAGURI, Maria Gabriela Tasca; RODRIGUES, Sarah Masetto. Aprendendo a cuidar na pandemia por COVID-19: experiência com grupo on-line em saúde mental. **Cadernos da Pedagogia**, v. 15, n. 31, 20 abr. 2021. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1537>

HEGETO, Léia de Cássia Fernandes. Eu e o outro: um relato de experiência sobre o trabalho pedagógico escolar com às semelhanças e diferenças individuais: Me and the other: an experience report on pedagogical work with similarities and differences at school. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021.

HOEPERS, Gianne Christine; DE LIMA, Priscilla Melo Ribeiro. Psicanálise, Processos Grupais e Autismo. **Tempo Psicanalítico**, v. 55, p. 98-126, 2023. <https://tempopsicanalitico.com.br/tempopsicanalitico/article/view/757>

JERUSALINSKY, J. **Para onde vamos com o autismo?** 2015. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/crianca-em-desenvolvimento/para-onde-vamos-com-oautismo/>

LAZZARINI, Fernanda Squassoni; ELIAS, Nassim Chamel. História Social™ e Autismo: uma Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, 2022. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0017>

PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; FRISON, Marli Dallagnol. O papel da brincadeira no desenvolvimento do psiquismo: compreensões à luz da perspectiva histórico-

cultural. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 8, p. e12611830473-e12611830473, 2022. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i8.30473>

PINO, A. S. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, 21(71). <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>

RIBAS, C. T. Diagramas especulativos a partir da análise institucional, 'desejos de grupo' no Brasil em crise. **MODOS: Revista de História da Arte**, v. 6, n. 2, p. 517-550, 2022. <https://doi.org/10.20396/modos.v6i2.8668501>

RIOS, C. **Autismo como deficiência psicossocial**: contribuições da Antropologia. In: CASTRO, Rosana; ENGEL, Cíntia; MARTINS, Raysa (orgs.). *Antropologias, Saúde e Contextos de Crise*. Brasília: Sobrescrita, 2018.

SOARES, M.C.; CERVI, T. A essência do vínculo para o grupo operativo. **Salão do Conhecimento**, v. 6, n. 6, 2020. <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/18040/16774>

SPINOZA, B. **Ética segundo a ordem geométrica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L.S. **Formação social da mente**. Trad.: J. C. Neto., L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO SUL-MATO-GROSSENSES

THE SPECIAL EDUCATION POLICY AND MANAGEMENT: ANALYSIS OF THESES AND DISSERTATIONS OF POST-GRADUATION PROGRAMS IN MATO GROSSO DO SUL

Washington Cesar Shoiti Nozu¹
Andressa Santos Rebelo²
Letícia de Freitas Streit³

Resumo: Este artigo objetiva levantar as dissertações de Mestrado e as teses de Doutorado dos sete Programas de Pós-Graduação em Educação localizados no estado de Mato Grosso do Sul, com vistas a analisar as produções relacionadas à política e à gestão da Educação Especial. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de viés exploratório, tendo como base de dados os repositórios dos sete Programas de Pós-Graduação em Educação do estado de Mato Grosso do Sul. Os resultados permitiram: a) o levantamento de dissertações e de teses que tiveram a Educação Especial como objeto e, mais particularmente, as que tomaram como temática principal a política e a gestão da Educação Especial; e b) a construção de indicadores bibliométricos sobre as pesquisas que focalizaram a política e a gestão da Educação Especial, considerando a distribuição temporal, a vinculação institucional, os temas centrais, as perspectivas teóricas, as fontes de dados e as/os principais orientadoras/es. Conclui-se que, a partir do final da década de 1980, inicia-se o processo de construção da Pós-Graduação em Educação em Mato Grosso do Sul, sendo que no ano de 2003, que coincide com a implementação da política de inclusão escolar, ocorreu a defesa da primeira dissertação sobre a política e gestão da Educação Especial. Desde então, essa produção vem sendo ampliada e diversificada.

Palavras-chave: Construção do conhecimento. Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Levantamento bibliográfico.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da UFGD. Membro da Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Coordenador do GT 15 da ANPEd Centro-Oeste. Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS. Coordenadora do GT 15 (Educação Especial) da ANPEd. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Inclusão (GEEIN). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: andressarbl@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1873-5622>.

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Bolsista de Iniciação Científica da UFGD. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: leticia.streit117@academico.ufgd.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-4375-9797>.

Abstract: This article intends to investigate the Master's dissertations and Doctoral theses of the seven Graduate Programs in Education that exist in the state of Mato Grosso do Sul, with the aim to analyze the productions related to the Special Education policy and management. This is a bibliographical research, with an exploratory bias, based on the repositories of the seven Graduate Programs in Education in the state of Mato Grosso do Sul. The results allowed: a) the data survey of dissertations and theses that had Special Education as their object and, more particularly, those that took The Special Education policy and management as main theme; and b) the construction of bibliometric indicators on researches that focused on Special Education Policy and management, considering temporal distribution, institutional bond, central themes, theoretical perspectives, data sources and main academic advisors. It is concluded that that the process of construction of the Post-Graduation in Education in Mato Grosso do Sul's started in the late 1980s, and in the year 2003, which coincides with the implementation of the school inclusion Policy, the defense of the first dissertation on Special Education Policy and management took place. Since then, this production has been expanded and diversified.

Keywords: Construction of knowledge. *Stricto Sensu* Post-Graduation Program. Bibliographic research.

Aspectos Introdutórios

A Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil foi institucionalizada na estrutura do Ministério da Educação há mais de 50 anos (SAVIANI, 2000; SEVERINO, 2009), trazendo valiosa “contribuição para o melhor conhecimento dos diversos aspectos da realidade brasileira bem como para a qualificação de um expressivo contingente de profissionais” (SEVERINO, 2009, p. 14).

De acordo com Saviani (2000, p. 2), um Programa de Pós-Graduação “tem como centro o programa de pesquisa que o aluno desenvolverá e que deverá resultar na dissertação de mestrado ou tese de doutorado”. Essas pesquisas caracterizam-se como “um ato de criação de conhecimento novo, um processo que faça avançar a ciência na área” (SEVERINO, 2009, p. 15-16).

Os primeiros Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros datam da década de 1960 (CAMPOS; FÁVERO, 1994; SAVIANI, 2000). No processo de expansão da Pós-Graduação em Educação, em 1988 é criado o Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pioneiro no estado de Mato Grosso do Sul (SAVIANI, 2000), por meio de convênio com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). Desde então, e até o presente momento, outros seis Programas de Pós-Graduação em Educação foram criados em território sul-mato-grossense, ampliando as possibilidades de formação de pesquisadores e de pesquisa em Educação no estado.

Nessa direção, o presente artigo almeja levantar as dissertações de Mestrado e as teses de Doutorado dos sete Programas de Pós-Graduação em Educação localizados no estado de

Mato Grosso do Sul, com vistas a analisar as produções relacionadas à política e à gestão da Educação Especial.

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que oferta o atendimento educacional especializado a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – definidos como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) (BRASIL, 1996; 2008).

Em face dessa concepção, Anache (2012) e Kassar (2022) advertem a necessidade de não desvincular a Educação Especial da Educação “geral”, pois “quando essa descontextualização ocorre, o excesso de especificidade favorece a ideia de que as questões ‘especiais’ não pertencem ao campo da Educação geral, favorecendo a invisibilidade dos alunos da Educação Especial frente à escola” (KASSAR, 2022, p. 23). Além disso, Anache (2012, p. 234) destaca que o “especial não poderá centrar-se nos objetivos que a educação pretende e, portanto, dispensa adjetivos. Há que se preocupar, sim, com as estratégias para se conseguir efetivá-los junto aos estudantes” considerados como PAEE.

Além de uma modalidade de educação e de atuação, a Educação Especial é considerada como um campo de conhecimento (FERREIRA; BUENO, 2011; PLETSCHE, 2020; CASAGRANDE; MAINARDES, 2021; KASSAR; NOZU; NERES, 2021; KASSAR, 2022). Trata-se de uma “área de produção de conhecimento interdisciplinar sobre aprendizagem significativa” dos estudantes PAEE (PLETSCH, 2020, p. 66).

Essa necessidade de um olhar interdisciplinar para a abordagem da Educação Especial já havia sido destacada por Kassar (2013, p. 114), quando afirmou que “se de um lado a especialização das ciências, em campos definidos, pôde contribuir para o aprofundamento do conhecimento, de outro, fragmentou nossa percepção da realidade” – daí a importância de uma interlocução com outros campos do conhecimento “de modo a ampliar nosso campo de estudo e trazer elementos de outras áreas que nos possibilitem entender melhor os processos que envolvem a Educação Especial” (KASSAR, 2013, p. 116).

A constituição do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil teve início na década de 1960, com formação de professores para atuação em Educação Especial, via cursos de extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), perpassando a criação do primeiro periódico da área em 1987 – a Revista Educação Especial (CASAGRANDE; MAINARDES, 2021), até 1989, com a criação do Grupo de Estudos (GE) em Educação Especial, na 12ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação (ANPEd), que em 1991 foi transformado em Grupo de Trabalho (GT) (FERREIRA; BUENO, 2011).

A fase de expansão do campo acadêmico da Educação Especial dá-se, conforme Casagrande e Mainardes (2021), a partir de 1990. Em 1991, a aprovação, por unanimidade, do GT 15 – Educação Especial na 14ª Reunião da ANPEd, “como afirmação da importância de reservar um campo próprio de discussões da educação especial, em parte refletiu um estágio de acúmulo de programas de formação de pessoal especializado na área, bem como de um corpo aparentemente relevante de projetos de pesquisa” (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 145).

Além da criação do GT 15 da ANPEd, contribuiu para a expansão do campo da Educação Especial a criação: da Revista Brasileira de Educação Especial, em 1992; da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, em 1993; da Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial (2014); da Revista Educação Especial em Debate (2016) (CASAGRANDE; MAINARDES, 2021).

Nesse contexto, em 2014, foi criada a Rede de Pesquisa em Educação Especial de Mato Grosso do Sul (REPEEMS)⁴, envolvendo pesquisadores/estudiosos, de diferentes universidades do estado, “na perspectiva de fortalecimento de vínculos acadêmicos no campo da Educação Especial” (KASSAR; NOZU; NERES, 2021, p. 12). Assim o estudo ora apresentado também intenta contribuir para articulações na REPEEMS e, mais que isso, disseminar a produção do conhecimento em Educação Especial vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação sul-mato-grossenses.

Para Omote (2009, p. 10), “a pesquisa em Educação Especial tem uma forte raiz na tradição de se estudarem os problemas práticos que surgem em situações de atendimento”. Entretanto, com a proposta de inclusão escolar, que ganha contornos no Brasil a partir dos anos 2000 (KASSAR, 2011), os pesquisadores da área passaram a se atentar para as políticas de Educação Especial, sobretudo na perspectiva inclusiva (FERREIRA *et al.*, 2017). Nessa direção, a ênfase deste artigo incide sobre as dissertações e as teses sobre política e gestão da Educação Especial.

De acordo com Carvalho (2006, p. 87), “as políticas de educação especial, como políticas sociais, devem ser entendidas como modalidade de política pública, ou seja, como conjunto de ações de governo com objetivos específicos”. Particularmente, as políticas de Educação Especial serão tomadas como aquelas em que o Estado atua – mediante planos, ações e programas – tendo em vista a garantia do direito à escolarização dos estudantes PAEE.

⁴ Disponível em: <https://pesquisaeems.wordpress.com/>.

Por sua vez, a gestão da Educação Especial considera a atuação – tanto no nível macro dos sistemas de ensino quanto no nível micro das unidades de ensino – para a implementação das políticas destinadas aos estudantes PAEE, sobretudo no processo de inclusão educacional (NOZU; SOUZA, 2020). Nesse âmbito, são incorporadas desde atividades das Secretarias – com previsão/provisão de profissionais e de atendimentos de Educação Especial – e Conselhos de Educação até a construção do Projeto Político-Pedagógico e a organização das unidades de ensino para a escolarização dos estudantes PAEE.

Caminhos Metodológicos

O estudo percorreu os caminhos da pesquisa bibliográfica, de viés exploratório, particularmente de produções acadêmicas caracterizadas como dissertações de Mestrado e de teses de Doutorado defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação sul-mato-grossenses. Para tanto, foram considerados os Programas presenciais, em funcionamento e com área de avaliação em Educação na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2023).

As bases de dados foram os repositórios dos sete Programas de Pós-Graduação em Educação do estado de Mato Grosso do Sul, vinculados à: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)/Cidade Universitária – Campo Grande; Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); UFMS/Campus do Pantanal – Corumbá (CPAN); Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)/Unidade Universitária de Paranaíba; UEMS/Unidade Universitária de Campo Grande; e UFMS/Campus de Três Lagoas (CPTL). A escolha pelos repositórios deu-se em razão da viabilidade, da conveniência e do fato de permitirem uma alimentação mais atualizada que outros bancos de dissertações e teses.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS/Cidade Universitária – Campo Grande, com área de concentração em Educação, é o mais antigo, com o curso de Mestrado iniciado em 01/01/1988 e o de Doutorado em 01/01/2005 (CAPES, 2023). O Programa possui, atualmente, três linhas de pesquisa, a saber: a) História, Políticas, Educação; b) Educação, Cultura, Sociedade; c) Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças (UFMS, 2023a). A página oficial do Programa possui uma aba para consulta às dissertações⁵ e às teses⁶ defendidas.

⁵ Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalhos/index/60>.

⁶ Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalhos/index/76>.

Na sequência, foi criado no estado de Mato Grosso do Sul, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, área de concentração em Educação, com o curso de Mestrado iniciado em 01/01/1994 e o de Doutorado em 01/01/2010 (CAPES, 2023). Trata-se do único Programa de Pós-Graduação em Educação no estado de dependência administrativa privada. Atualmente, o Programa se estrutura por meio de três linhas de pesquisa: a) Política, Gestão e História da Educação; b) Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente; c) Diversidade Cultural e Educação Indígena (UCDB, 2023). O sítio eletrônico do Programa tem uma aba para acesso às dissertações⁷ e às teses⁸, organizadas por ano de defesa.

O terceiro Programa de Pós-Graduação em Educação, por ordem de antiguidade, é o da UFDG, área de concentração em História, Políticas e Gestão da Educação, com o Mestrado criado em 01/01/2008 e o Doutorado em 01/09/2014 (CAPES, 2023). Na atualidade, o referido Programa se organiza mediante quatro linhas de pesquisa: a) História da Educação, Memória e Sociedade; b) Políticas e Gestão da Educação; c) Educação e Diversidade; d) Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas (UFGD, 2023). O site do Programa contempla abas para acesso às dissertações⁹ e às teses¹⁰ defendidas, organizadas por turmas concluintes.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS/CPAN, com área de concentração em Educação Social, teve o curso de Mestrado iniciado em 01/01/2009 (CAPES, 2023). Possui, no momento, três linhas de pesquisa, a saber: a) Políticas, Práticas Educacionais e Exclusão/Inclusão Social; b) Práticas Educativas, Formação de Professores(as)/Educadores(as) em Espaços Escolares e Não Escolares; c) Gênero e Sexualidades, Cultura, Educação e Saúde (UFMS, 2023b). A página eletrônica do Programa indica um *link* para acessar às dissertações¹¹, organizadas por ano de defesa.

Em 01/08/2011 teve início o curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS/Unidade Universitária de Paranaíba, com área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade (CAPES, 2023). Atualmente o Programa apresenta três linhas de pesquisa: a) Currículo, Formação de Professores e Diversidades; b) História,

⁷ Disponível em: <https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/mestrado-em-educacao/13184/dissertacoes-defendidas/13189/>.

⁸ Disponível em: <https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/doutorado-em-educacao/13192/teses-defendidas/13197/>.

⁹ Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/dissertacoes-defendidas>.

¹⁰ Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/teses-defendidas>.

¹¹ Disponível em: <https://ppgecpn.ufms.br/category/producao-academica/dissertacoes/>.

Sociedade e Educação; c) Linguagem, Educação e Culturas (UEMS, 2023a). O site do Programa disponibiliza um banco para acesso às dissertações¹² defendidas, por turmas.

O sexto Programa de Pós-Graduação em Educação do estado de Mato Grosso do Sul foi o da UEMS/Unidade Universitária de Campo Grande, com o curso de Mestrado Profissional iniciado em 01/01/2013, com área de concentração em Formação de Educadores (CAPES, 2023). O Programa é organizado em duas linhas de pesquisa: a) Organização do Trabalho Didático; b) Formação de Professores, Culturas e Diversidade (UEMS, 2023b). A página eletrônica do Programa possui um banco para acesso às dissertações¹³ defendidas.

Por fim, o mais novato Programa de Pós-Graduação em Educação é o da UFMS/CPTL, com área de concentração em Educação, com o curso de Mestrado iniciado em 08/01/2019. O Programa tem duas linhas de pesquisa: a) Educação, Infâncias e Diversidades; b) Formação de Professores e Políticas Públicas (UFMS, 2023c). No sítio eletrônico do Programa, em produções acadêmicas, tem-se acesso para as dissertações¹⁴ defendidas, sistematizadas por ordem cronológica.

Inicialmente, realizou-se um levantamento do número total de produções de cada um dos setes Programas. Nesse primeiro levantamento geral considerou-se todas as produções listadas nos repositórios dos Programas.

Na sequência, foi realizada uma filtragem – considerando o título, o resumo e as palavras-chave – das produções relacionadas à área da Educação Especial, excluindo-se aquelas em que o foco não era os estudantes PAEE.

Por fim, a partir do levantamento das produções sobre Educação Especial, foram selecionadas dissertações e teses cujas ênfases incidiram em aspectos da política e da gestão da Educação Especial. Nessa seleção, buscou-se identificar – na leitura atenta do título, do resumo e das palavras-chave – o objeto de estudo da produção, sopesando, principalmente, a incidência de descritores como “política”, “plano”, “direito”, “programa”, “ação”, “gestão”, “organização”, “funcionamento”.

O levantamento e a triagem foram realizados entre os dias 03 e 11 de abril de 2023, contando com a atuação de três pesquisadores. Cada banco de dados foi revisado por dois pesquisadores, sendo que, em caso de divergência sobre a ênfase da dissertação/tese no campo

¹² Disponível em: https://portal.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-paranaiba-mestrado-academico/teses_dissertacoes.

¹³ Disponível em: https://portal.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes.

¹⁴ Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3612>.

da política e da gestão da Educação Especial, um terceiro pesquisador foi acionado para tomada de decisão.

Após selecionadas, as produções foram submetidas à análise bibliométrica. De acordo com Silva, Hayashi e Hayashi (2011, p. 113-114), “a análise bibliométrica é um método flexível para avaliar a tipologia, a quantidade e a qualidade das fontes de informação citadas em pesquisas”, sendo que “o produto da análise bibliométrica são os indicadores científicos dessa produção”.

As informações das dissertações e das teses selecionadas foram sistematizadas em planilha do *software Excel*, inspirada em Silva, Hayashi e Hayashi (2011). Para Ferreira *et al.* (2017, p. 806), “a análise bibliométrica torna-se possível por meio da constituição de indicadores, para os quais é preciso determinar os campos de informação do formulário dentro da base de dados que o estudo explorará como temática principal”.

Resultados/Discussões

Os resultados do estudo serão apresentados e discutidos em duas seções. A primeira explora a produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação do estado de Mato Grosso do Sul, apresentando o levantamento de dissertações e de teses defendidas, dentre as quais as que tiveram a Educação Especial como objeto – e, mais particularmente, as que tomaram como temática principal a política e a gestão da Educação Especial. A segunda seção apresenta os indicadores bibliométricos produzidos especificamente sobre as pesquisas que focalizaram a política e a gestão da Educação Especial.

1. Produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso do Sul: rastreamento das pesquisas sobre política e gestão da Educação Especial

Com o intuito de rastrear as produções acadêmicas afeitas à política e à gestão da Educação Especial junto aos setes Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso do Sul, foi levantada, inicialmente, a totalidade de pesquisas em cada Programa, a partir da qual identificou-se aquelas relacionadas à Educação Especial e, por fim, de modo mais particular, as que tinham como temática principal a análise de aspectos da política e da gestão da Educação Especial.

Considerando a ordem de antiguidade, nesta seção, serão apresentadas as produções do Programa de Pós-Graduação em Educação mais antigo ao mais recente, no estado de Mato Grosso do Sul. Nesse sentido, a Tabela 1 informa a produção da UFMS/Cidade Universitária – Campo Grande.

Tabela 1. Produção da UFMS/Cidade Universitária – Campo Grande

Produção	Total
Dissertações defendidas (1990-2022)	434
Dissertações sobre Educação Especial	33
Dissertações com foco na política e na gestão da Educação Especial	19
Tese defendidas (2008-2022)	160
Teses sobre Educação Especial	08
Teses com foco na política e na gestão da Educação Especial	03

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

O curso de Mestrado em Educação da UFMS/Cidade Universitária – Campo Grande, iniciado em 1988, teve sua primeira defesa de dissertação em 1990. Nesse contexto, é oportuno registrar, as duas dissertações pioneiras, em Mato Grosso do Sul, na abordagem da Educação Especial: em 1991, a de Alexandra Ayach Anache, orientada por Ana Lúcia Eduardo Farah Valente, sob o título “Discurso e prática: a educação do deficiente visual em Mato Grosso do Sul” (ANACHE, 1991); e em 1993, a de Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, orientada por Ana Luiza Bustamante Smolka, intitulada “A deficiência mental na voz das professoras” (KASSAR, 1993).

Ambas as pesquisas estiveram na vanguarda no entendimento da Educação Especial dentro do contexto maior, que é a Educação geral (ANACHE, 1991; KASSAR, 1993), seguindo “uma tendência já iniciada no país, na década de 1980, de teses como as de [Gilberta Sampaio de Martino] Jannuzzi¹⁵ (1985) e [Julio Romero] Ferreira¹⁶ (1989) de buscar entender um fenômeno específico, na interrelação com o contexto geral” (KASSAR; NOZU; NERES, 2021, p. 14).

De 1990 a 2022, foram 434 dissertações defendidas no curso de Mestrado em Educação da UFMS/Cidade Universitária – Campo Grande, dentre as quais 33 estiveram relacionadas à Educação Especial – 19 destas com ênfase na política e na gestão dessa modalidade de ensino.

Por sua vez, o curso de Doutorado em Educação, com início em 2005, contou com a primeira defesa de tese em 2008. Em 2022, contabilizou o total de 160 teses defendidas, das quais oito abordaram a Educação Especial – três destas sobre política e gestão da Educação Especial.

A somatória de dissertações (1990-2022) e teses (2008-2022) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS/Cidade Universitária – Campo Grande compreende o montante de 594 produções (100%), sendo que 41 (6,9%) destas tratam da Educação Especial.

¹⁵ Tese intitulada “História da educação do deficiente mental no Brasil”, sob orientação de Casemiro dos Reis Filho, defendida na Universidade Estadual de Campinas.

¹⁶ Tese intitulada “A construção escolar da deficiência mental”, orientada por José Luiz Sigrist e defendida na Universidade Estadual de Campinas.

De modo particular, as dissertações e teses com a temática de política e gestão da Educação Especial têm a soma de 22 produtos – representando 3,7% do total.

Na sequência, a Tabela 2 contextualiza a produção da UCDB.

Tabela 2. Produção da UCDB

Produção	Total
Dissertações defendidas (1996-2022)	415
Dissertações sobre Educação Especial	25
Dissertações com foco na política e na gestão da Educação Especial	08
Tese defendidas (2013-2022)	71
Teses sobre Educação Especial	05
Teses com foco na política e na gestão da Educação Especial	02

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Iniciado em 1994, o curso de Mestrado em Educação da UCDB oportunizou a primeira defesa de dissertação em 1996. Até o ano de 2022, foram 415 dissertações defendidas, com 25 delas discutindo a Educação Especial, das quais oito focalizaram a política e a gestão.

O curso de Doutorado em Educação da UCDB, com início em 2010, contou com a primeira defesa de tese em 2013. Em 2022, o curso promoveu a defesa de 71 teses, das quais cinco trataram da Educação Especial – duas destas sobre a política e a gestão da modalidade de ensino destinada aos estudantes PAEE.

A soma das dissertações (1996-2022) e das teses (2013-2022) produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB corresponde a 486 trabalhos (100%), com 30 (6,1%) deles abordando a Educação Especial. Especificamente, a ênfase na política e na gestão da Educação Especial esteve presente em 10 produtos (oito dissertações e duas teses), compreendendo 2% do total.

Na ordem, a Tabela 3 apresenta a produção da UFGD.

Tabela 3. Produção da UFGD

Produção	Total
Dissertações defendidas (2010-2022)	239
Dissertações sobre Educação Especial	45
Dissertações com foco na política e na gestão da Educação Especial	06
Tese defendidas (2017-2022)	46
Teses sobre Educação Especial	11
Teses com foco na política e na gestão da Educação Especial	02

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

O curso de Mestrado em Educação da UFGD teve início em 2008, com a primeira defesa de dissertação em 2010. Até 2022, foram identificadas 239 dissertações defendidas, 45 delas

sobre Educação Especial – dentre as quais seis discutiram política e gestão da Educação Especial.

Já o curso de Doutorado em Educação, com início em 2014, oportunizou a primeira defesa de tese em 2017. Em 2022, foram contabilizadas 46 teses defendidas, sendo que 11 analisaram questões relativas à Educação Especial – duas destas focalizando elementos de política e de gestão.

O número de dissertações (2010-2022) e de teses (2017-2022) defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD é de 285 produtos (100%), sendo que 56 (19%) deles tratam da Educação Especial. Particularmente, oito pesquisas (seis dissertações e duas teses) estavam relacionadas à política e de gestão da Educação Especial, equivalendo 2,8% do total.

Em seguida, a produção da UFMS/CPAN é evidenciada na Tabela 4.

Tabela 4. Produção da UFMS/CPAN

Produção	Total
Dissertações defendidas (2011-2022)	153
Dissertações sobre Educação Especial	23
Dissertações com foco na política e na gestão da Educação Especial	14

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Com início em 2009, o curso de Mestrado em Educação da UFMS/CPAN teve sua primeira dissertação defendida em 2011. Entre 2011 e 2022, foram defendidas 153 (100%) dissertações no Programa, sendo que 23 (15%) versaram sobre a Educação Especial. De forma particular, 14 dissertações pesquisaram política e gestão da Educação Especial, o que representa 9,1% do total.

A seguir, a Tabela 5 informa a produção da UEMS/Unidade Universitária de Paranaíba.

Tabela 5. Produção da UEMS/Unidade Universitária de Paranaíba

Produção	Total
Dissertações defendidas (2012-2022)	177
Dissertações sobre Educação Especial	23
Dissertações com foco na política e na gestão da Educação Especial	06

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Em 2011 foi iniciado o curso de Mestrado em Educação da UEMS/Unidade Universitária de Paranaíba, tendo a primeira defesa de dissertação em 2012. O número de dissertações (2012-2022), em uma década, foi de 177 (100%), das quais 23 (12,9%) abordaram a temática da Educação Especial. Com foco específico em política e gestão da Educação Especial, foram computadas seis dissertações, correspondendo 3,3% do total.

A Tabela 6, na sequência, ilustra a produção da UEMS/Unidade Universitária de Campo Grande.

Tabela 6. Produção da UEMS/Unidade Universitária de Campo Grande

Produção	Total
Dissertações defendidas (2015-2022)	167
Dissertações sobre Educação Especial	32
Dissertações com foco na política e na gestão da Educação Especial	04

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

O curso de Mestrado Profissional em Educação da UEMS/Unidade Universitária de Campo Grande teve início em 2013, com a primeira dissertação defendida em 2015. O total de dissertações defendidas no período (2015-2022) foi de 167 (100%), sendo que destas 32 (19,1%) eram afeitas à Educação Especial. De modo particular, quatro dissertações trataram de política e gestão da Educação Especial, o que equivale a 2,3% do total.

Em seguida, a Tabela 7 informa a produção da UFMS/CPTL.

Tabela 7. Produção da UFMS/CPTL

Produção	Total
Dissertações defendidas (2021-2022)	37
Dissertações sobre Educação Especial	02
Dissertações com foco na política e na gestão da Educação Especial	02

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

O curso de Mestrado em Educação da UFMS/CPTL é o mais recente do estado de Mato Grosso do Sul, iniciado em 2019, tendo sua primeira defesa de dissertação em 2021. Entre 2021 e 2022, o Programa oportunizou a defesa de 37 (100%) dissertações, das quais duas (5,4%) trataram da Educação Especial – ambas com foco em política e gestão.

Os sete Programas de Pós-Graduação em Educação sul-mato-grossenses, em conjunto, oportunizaram o montante de 1.899 produções (1.622 dissertações e 277 teses). Desse montante, 207 (183 dissertações e 24 teses) tiveram a Educação Especial como objeto, equivalendo a 10,9% da totalidade da produção.

De forma mais específica, no conjunto da produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação do estado sob análise, 66 trabalhos (59 dissertações e sete teses) abordaram como temática principal aspectos da política e da gestão da Educação Especial, representando 3,4% do total da produção acadêmica em Educação do estado.

Em análise proporcional, do total das dissertações e das teses sobre Educação Especial (207) produzidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso

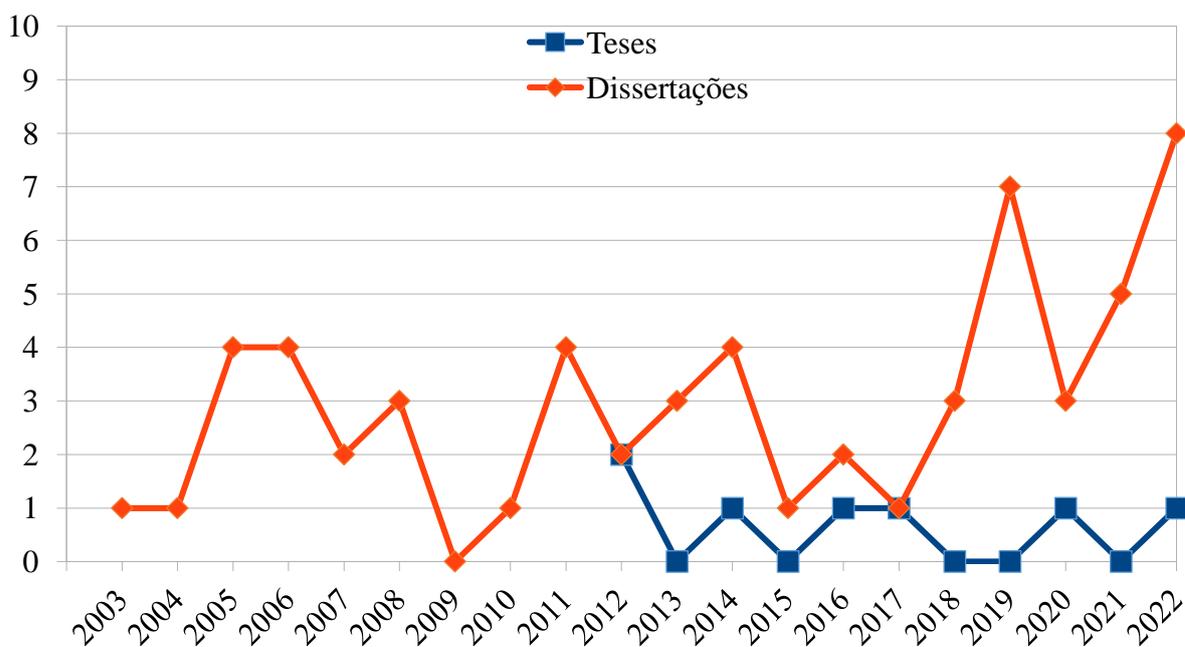
do Sul, 66 enfatizaram a política e gestão, ou seja, 31,8%. A seção subsequente apresenta os indicadores bibliométricos destas pesquisas sobre política e gestão da Educação Especial.

2. Indicadores da Produção em Política e Gestão da Educação Especial dos Programas de Pós-Graduação em Educação Sul-Mato-Grossenses

A partir das 66 produções (59 dissertações e sete teses) atinentes à política e à gestão da Educação Especial foram produzidos seis indicadores bibliométricos, a saber: a) distribuição temporal; b) vinculação institucional; c) temas centrais; d) perspectivas teóricas; e) fontes de dados; e f) principais orientadores.

O Gráfico 1 apresenta a distribuição temporal da produção.

Gráfico 1. Distribuição Temporal da Produção



Fonte: elaborado pelos autores (2023).

A primeira dissertação com foco na política/gestão da Educação Especial foi defendida em 2003, por Ivonete Bitencourt Antunes Bittelbrunn, orientada por Alexandra Ayach Anache, na UFMS/Cidade Universitária – Campo Grande, sob o título “O silêncio da escola pública: um estudo sobre os programas de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação no estado de Mato Grosso do Sul” (BITTELBRUNN, 2003).

A primeira tese, nessa ênfase, foi defendida por Nesdete Mesquita Corrêa, em 2012, sob orientação de Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, com o título “Salas de recursos

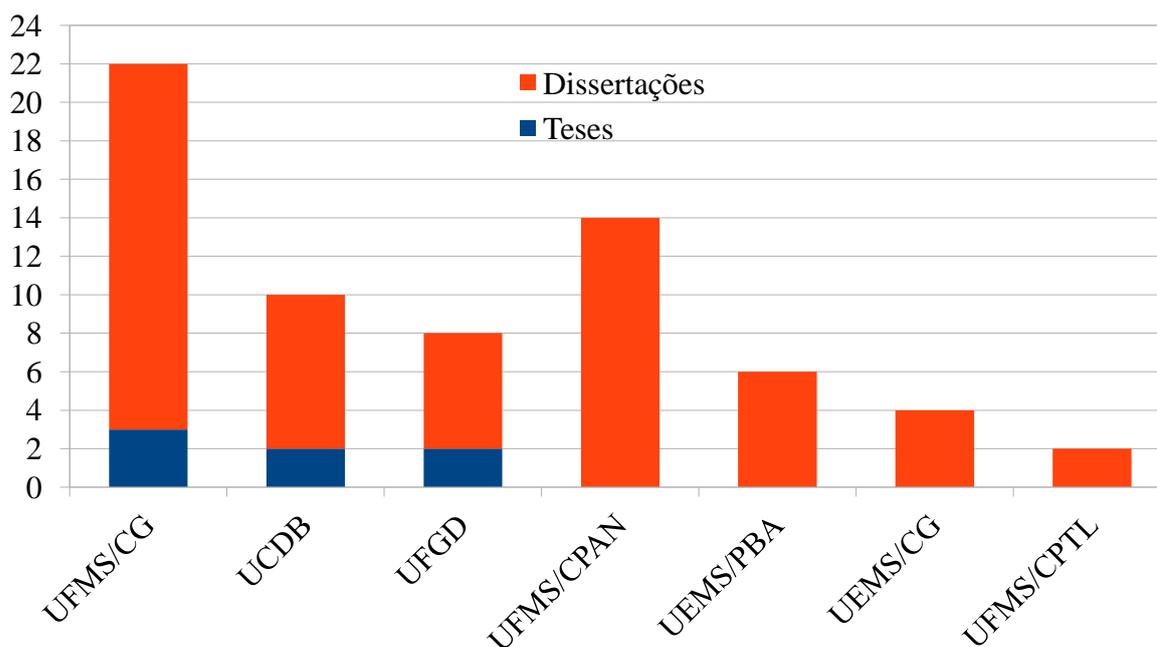
multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande – MS: análise dos indicadores” (CORRÊA, 2012).

De acordo com o Gráfico 1, em 2022, registrou-se o maior número de dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso do Sul sobre política e gestão da Educação Especial: oito. Por sua vez, o ano de 2012 apresentou o maior número de teses defendidas: duas.

A produção de dissertações oscila no período. As teses, elaboradas na última década, encontram-se em menor número, muito provavelmente por demandarem maior tempo de elaboração e dedicação. Acrescenta-se que apenas três dos sete Programas de Pós-Graduação em Educação do estado possuem curso de Doutorado.

Na sequência, o Gráfico 2 aponta a vinculação institucional da produção.

Gráfico 2. Vinculação Institucional da Produção



Legenda: CG – Campo Grande; PBA – Paranaíba. Fonte: elaborado pelos autores (2023).

As 66 produções dos Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso do Sul sobre política e gestão da Educação Especial vincularam-se conforme a distribuição: 22 trabalhos (três teses e 19 dissertações) na UFMS/Cidade Universitária – Campo Grande; 14 dissertações na UFMS/CPAN; 10 pesquisas (duas teses e oito dissertações) na UCDB; oito estudos (duas teses e seis dissertações) na UFGD; seis dissertações na UEMS/Unidade Universitária de Paranaíba; quatro dissertações na UEMS/Unidade Universitária de Campo Grande; e duas dissertações na UFMS/CPTL.

Em seguida, o Quadro 1 e a Figura 1 indicam os principais temas contemplados pela produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso do Sul sobre política e gestão da Educação Especial. A construção das unidades temáticas deu-se mediante exercício de levantamento do núcleo da produção, considerando os elementos do título, do resumo e das palavras-chave.

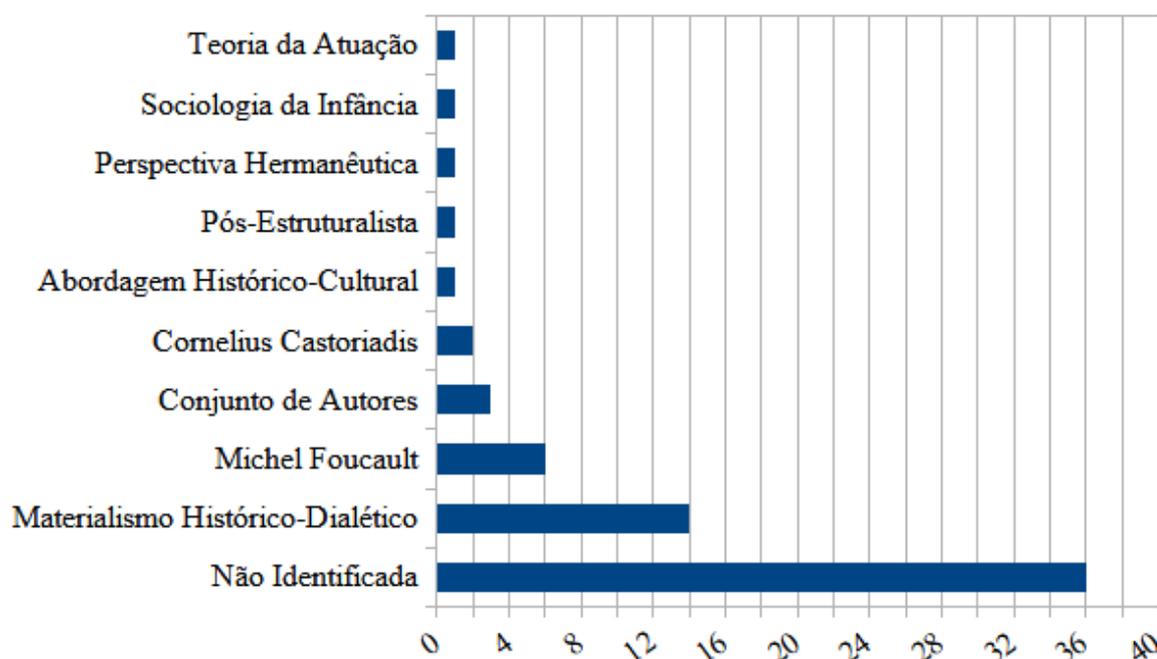
Quadro 1. Temas Centrais da Produção

Temas Centrais	Quantidade
Formação de Professores	9
Atendimento Educacional Especializado	5
Educação Superior	5
Educação Inclusiva	4
Plano Estadual de Educação	4
Discursos Oficiais	3
Reserva de Vagas	3
Acessibilidade	2
Benefício de Prestação Continuada	2
Educação do Campo	2
Educação Escolar Indígena	2
História	2
Judicialização	2
Salas de Recursos	2
Serviços para Altas Habilidades/Superdotação	2
Apoio Multidisciplinar para Transtornos do Espectro Autista	1
Censo Escolar	1
Conceito de Surdez	1
Conselhos Estaduais de Educação	1
Decreto n. 10.502/2020	1
Educação à Distância	1
Educação de Jovens e Adultos	1
Educação Infantil	1
Educação Profissional e Tecnológica	1
Imaginário Social	1
Implementação da Política de Inclusão Escolar	1
Municipalização	1
Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade	1
Programa Incluir	1
Projeto Político-Pedagógico	1
Rede Estadual de Ensino	1
Terceiro setor	1
Total	66

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Dentre os temas centrais da produção sobre política e gestão da Educação Especial, o mais abordado foi o relacionado à formação de professores, com nove trabalhos – destes, dois explicitaram a ênfase na formação inicial, três na formação continuada, três articularam formação inicial e continuada e um tratou a temática de modo genérico.

Gráfico 3 – Perspectivas Teóricas da Produção



Fonte: elaborado pelos autores (2023).

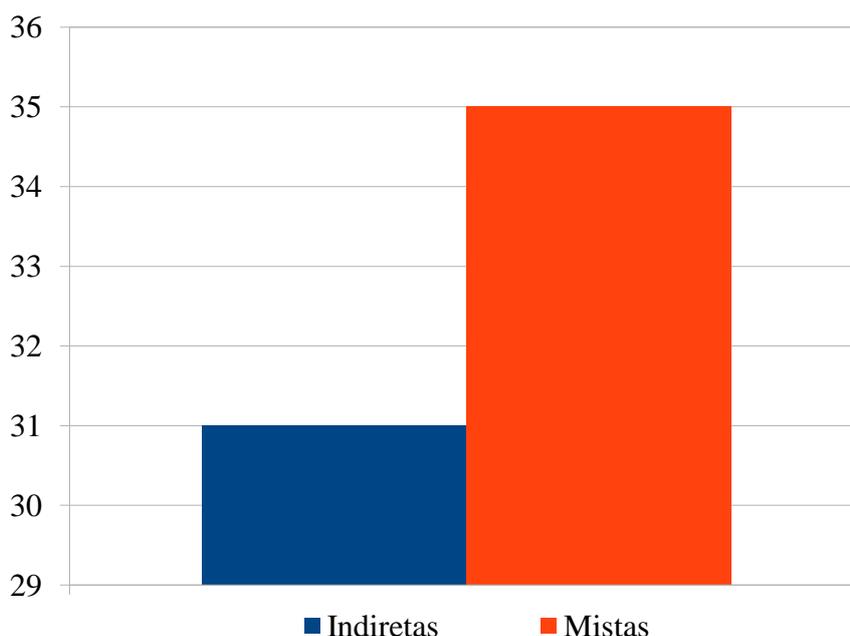
Dentre os trabalhos que possibilitaram a identificação da perspectiva teórica, cabe destaque para o materialismo histórico-dialético, explicitado em 14 produções. Na sequência, seis trabalhos indicaram o uso do pensamento de Michel Foucault. Três pesquisas informaram, como referencial teórico, um conjunto variado de autores, muitos dos quais, pesquisadores da área da Educação Especial.

Um dado relevante do Gráfico 3 indica a não identificação da perspectiva teórica em 36 trabalhos. Ou seja, em mais da metade da produção, não foi explicitada ou não foi possível identificar a perspectiva teórica. Kassar (2012, p. 80), em análise da produção, já advertia que “em muitos trabalhos percebe-se uma lacuna teórica ou superficialidade na utilização de conceitos e na discussão teórico-metodológica”. Além disso, acerca das pesquisas com foco na política e na gestão da Educação Especial, Kassar (2012, p. 81) aponta que “há a dificuldade de incorporação das discussões acerca das políticas públicas interligadas à Educação Especial. Ao final da dissertação, algumas vezes, o trabalho restringe-se a uma descrição de um determinado momento da história da educação”. Estas pistas indicam exigências e desafios teórico-metodológicos para as pesquisas na área de Educação Especial que tomam como centro as políticas e a gestão educacional e escolar.

O Gráfico 4 apresenta as fontes de dados utilizadas na produção acerca da política e da gestão da Educação Especial dos setes Programas de Pós-Graduação em Educação sul-mato-

grossenses. Para a elaboração desse indicador, a partir de Marconi e Lakatos (2003), considerou-se como: fontes indiretas – aquelas acessadas por meio de levantamento documental e bibliográfico; fontes diretas – aquelas obtidas no local de ocorrência do fenômeno investigado, com uso recorrente de entrevistas, questionários, observação; fontes mistas – as que articulam fontes diretas e indiretas.

Gráfico 4. Fontes de Dados da Produção



Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Das 66 produções, 35 fazem uso de fontes mistas e 31 de fontes indiretas. O predomínio de fontes mistas para a tratativa da política e da gestão da Educação Especial talvez seja um indicativo de “conhecer os meandros das relações que não se explicitam apenas em documentos, registros escritos ou outras fontes usuais” (KASSAR, 2012, p. 82).

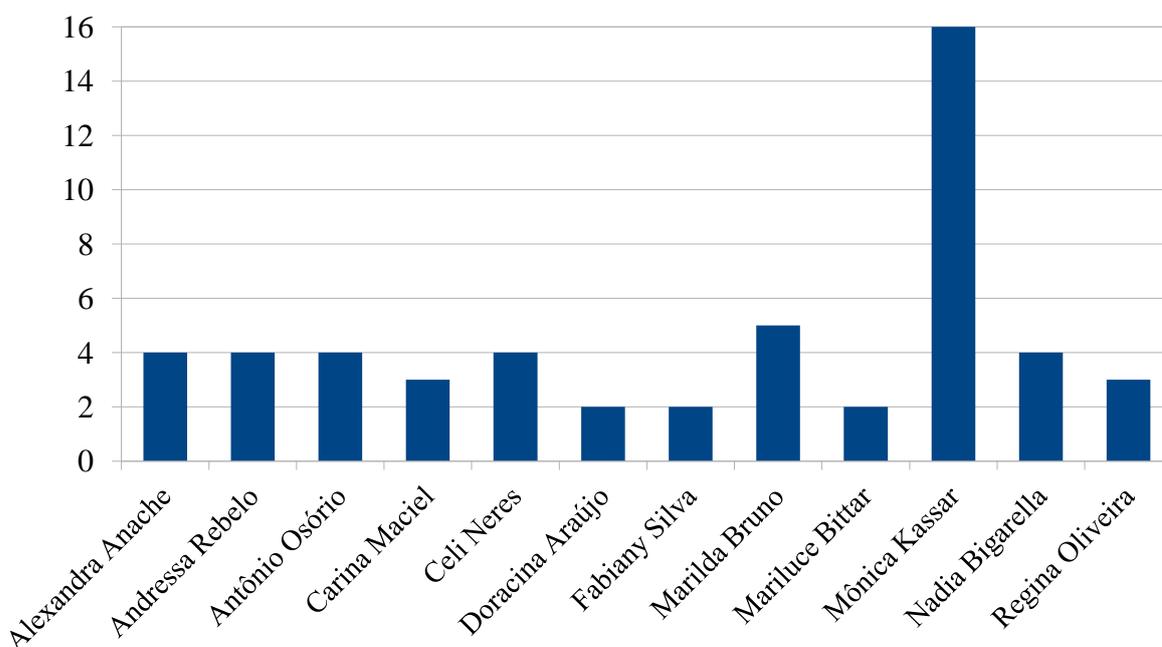
Kassar (2012, p. 82-83), a partir dessa preocupação, sinaliza que:

[...] o caminho que temos escolhido para o desenvolvimento de pesquisas tem levado à necessidade de contato com diferentes campos do conhecimento e com outras fontes que não sejam só as documentais. A motivação para a proposição desta forma de trabalho surgiu de algumas questões: Como as pessoas que são “atingidas” ou atendidas pelas políticas implantadas, em um determinado contexto social e histórico, percebem as ações propostas? Ações de cunho geral (pensadas para a totalidade da população) seriam incorporadas pelas pessoas, alvo dessas ações? Há uma relação direta entre as ações propostas para atendimento em massa e a percepção dos sujeitos envolvidos? As políticas implementadas teriam a resposta esperada?

Nas pesquisas que fazem o uso de fontes mistas, obtidas em campo, há a possibilidade de produzir novos conhecimentos, bem como uma teoria fundamentada nos dados. O maior número de pesquisas em fontes mistas mostra a valorização do acréscimo de dados coletados em campo, conforme sinalizado por Kassar (2012). Por outro lado, a realização de pesquisas em fontes indiretas e mistas, indica o entendimento dos pesquisadores de que somente ir a campo não é suficiente, que se tem o reconhecimento da importância do levantamento e revisão da literatura, bem como da consulta a documentos oficiais.

O último indicador bibliométrico, disposto no Gráfico 5, informa as/os principais orientadoras/es da produção relacionada à política e à gestão da Educação Especial dos Programas de Pós-Graduação em Educação sul-mato-grossenses.

Gráfico 5. Principais Orientadoras/es da Produção



Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Com 16 orientações de pesquisas afeitas à política e à gestão da Educação Especial, destacamos o trabalho da Professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, considerada como um dos grandes expoentes desse campo de investigação no Brasil. Na sequência, destacam-se: com cinco orientações, a Professora Marilda Moraes Garcia Bruno; com quatro orientações cada, a Professora Alexandra Ayach Anache, a Professora Andressa Santos Rebelo, o Professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, a Professora Celi Correa Neres e a Professora Nadia Bigarella; com três orientações cada, a Professora Carina Elisabeth Maciel e a Professora Regina Tereza Cestari de Oliveira; e com duas orientações cada, a Professora Doracina

Aparecida de Castro Araujo, a Professora Fabiany de Cássia Tavares Silva e a Professora Mariluce Bittar.

Com uma orientação cada, registra-se o trabalho da Professora Aline Maira da Silva, da Professora Ana Paula Camilo Pereira, do Professor David Victor-Emmanuel Tauro, da Professora Élcia Esnarriaga de Arruda, da Professora Ione da Silva Cunha Nogueira, do Professor Marcelo Máximo Purificação, da Professora Margarita Victoria Rodríguez, da Professora Morgana de Fátima Agostini Martins, da Professora Nesdete Mesquita Corrêa, do Professor Paulo Fioravante Giareta, do Professor Reginaldo Peixoto, do Professor Thiago Donda Rodrigues e do Professor Washington Cesar Shoiti Nozu.

Considerações finais

A partir do final da década de 1980, inicia-se o processo de construção da Pós-Graduação em Educação em Mato Grosso do Sul, sendo que no ano de 2003, que coincide com a implementação da política de inclusão escolar (BRASIL, 2004), ocorreu a defesa da primeira dissertação sobre a política e gestão da Educação Especial. Desde então, essa produção vem sendo ampliada e diversificada.

Os Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso do Sul têm produzido significativa contribuição científica para a área da Educação Especial brasileira, com a produção de 207 trabalhos (183 dissertações e 24 teses). Nesse processo, há o desejo e intuito de estreitamento de laços entre os grupos de pesquisa e Programas de Pós-Graduação em Educação do estado, por exemplo, por meio do fortalecimento da REPEEMS. Para tanto, em 2023, há a previsão de realização do II Encontro da REPEEMS e do I Encontro do GT 15 da ANPEd Centro-Oeste.

Conforme Kassar (2012, p. p. 84), “o desafio que nos propomos hoje é o desenvolvimento de pesquisas que abordem a Educação Especial como parte inerente das complexas relações sociais e, ao mesmo tempo, não percam a especificidade de seu campo do conhecimento”. Nos últimos anos, a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva impingiu os pesquisadores a investigar o processo de inclusão escolar dos alunos que são seu público sem a possibilidade de abordar a Educação Especial desvinculada da escola e das relações sociais. A defesa da especificidade do campo de conhecimento da Educação Especial não se assemelha a pensar e organizar políticas e práticas segregatórias, mas sim parte do pressuposto de que para que o estudante tenha a garantia do direito à educação é imprescindível a atenção às suas necessidades e a elevação das condições gerais de escolarização de todos os alunos. Faz parte desse processo o avanço do comprometimento ético

e formação dos pesquisadores/educadores para a defesa da escola comum pública para atendimento a essa população.

As políticas de inclusão escolar sofreram indefinições desde 2016, prolongadas no início de 2023 também por meio de mudanças administrativas na pasta da Educação Especial na estrutura do Ministério da Educação. Assim como essas mudanças impactam a organização das políticas de Educação Especial nos estados e municípios, impactam também as pesquisas sobre o tema, na avaliação e acompanhamento sobre as ações empreendidas. As constantes alterações no foco das políticas de Educação Especial exigem dos pesquisadores um constante esforço de acompanhar os embates políticos mais amplos e deles participar, assim como extrapolar a divulgação dos resultados de suas pesquisas para “não iniciados” (famílias, escolas e sociedade). Para estudos futuros, faz-se necessário analisar as teses e dissertações aqui consultadas atentando a esse marco temporal, debruçando-se sobre as implicações dos movimentos reais da sociedade sobre as políticas e a gestão da Educação Especial nas instituições educacionais do estado.

Referência

ANACHE, Alexandra Ayach. **Discurso e prática: a educação do deficiente visual em Mato Grosso do Sul**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1991.

ANACHE, Alexandra Ayach. A educação especial como tema de referência no programa de pós-graduação em educação. *In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2012. p. 219-245.

BITTELBRUNN, Ivonete Bitencourt Antunes. **O silêncio da escola pública: um estudo sobre os programas de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação no estado de Mato Grosso do Sul**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2003.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 abr. 2023.

BRASIL. MEC. SEESP. **Ofício Circular MEC/SEESP/GAB nº 05**, de 9 de fevereiro de 2004. Brasília, 2004.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 09 abr. 2023.

CAMPOS, Maria Malta; FÁVERO, Osmar. A pesquisa em educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 88, p. 5-17, fev. 1994.

CAPES. **Plataforma Sucupira**: cursos avaliados e reconhecidos. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoLes.xhtml?jsessionid=3b27jgB-5EdR+XI86c8fqPGK.sucupira-215?cdRegiao=5&sgUf=MS>. Acesso em: 06 abr. 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. Políticas em educação especial. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 87-96.

CASAGRANDE, Rosana de Castro; MAINARDES, Jefferson. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 119-138, jan./dez. 2021.

CNPq. **Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Lattes**: consulta parametrizada. Disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf. Acesso em: 08 abr. 2023.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **Salas de recursos multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande – MS**: análise dos indicadores. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

FERREIRA, Júlio Romero; BUENO, José Geraldo Silveira. Os 20 anos do GT Educação Especial: gênese, trajetória e consolidação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 143-170, maio/ago. 2011. Edição Especial.

FERREIRA, Naidson Clayr Santos *et al.* Estudo bibliométrico sobre a política educacional para pessoas com deficiência entre 1997 e 2014. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 3, p. 804-816, set./dez. 2017.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **A deficiência mental na voz das professoras**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1993.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas públicas e educação especial. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2012. p. 77-87

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Possibilidades na formação de pesquisadores em educação especial. In: MELETTI, Sílvia Marcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (Orgs.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 105-118.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. O que tem de especial a Educação Especial? *In*: ORLANDO, Rosimeire Maria; BENGTON, Clarissa (Orgs.). **(Des)mitos da educação especial**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. p. 13-25.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; NOZU, Washington Cesar Shoiti; NERES, Celi Corrêa. Sobre encontros e construções da REPEEMS: à guisa de inícios. *In*: NOZU, Washington Cesar Shoiti; SILVA, Aline Maira; AGRELOS, Camila da Silva Teixeira (Orgs.). **Pesquisas em Educação Especial em Mato Grosso do Sul**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 11-19.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SOUZA, Kellcia Rezende. Gestão da inclusão escolar: desafios políticos e pedagógicos. *In*: REAL, Giselle Cristina Martins; SANTOS JUNIOR, José da Silva (Orgs.). **Diálogos Universidade-Escola**: contribuições para a prática de gestão escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 291-310.

OMOTE, Sadao. Formação do pesquisador em educação especial. *In*: MARQUEZINE, Maria Cristina *et al.* (Orgs.). **Tópicos de metodologia de pesquisa para educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 9-14.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento - Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 1, p. 1-19, jan./jun. 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-Graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.

SILVA, Márcia Regina da; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p.110-129, jan./jun. 2011.

UCDB. **Mestrado e Doutorado em Educação**: linhas de pesquisa. Disponível em: <https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/linhas-de-pesquisa/13170/>. Acesso em: 4 abr. 2023.

UEMS. **Educação (Paranaíba)**: linhas de pesquisa. Unidade Universitária de Paranaíba. Disponível em: https://portal.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-paranaiba-mestrado-academico/linhas_pesquisa. Acesso em: 4 abr. 2023a.

UEMS. **Educação (Campo Grande)**: linhas de pesquisa. Unidade Universitária de Campo Grande. Disponível em: https://portal.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/linhas_pesquisa. Acesso em: 4 abr. 2023b.

UFGD. **Mestrado e Doutorado em Educação:** linhas de pesquisa. Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/linhas-pesquisas>. Acesso em: 4 abr. 2023.

UFMS. **Programa de Pós-Graduação em Educação:** linhas de pesquisa. Cidade Universitária – Campo Grande. Disponível em: <https://ppgedu.ufms.br/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 4 abr. 2023a.

UFMS. **Programa de Pós-Graduação em Educação:** Portal do Mestrado em Educação do Campus do Pantanal da UFMS: linhas e projetos de pesquisa. Disponível em: <https://ppgecpn.ufms.br/linhas-e-projetos-de-pesquisa/>. Acesso em: 4 abr. 2023b.

UFMS. **Programa de Pós-Graduação em Educação:** Mestrado: Campus de Três Lagoas: linhas de pesquisa. Disponível em: <https://ppgeducacaocptl.ufms.br/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 4 abr. 2023c.

HISTÓRIA DOS INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS NO BRASIL: DE MÃOS MISSIONÁRIAS À MÃOS PROFISSIONAIS

HISTORY OF SIGN LANGUAGE INTERPRETERS IN BRAZIL: FROM MISSIONARY HANDS TO PROFESSIONAL HANDS

Neiva de Aquino Albres¹

Resumo: A atuação de tradutores intérpretes de língua de sinais (TILS) vem se destacando na mesma medida em que sua profissionalização vai sendo construída no decorrer do tempo, o que acontece a partir de um conjunto de ações políticas, do acúmulo de conhecimentos produzidos e dos reflexos de diversos movimentos associativos. A partir dos anos de 1980 os *intérpretes de linguagem de sinais (ILS)* vão se consolidando nas comunidades surdas no Brasil. Neste sentido, o presente estudo inscreve-se no campo da história da tradução a partir da busca e da análise de registros históricos sobre ILS e sobre sua atuação. O corpus de análise é composto por registros videogravados em Língua Brasileira de Sinais (Libras) com a participação de três líderes surdos da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) concedendo entrevistas, nas quais narram a consolidação do serviço de interpretação, nomeando alguns intérpretes que apoiam a entidade em seu início, como também uma entrevista com alguns dos intérpretes que atuaram nos anos de 1980. Metodologicamente, este estudo se desenvolveu pautado na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem proposta por Bakhtin e o círculo, tendo como objetivo analisar registros históricos sobre a consolidação do profissional tradutor e intérprete de Libras-português no Brasil. Constata-se que a constituição dos intérpretes pioneiros se deu nas comunidades surdas e que a formação dava-se pela experiência constituída nas relações de alteridade, onde os primeiros intérpretes indicados tinham uma participação muito atrelada ao contexto religioso, em contrapartida à realidade atual, em que prima-se pela formação e profissionalização.

Palavras-chave: História de Tradutores Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais e Português. História Oral. Estudos da Tradução. Estudos da Interpretação.

Abstract: The performance of sign language interpreters and translators (SLIT) has been standing out to the same extent that their professionalization is being built over time, which happens from a set of political actions, the accumulation of knowledge and the outcome of various associative movements. From the 1980s onwards, sign language interpreters (SLI) have been consolidating in deaf communities in Brazil. In this regard, this study is part of the translation history field, based on the search and analysis of historical records about SLI and their performance. The corpus analysis consists of videotaped records interviews,

¹ Pós-doutora pela Universidade de São Paulo, doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Professora no Departamento de Língua de Sinais Brasileira - DLSB e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução - PGET da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Grupo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais - (InterTrads-UFSC). Santa Catarina, Brasil. E-mail: neivaaquino@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1567-297X>.

in Brazilian Sign Language (Libras), with the participation of three deaf leaders from the National Federation of Education and Integration of the Deaf (Feneis), in which they narrate the interpretation service consolidation, naming some interpreters who supported the entity in its beginnings, as well as an interview with some of the interpreters who worked in the 1980s. Methodologically, the development of this study was based on the enunciative-discursive perspective of language proposed by the Bakhtin Circle, aiming to analyze historical records about the consolidation of the professional interpreter and translator of Libras-Portuguese in Brazil. It finds that the constitution of pioneer interpreters took place in deaf communities and that training occurred through experience constituted in relationships of otherness, given that the first indicated interpreters participation was very linked to the religious context, in contrast to the current reality, in which training and professionalization are paramount.

Keywords: History of Interpreter Translators of Brazilian Sign Language and Portuguese. Oral History. Translation Studies. Interpretation Studies.

Introdução

Desde que surdos falantes de língua de sinais existem, há intérpretes que fornecem algum tipo de mediação entre eles e as pessoas ouvintes que desconhecem essas línguas de sinais. Neste sentido, os intérpretes de línguas de sinais aprendem que sua atividade tem raízes profundas na comunidade surda. Além dos intérpretes que mediavam a comunicação de pessoas surdas no contexto familiar e social, muitos vestígios históricos desta atividade apontam para o fato que seu trabalho começou na atuação voluntária no contexto religioso e na prestação de serviços sociais no século XIX (COKELY, 2005).

Há registros no Brasil (ROCHA, 2008; 2009) indicando que a língua de sinais era usada muito antes que a ela fosse atribuído o status de língua (STOKOE, 1960). Assim, desde os primórdios de sua existência estas línguas promoviam um meio de comunicação criativa entre surdos e seus familiares ou amigos ouvintes. Em grande medida, foi a partir dessa forma de comunicação que a consolidação de comunidades surdas foi se constituindo no decorrer do tempo.

A natureza da atuação de um intérprete de língua de sinais mudou drasticamente ao longo dos anos e a profissão de tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais - Libras - e Língua Portuguesa tem seu desenvolvimento concomitante ao reconhecimento desta língua e dos surdos como minoria linguística, diferentemente do que aconteceu no contexto de profissionalização de intérpretes de línguas orais. De acordo com Carneiro (2017),

Em termos mundiais, o aspecto da profissionalização é o fator mais distintivo entre a formação dos intérpretes de línguas orais e de sinais, devido à maneira como essa atividade se tornou uma profissão, nos dois casos. Enquanto a interpretação de línguas orais ganhou reconhecimento profissional em ambientes de conferências, a atividade da interpretação de línguas de sinais foi se tornando uma profissão nos ambientes comunitários (assistência médica, jurídica e em outros serviços públicos a surdos). Dessa forma, os intérpretes de línguas de sinais, tradicionalmente, se acostumaram antes a trabalhar em ambientes dialógicos e interativos do que com interpretação simultânea unidirecional, típica da interpretação de línguas orais (CARNEIRO, 2017, p. 06).

Esta atuação dos intérpretes no plano da vida real e cotidiana antecedeu sua atuação formal e institucionalizada. Por séculos, os surdos usufruíram especialmente da interpretação em igrejas, muito tempo antes da criação de entidades representativas desta comunidade. No caso do Brasil, a atuação de intérpretes no contexto religioso se deu muito tempo antes que a Federação Nacional de Educação de Surdos (Feneis) fosse criada ou que os surdos tivessem direitos garantidos nas escolas, na saúde ou na justiça. Assim, é possível observar que antes mesmo do reconhecimento da Libras como uma língua, a interpretação tinha um forte alicerce na religião e na doutrinação, que permitia aos surdos se comunicarem por meio da Linguagem de Sinais do Brasil² em templos religiosos. Conforme Hoemann, Oates e Hoemann (1983),

Onde quer que pessoas surdas tiveram a oportunidade de se associar em clubes, igrejas e nas casas uma das outras, elas desenvolveram uma herança cultural rica e um meio de comunicação visual complexo conhecido como Linguagem de Sinais. O Brasil é um dos países em que as pessoas surdas gozam dessa liberdade de movimento, e a Linguagem de Sinais do Brasil é uma das importantes Linguagens de sinais no mundo hoje (HOEMANN, OATES & HOEMANN, 1983, p. 19).

No Brasil, nas escolas, por muito tempo o uso da língua de sinais era proibido. Esta proibição persiste até por volta dos anos 1990, principalmente, diante da expectativa de aprendizagem da fala por meio da oralização e da leitura labial, devido ao fato de que a educação de surdos esteve alicerçada, por um extenso período, na abordagem oralista.

Assim, durante muito tempo, a sociedade manteve os surdos marginalizados. Atualmente, há um conjunto de leis que garante direitos à saúde, à educação, ao lazer em

² A denominação da Libras tem se modificado ao longo dos anos. Neste trabalho, quando tratarmos de fatos dos anos de 1980 e 1990 adotamos a denominação “Linguagem de Sinais do Brasil”, “Linguagem de Sinais”, ou “mímica” assim como “intérpretes de Linguagem de Sinais”, geralmente usada na época.

sua língua, favorecendo a promoção da inclusão. Mas, por muitos anos as leis indicavam que os surdos não podiam participar da sociedade como cidadãos plenos (SOARES, 1999).

Neste trabalho, nos interessamos em investigar como desponta a interpretação da esfera religiosa para a esfera social geral e sua contribuição para os movimentos sociais surdos de luta pelos direitos linguísticos. Este artigo, portanto, busca estabelecer um espaço de reflexão sobre o cenário inicial de constituição intérpretes de língua de sinais no Brasil, registrando alguns dos caminhos já trilhados e indicando algumas das mudanças vividas.

Pressupostos da filosofia da linguagem em perspectiva dialógica

Apresentamos nesta seção o conceito de língua e intérprete/interpretação que embasam a nossa pesquisa e sua relação com os modos de conduzir a investigação. Fundamentadas em Bakhtin e o círculo, a língua é concebida como uma atividade essencialmente social. Nesse sentido, é definida

como um fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação (enunciado) ou enunciações (enunciados), e não constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [língua como sistema de formas – objetivismo abstrato] nem pela enunciação monológica isolada [língua como expressão de uma consciência individual – subjetivismo individualista], nem pelo ato psicofisiológico de sua produção [atividade mental]” (BAKHTIN, 1992, p. 123, grifos do autor).

A concepção dialógica da linguagem contribui para se compreender a interpretação em movimento, então

[...] considera-se que o intérprete é um profissional que atua na fronteira de sentidos das línguas de sinais - línguas orais, e desenvolve, portanto, um trabalho de e com a linguagem, razão pela qual seu conhecimento deve transcender ao da gramática; ele deve conhecer o funcionamento das línguas, seus diferentes usos a depender das esferas de atividade humana nas quais elas são enunciadas. Isso porque, ao se assumir que a língua se materializa nas enunciações, tem-se que o foco desta prática se volta para o enunciado concreto, para os sentidos nele presentes em sua intrínseca relação com a cadeia ininterrupta de comunicação verbal (LODI, PELUSO, 2018, p. 129).

Por este viés, fica evidente que os intérpretes atuam essencialmente com a linguagem em processo de interação, em movimento e com alto grau de dependência do acabamento que seus interlocutores darão à mensagem que será enunciada. O próprio

intérprete é um mediador e um interlocutor presente, mas que necessita deste outro para que sua atividade faça sentido, pois o ato interpretativo se constitui no diálogo e na interação. Lodi (2007) afirma que

[...] esta prática depende, fundamentalmente, de se estar entre interlocutores que dominem as línguas envolvidas, pois o ato de interpretar não pode ser considerado um ato solitário. Ele se constitui em forma de diálogo, de interação verbal e, assim, “locutor/intérprete/interlocutor participam ativamente, na medida em que, por serem potencialmente infinitos, os sentidos só podem ser construídos e atualizados se em contato com outros sentidos” (LODI, 2007, s./p.).

Essa concepção de intérprete como mediador e como membro de um processo de interação pauta-se na perspectiva dialógica da linguagem, já que para Volóchinov (2017) os enunciados são

[...] as unidades reais do fluxo da linguagem. Não obstante, justamente para estudar as formas dessa unidade real, não se pode isolá-la do fluxo histórico dos enunciados. O enunciado em sua totalidade se realiza apenas no fluxo da comunicação discursiva. A totalidade é determinada pelas fronteiras que se encontram na linha de contato desse enunciado com o meio extraverbal e verbal (isto é, com outros enunciados) (VOLÓCHINOV, 2017, p. 221).

Nos estudos de Bakhtin e o círculo encontramos um conjunto de conceitos que imprimem esse caráter de constante transformação. Como explica Brait (2008),

[...] a concepção de enunciado/enunciação não se encontra pronta e acabada numa determinada obra, num determinado texto: o sentido e as particularidades vão sendo construídos ao longo do conjunto das obras, indissociavelmente implicados em outras noções também paulatinamente construídas (BRAIT, 2008, p. 65).

Constituído pelos elementos verbais e extraverbais, é a concretude do ato enunciativo que lhe dá o tom, compreendido por três fatores, como explicam a autora: “(a) o horizonte espacial comum dos interlocutores (a unidade do visível) [...], (b) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e (c) sua avaliação comum dessa situação” (BRAIT, 2008, p. 67).

Mover-se em uma investigação nessa perspectiva teórica é o mesmo que desenhar um percurso metodológico que suscita um olhar sobre os atos enunciativo-discursivos dos

participantes da pesquisa a partir de seu contexto, provocando no pesquisador a sensibilidade para a observação e a interpretação das particularidades do evento, dos sujeitos envolvidos, das significações que podem ser apreendidas da interação comunicativa e o caráter ideológico imbricado no signo enunciado. Nesse sentido, apreender do discurso de líderes surdos sobre a constituição histórica dos intérpretes de linguagem de sinais³ nos anos de 1980 no Brasil se faz objeto desta pesquisa.

Metodologia

Esta pesquisa filia-se às investigações qualitativas que tomam os fenômenos sociais como objeto de estudo (YIN, 2000). O objetivo deste trabalho é analisar registros históricos sobre a consolidação do profissional intérprete de língua de sinais no Brasil.

Configura-se como um estudo documental. A pesquisa documental consiste em técnicas para coletar, compreender e analisar materiais, que devem responder às questões iniciais, extraindo as informações relevantes para compreender o fenômeno (FLICK, 2009). Dessa forma, examinamos registros videogravados em Libras contendo depoimentos de lideranças surdas que servem como arquivos documentais que registram a história da interpretação envolvendo a língua de sinais no Brasil, uma vez que em seus relatos esses surdos indicam os nomes de alguns dos intérpretes que atuavam no início dos anos 1980. Compõe também o arquivo documental deste estudo um conteúdo transmitido ao vivo pelo Youtube em português, com interpretação simultânea em Libras, onde estão presentes dois intérpretes que são citados pelos líderes surdos dos demais vídeos.

Desta forma, o conteúdo analisado é composto por vídeos sinalizados em Libras ou acessíveis nesta língua, disponíveis para acesso público na internet. Selecionamos os depoimentos de Ana Regina Campello, Antônio Campos de Abreu e Karin Strobel por serem líderes da comunidade surda e terem, em momentos distintos, passado pela presidência da Feneis. Todos os depoimentos selecionados são de ordem pública conforme quadro 1.

³ Adotamos a expressão “linguagem de sinais” em partes do texto considerando ser uma das formas de denominar a Libras nos anos de 1980 no Brasil. São expressões literais de relatos que funcionam como registro histórico da evolução social e terminológica sobre a língua utilizada pelos surdos brasileiros. Atualmente, a língua é denominada de “Língua Brasileira de Sinais” empregando a sigla LIBRAS. A despeito da problemática da nomenclatura “linguagem de sinais” deprecia a especificidade linguística e o status comunicativo das comunidades surdas pode ser mais bem aprofundado em Quadros e Karnopp (2004).

Quadro 1: Fonte dos discursos dos líderes surdos analisados

Narrativas surdas	Fonte pública
Ana Regina Campello	https://www.youtube.com/watch?v=BU2pEEEjltc
Antônio Campos de Abreu	https://historiadesurdos.blogspot.com/2015/07/brasil-video-interprete-de-lingua-de.html?q=int%C3%A9rprete
Karin Lilian Strobel	https://www.youtube.com/watch?v=YO7sy4FCaCc

Ao analisarmos os depoimentos das lideranças surdas, conscientes da noção de gênero discursivo, conceito nuclear presente no projeto epistemológico de Bakhtin e do Círculo, não perdemos de vista as características do "gênero entrevista". Na proposta de análise da construção composicional do discurso em entrevista permeada pela narrativa de experiências vividas, ou seja, discursos provenientes de entrevista ou exposição livre de memórias, produzido por líderes surdos sobre o contato com intérpretes de linguagem de sinais nos anos de 1980 pode-se depreender registros históricos valioso sobre a história dos intérpretes de língua de sinais no Brasil.

A partir da indicação de nomes que foram sendo citados pelos líderes surdos no conteúdo analisado, buscamos materiais sobre a trajetória profissional destes intérpretes. Dentre os documentos acessados, destacamos o vídeo proveniente de um projeto interinstitucional que visa registrar a trajetória de intérpretes de Libras pioneiros na profissão, conteúdo que também se encontra disponível para acesso público em meio virtual.

Quadro 2: Fonte dos discursos dos ILS analisados

Narrativas dos intérpretes	Fonte pública
Ely Prieto e Ricardo Sander	https://www.youtube.com/watch?v=mbdFmbT1wMI&t=22s

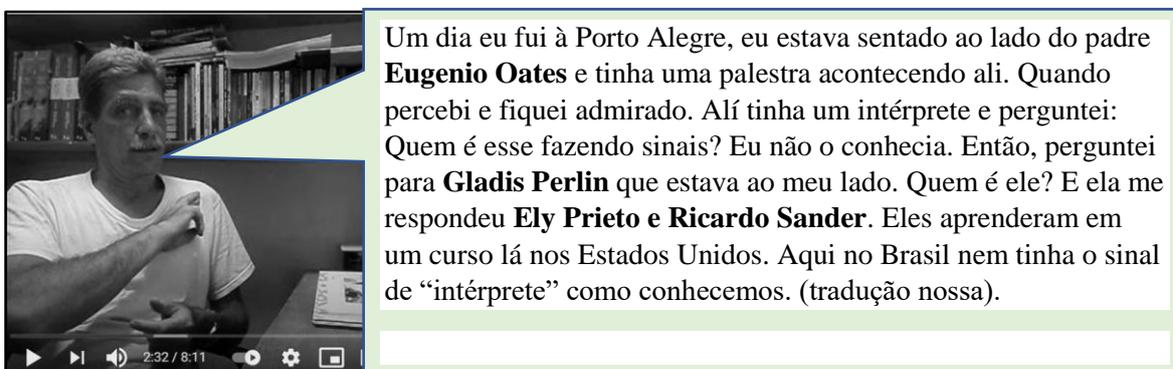
Um pouco da história dos intérpretes de Língua de Sinais nos anos de 1980 no Brasil.

Apresentamos nesta seção três personagens surdos cuja liderança tem importante peso histórico. Ao longo de suas trajetórias, estes surdos realizaram/realizam um amplo trabalho em prol do reconhecimento dos intérpretes de Libras-português no Brasil, ressaltando-se o fato de que todos trabalharam na presidência da Feneis e viveram momentos de luta em prol da língua de sinais nos anos de 1980, atuando até hoje em

diferentes frentes político-educacionais. A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) é uma entidade filantrópica e sem fins lucrativos, que foi fundada em 16 de maio de 1987 e atua até hoje na defesa de políticas linguísticas e educacionais, bem como ao acesso à cultura, ao emprego, à saúde e à assistência social, em favor da comunidade surda brasileira.

O atual presidente da Feneis é Antônio Campos de Abreu, que já foi presidente da entidade em gestões anteriores, além de ser um membro atuante em diferentes setores desde a sua criação. Recortamos um excerto de seu depoimento histórico sobre o ILS no Brasil. Esse vídeo foi produzido em 2015 e publicado em seu canal pessoal de historiador. A seguir apresentamos o excerto em que nomeia os intérpretes que atuavam nos anos de 1980.

Figura 1: Antônio Campos fazendo o sinal de Ricardo Ernani Sander



CAMPOS DE ABREU (2015)

Fonte: Blog História dos Surdos⁴.

Antônio relata com entusiasmo a sua surpresa ao chegar a uma palestra e perceber que estava sendo interpretada. Natural de Minas Gerais, ele estava em viagem a Porto Alegre (RS) e muito provavelmente já tivera presenciado a atuação de outros intérpretes em outras ocasiões, mesmo porque a comunidade surda, especialmente da capital Belo Horizonte, era bastante ativa e desenvolvida na época (década dos anos 1980), tanto em relação ao uso da língua de sinais quanto aos aspectos relacionados à mobilização político social, pois já tinha constituída uma associação de surdos reconhecida nacionalmente. Apesar de ter seu Blog o contato com o inspetor de alunos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o Sr. Estevão Francisco, que Antônio considerava desenvolver atividade compatível com a atuação de intérprete nos anos de 1950, quando

⁴ Disponível: <https://historiadesurdos.blogspot.com/2015/07/brasil-video-interprete-de-lingua-de.html?q=int%C3%A9rprete>

esteve diante de dois intérpretes em um evento, trabalhando em equipe e de forma mais sistematizada e coordenada, o marcou de maneira significativa, indicando em sua fala ser essa a primeira vez. O evento ao qual Antônio se referiu no vídeo analisado era o Seminário Internacional de Educação Religiosa, ocorrido no ano de 1984, em Porto Alegre.

No vídeo analisado, Antônio inseriu algumas fotografias desses primeiros eventos políticos em que os surdos contavam com a mediação de “intérpretes de linguagem de sinais”. As pessoas citadas em seu discurso foram Gladis Perlin⁵, à época uma freira surda que defendia a educação por meio da língua de sinais, tabu na época em que figurava as escolas e internatos católicos a educação oralista, e Eugênio Oates, um padre americano católico redentorista, autor do dicionário de sinais dos anos 1960, *Linguagem das mãos* (OATES, 1988). Antônio comenta ainda sobre um curso de formação⁶. Os cursos, mesmo os de língua de sinais, eram escassos e as igrejas foram os primeiros espaços a fornecer alguma formação de configuração contínua e sistematizada. A união entre alguns destes primeiros religiosos interessados na causa dos surdos culminou com a publicação do livro (HOEMANN, OATES, HOEMANN, 1983). Na igreja católica também havia um movimento de reconhecimento e registro dos sinais utilizados da língua de sinais, que foi liderado pelo padre Eugênio Oates.

⁵ A Prof^a Dr^a Gladis Perlin Possui graduação em Licenciatura em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1987), mestrado (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Gladis foi a primeira surda a obter o título de doutora no Brasil. Atualmente é professora aposentada pela Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: Surdos, Identidade, Alteridade, Diferença, Cultura e Educação.

⁶ Ely Prieto relata que em 1980 reverendo George Kraus, presidente da associação amigos luteranos dos surdos (Mill Neck, Nova York) veio à escola luterana ministrar um curso de língua de sinais de uma semana, o qual ele e Ricardo Sander participaram juntos como cursistas, na verdade, era um curso língua americana de sinais (ASL). Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=mbdFmbT1wMI&t=22s>

Figura 1: Seminário Internacional de Educação Religiosa em 1984



Fonte: Blog História dos Surdos

Logo esses dois “intérpretes de linguagem de sinais” passam a figurar em eventos fora do âmbito regional (sul do país), participando também de outros eventos sociais, não apenas religiosos. Na figura 3 é possível ver Ricardo Sander de calça e blusa branca e Ely Prieto, em pé ao seu lado, de calça jeans e blusa branca, enquanto Antônio Campos estava sentado na ponta da mesa de blusa xadrez. Ricardo e Ely faziam a interpretação na direção Libras-português quanto de português para Libras, trabalhando em equipe.

Figura 2: Seminário em Belo Horizonte em 1986

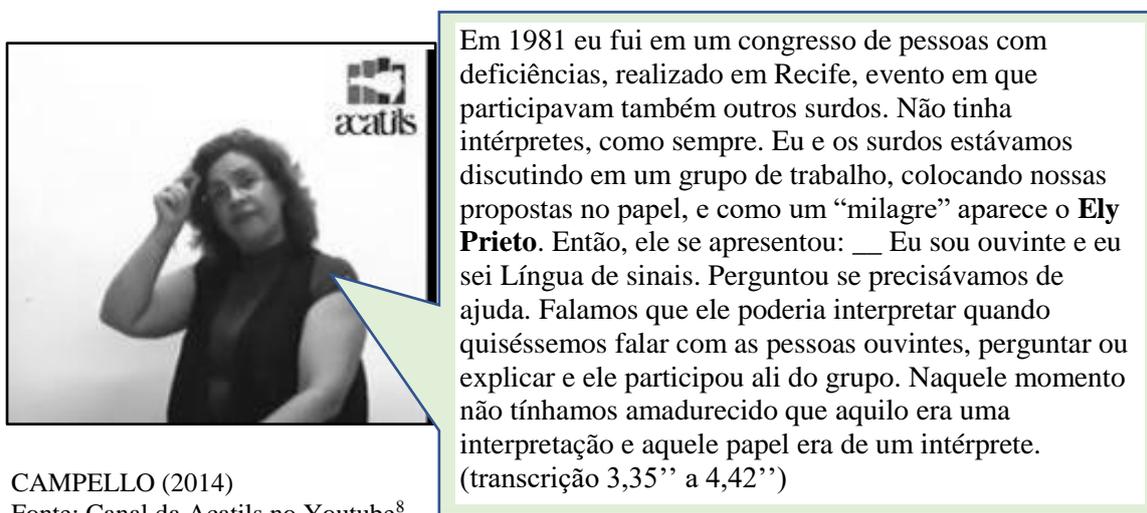


Fonte: Blog História dos Surdos

O evento realizado em Belo Horizonte em 1986 corresponde ao Seminário de Integração dos Deficientes Auditivos (A CONSTITUINTE, 1986). À época, era usual utilizar essa denominação, deficiente auditivo, em detrimento a utilização do termo surdo, que atualmente é mais popularizado.

Outro arquivo que assume status documental neste estudo é o conteúdo no qual está presente a professora surda Ana Regina e Souza Campello, pesquisadora, militante das causas surdas e ex-presidente da Feneis. No registro, Ana Regina concede entrevista para a Associação Catarinense de Tradutores e Intérpretes de Libras (ACATILS)⁷. Em sua narrativa, a pesquisadora indica o quanto era raro as pessoas conhecerem a “língua de sinais” nos anos de 1980 e que não se falava em “intérpretes de linguagem de sinais” em eventos.

Figura 4: Ana Regina Campello fazendo o sinal e Ely Pietro



CAMPELLO (2014)
Fonte: Canal da Acatils no Youtube⁸

Ana Regina, em sua fala, relata que em 1981 as lideranças surdas presentes no evento realizado no Recife não tinham o amadurecimento necessário à compreensão do que viria a ser um intérprete ou do que seria o ato de interpretar.

No terceiro vídeo analisado é possível assistir a professora surda e pesquisadora do campo da educação, Karin Strobel, que também concedeu entrevista para um documentário. O conteúdo é parte do Projeto OEI/BRA 08/001 - Fortalecimento da

⁷ O projeto tem o objetivo de contribuir para a formação dos Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, trazendo experiências de pesquisadores e tradutores intérpretes renomados na área. Também faz parte das ações de formação indireta que a entidade oferece para seus sócios, pessoas envolvidas e interessadas na área e comunidade em geral.

⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BU2pEEEjltc>

Organização do Movimento Social das Pessoas com Deficiência no Brasil e Divulgação de suas Conquistas (BRASIL, 2010). No trecho selecionado para fins deste estudo, o entrevistador contextualiza que na década dos anos 1980 ocorreram importantes fatos que impactaram as lutas das pessoas com deficiência, citando o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981) e a Assembleia Constituinte (1987). Em seguida, pergunta à professora Karin se ela já atuava no movimento de surdos naquela época e como se dava essa articulação.

Figura 5: Karin Strobel



Eu participava e trabalhava na Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos. Eu ajudei no trabalho dos dois momentos. Havia um intérprete, **Ricardo Sander**. Era um grupo pequeno, na época, que estava lutando pela língua de sinais.

Naquele momento se lutava muito pela comunicação total. O esforço do movimento na época era para tirar a metodologia oralista do ensino. Hoje a gente já trabalha em outra perspectiva, que é a educação bilíngue. (BRASIL, 2010, p. 247)

STROBEL (2010)

Fonte do vídeo: Documentário História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil⁹

Importante destacar que tanto Antônio Campos quanto Regina Campello citam o funcionário do INES, o Sr. Estevão Francisco em outro momento ao longo dos registros de suas narrativas, mas ambos relatam que a atividade que ele desempenhava era mais como uma forma de mediação, de acompanhamento individual de surdos, e não como uma atuação similar à de interpretação em eventos.

Contextualizando os discursos dos líderes surdos, nesse período, início dos anos de 1980 ocorreram várias "conferências" ou fóruns regionais" que se configuraram como encontros de pessoas com deficiência em diferentes estados do Brasil, nos quais os grupos de reuniram para propor textos, com o objetivo de auxiliar na composição do texto da nova Constituição Federal, que veio a ser aprovada no ano de 1988. Neste sentido, estes encontros mobilizaram um grande movimento democrático para levar para Brasília as reivindicações das pessoas com deficiência, para que fossem apresentadas na Assembleia Constituinte (BRASIL, 2010). A Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de

⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YO7sy4FCaCc> e https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/21097_arquivo.pdf (entrevista escrita).

Deficiência (CORDE) foi fundada em 1986 e contribuiu significativamente para o futuro da Libras, a partir da organização de câmaras técnicas.

O Movimento Político das Pessoas com Deficiência, narra-se a trajetória desse movimento político que, como outros, se formaram no contexto da redemocratização brasileira após o regime da ditadura militar. Destacam-se, [...] as estratégias adotadas e os caminhos escolhidos pelo movimento para se fortalecer politicamente, bem como a importância do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, instituído pela ONU em 1981, como catalisador dessa organização. (BRASIL, 2010, p. 18)

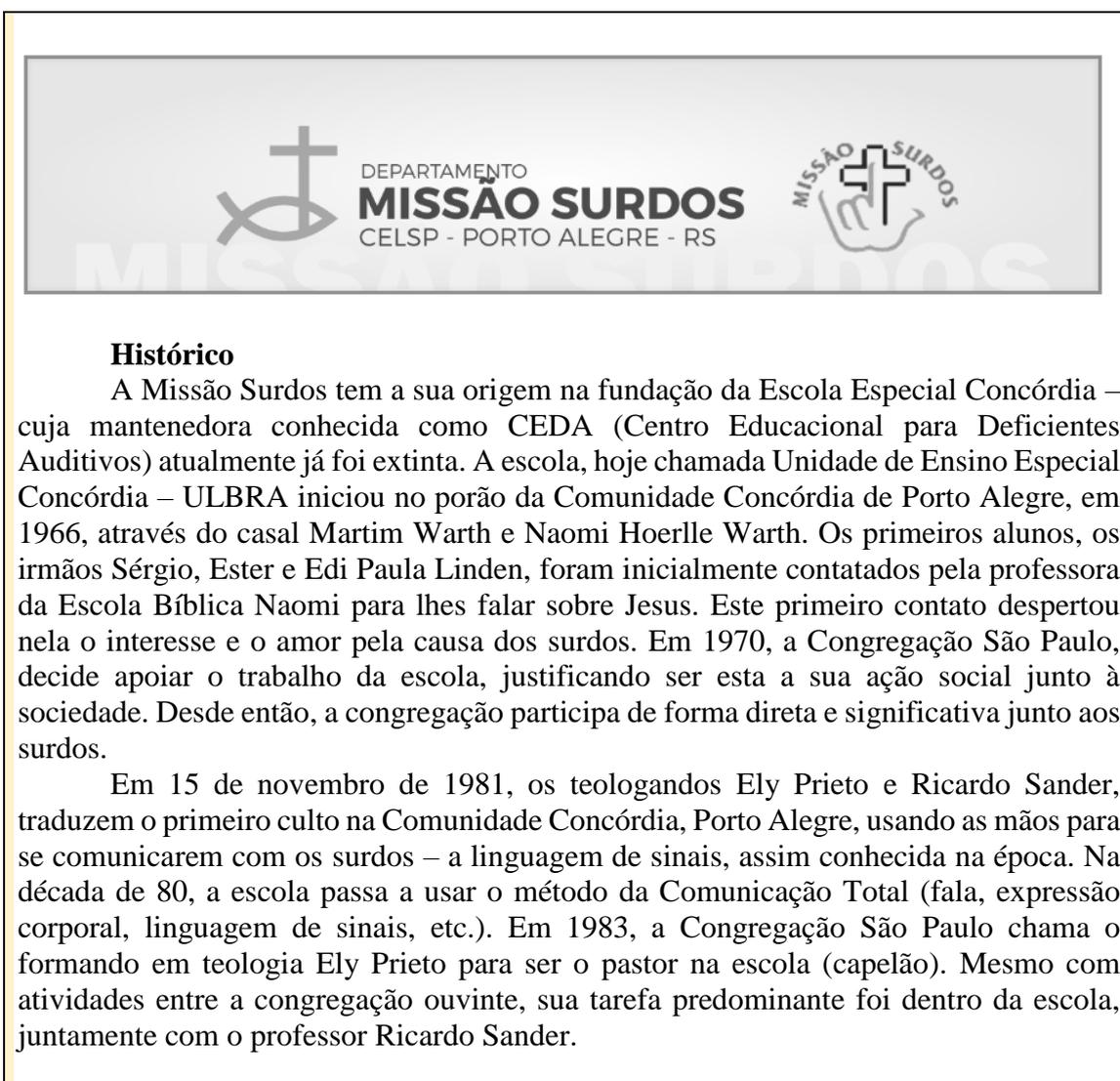
Os surdos não tinham garantido nesses espaços políticos a presença de intérpretes de línguas de sinais. Ao invés disso, os surdos costumavam ser acompanhados por intérpretes familiares, por professores de surdos e por religiosos que apoiavam o movimento surdo.

Para Santos, (2010) os intérpretes nos anos 2010 que atuavam no Brasil surgiram, principalmente, em três instâncias: (i) no seio da família, devido à existência de cônjuges, irmãos, pais ou filhos surdos (sendo valorizados e respeitados especialmente os filhos ouvintes de pais surdos que aprenderam língua de sinais em casa, conhecidos como CODAS¹⁰), (ii) nas igrejas, principalmente evangélicas, pela criação de cursos de Libras para a comunidade e necessidade de interpretação nos cultos, e (iii) em cursos livres organizados pelas associações de surdos e/ou pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis). Martins e Nascimento (2015, p. 85), apontam que mais recentemente, a partir da criação de cursos de formação de TILSP no ensino superior, modifica-se paulatinamente esse quadro, despontando pessoas com “interesses diversos de escolha e sem aproximação prévia com o campo da língua de sinais e dos estudos surdos”.

Na página da Missão de Surdos de Porto Alegre – RS da Igreja Luterana do Brasil é possível encontrar um histórico que menciona o trabalho dos pastores Ely Prieto e Ricardo Sander. Apresentamos o excerto na íntegra a seguir (figura 3).

¹⁰ CODAs – Child of Deaf Adults, isto é, os filhos ouvintes de pais surdos.

Figura 3: Histórico da Missão surdos



Fonte: <https://celsp.org.br/departamentos/missao-surdos/>

A partir desse registro histórico é possível apreender que os dois pastores, Ely Prieto e Ricardo Sander, dedicaram no início da sua formação acadêmica e pastoral tempo ao estudo da linguagem de sinais, apoio à educação de surdos e à família de surdos. Neste contexto, permeado a esse trabalho estava a atividade de interpretação simultânea junto à comunidade luterana à qual pertenciam, como apresentado na figura 4, que registra o momento em que um pastor proferia a palavra em português e o outro pastor a interpretava para a linguagem de sinais. Esta foi uma prática bastante inovadora para a época.

Figura 4: Dia dos Pais 1987- Igreja Luterana do Brasil



Fonte: Acervo pessoal de Ricardo Sander cedido para a pesquisa de JUNG (2022)

O fato de a “linguagem de sinais” não ser aceita em todos os espaços, inclusive por algumas famílias de surdos, demonstra a ignorância da sociedade para com este grupo. Atuando exatamente na direção inversa, na igreja se contava com religiosos e missionários, reconhecidos e recomendados por líderes surdos para o uso e a interpretação da linguagem. Assim, novos membros ouvintes eram escolhidos e passavam por treinamento na própria igreja.

Os membros da igreja, segundo Martins e Nascimento (2015, p. 87), “se voluntariavam para atuar nos chamados ministérios com surdos aprendiam a língua de sinais”, geralmente, “os requisitos exigidos dos missionários-intérpretes no desempenho interpretativo na esfera religiosa passaram [...] a ser aplicados à atuação profissional”.

Nesse sentido, a igreja teve um papel importante na formação inicial dos primeiros intérpretes missionários.

Certamente, o papel fundamental das instituições religiosas protestantes é a formação de um grande número de ouvintes fluentes nessa língua, além de afirmarem sistematicamente a surdez em termos de “cultura”, algo sem paralelo com demais instituições sociais. Nesse processo, são agentes com trajetória religiosa protestante que passaram a desempenhar o papel de mediação como intérpretes, intelectuais, ativistas políticos e profissionais vinculados à libras. O que contribuiu definitivamente para a consolidação dessa língua em termos nacionais, bem como o engendramento do discurso que afirma a surdez como particularidade cultural (SILVA, 2024, p. 14).

Este exemplo mostra como a identidade dos intérpretes começou a se constituir, principalmente, com princípios de caridade e afastados da discussão de profissionalização

ou acadêmica, mesmo porque o próprio campo dos Estudos da Tradução ou Estudos da Interpretação era incipiente no país. A luta pelo reconhecimento da profissão pelos intérpretes dependia do reconhecimento da Libras e dos direitos das pessoas surdas. Assim, nos anos de 1980 e 1990, os “intérpretes de linguagem de sinais” estavam passos atrás dos intérpretes de línguas orais. Diferentemente, os intérpretes de línguas orais já gozavam de um certo status por atuarem com a língua nacional e línguas estrangeiras.

Um importante fato histórico que vai impactar o campo de atuação de intérpretes de Libras é a fundação da Feneis, no ano de 1987 no Rio de Janeiro. A entidade surge a partir da destituição de outra entidade, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida), criada no ano de 1977 e cuja gestão não contava com a participação ativa de surdos. Com a criação da Feneis e a efetiva atuação de surdos na diretoria, conseqüentemente a demanda pela interpretação passou a circular nos debates da entidade. Com isso, é criado o departamento de intérpretes alguns anos depois do início das atividades da Feneis.

No ano de 1988 foi criado o Grupo de Trabalho Linguagem e Surdez (GTLS) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll), atualmente denominado de Grupo de Trabalho Língua Brasileira de Sinais (GT Libras), tendo como membros pesquisadores que também eram intérpretes de língua de sinais composto por membros surdos em que era requerida a presença de intérpretes de língua de sinais. No ano de 1987 criou-se o Grupo de Trabalho de Tradução da ANPOLL [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística]. (ZIPSER, 2013), mas os intérpretes de línguas de sinais não faziam parte das discussões da Tradução.

Tradicionalmente, a interpretação em língua de sinais se desenvolveu como uma área independente da profissionalização de outras línguas de modalidade oral-auditiva. Esse isolamento se edificou ao longo do século XX, principalmente, a partir do seu aprisionamento em discussões da educação e de linguística descritiva. Atualmente, porém, um conjunto de pesquisadores, muitos destes sendo intérpretes fruto dessa primeira geração de profissionais, agrupadas sob a luz dos “Estudos da Tradução” têm demonstrado o quão fundamental é o entendimento de processos interpretativos e discursivos, bem como o seu necessário alinhamento com as pesquisas de tradução mais gerais para o entendimento das formas de traduzir e de formar as novas gerações de intérpretes Libras-português.

Assim, esse novo momento tem oferecido subsídios fundamentais para o desenvolvimento desse campo eminentemente interdisciplinar: a tradução, a interpretação, a formação profissional, dentre outras.

Para fechar essa seção, registramos como as vidas de Ely Prieto e Ricardo Sander tomaram rumos diferentes. São Pioneiros que tiveram um importante papel nas comunidades surdas nos anos de 1980 e 1990.

Em 1991, o pastor Ely Prieto deixa o Brasil para os seus estudos de mestrado nos Estados Unidos e a Missão Surdos passa a ter o pastor Ricardo Sander como capelão junto à escola, compartilhando as aulas de Ensino Religioso com o teologando Klaus Kuchenbecker, o qual se encontrava na escola desde meados de 1989 (CELSP, 2022, s.p.).

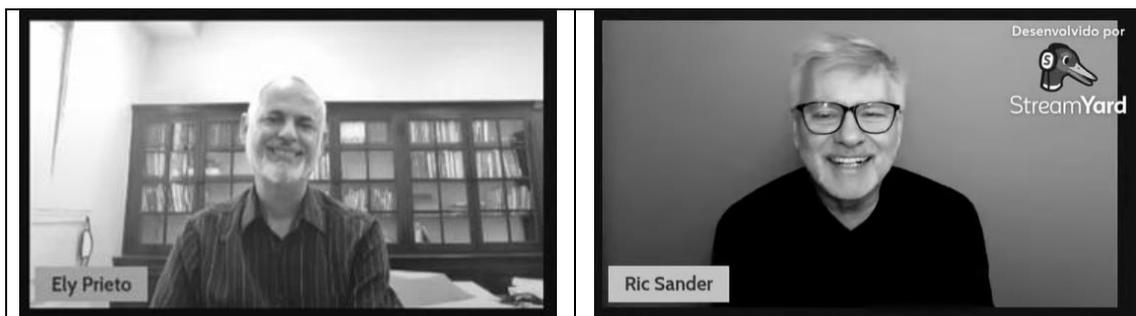
Ely Prieto tem trabalhado nos Estados Unidos. Coursou mestrado em Teologia, (no Concordia Theological Seminary, Fort Wayne, em 1993) e Doutorado em Ministério (pelo Concordia Seminary, em St. Louis, no ano de 2009). Contudo, se distanciou do trabalho com surdos, assumindo o trabalho como Professor Adjunto de Teologia Prática no Concordia Seminary, em St. Louis, além de ser Deão Adjunto para o Ministério Urbano e Transcultural, na Fundação Luterana.

Por sua vez, Ricardo Sander Foi fundador e presidente da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores Intérpretes e Guias-intérpretes de Língua de Sinais, de 2008 a 2011, assumiu que

Em sua trajetória, exerceu influência com sua performance de interpretação em igrejas, escolas especiais e regulares e universidades. Esteve também associado à Comissão pela Luta dos Direitos do Deficiente Auditivo nos anos 1980 e ocupou posições na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (SILVA, 2014, p. 27).

Ricardo concluiu o mestrado na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e fez doutorado pela Universidade do Estado de São Paulo (UNESP de Marília) em 2020. Atualmente, é professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no campus de Campo Mourão, como professor de Libras.

Figura 4: Ely Prieto e Ricardo Ernani Sander em 2022



Fonte: 3ª Live do Projeto Rodas de Conversas entre TILS¹¹

Estes são alguns personagens históricos que a partir de seus atos contribuíram para um campo da vida humana, para o reconhecimento de uma língua e para a consolidação de uma nova profissão no Brasil, que tocaram de forma singular vidas surdas. Não há linearidade na história, não há início e fim e sim vidas singulares fluindo em diferentes espaços e tempos, se cruzando, se distanciando, se constituindo. Retomamos algumas lembranças de líderes surdos sobre o momento de emergência da profissão de tradutor e intérprete de Libras e português no Brasil e o que era exótico se tornou um direito, algo corriqueiro.

Uma história de mãos missionárias às mãos profissionais reverbera quarenta anos de lutas, dedicação e empenho de muitas e muitas pessoas para chegarmos ao momento atual da Educação profissional dos tradutores e intérpretes de Libras e português no Brasil, sem nos esquecer dos pioneiros.

Para fechar esse texto, mas não a história.

Por meio de nossa investigação, constatamos que os “intérpretes de linguagem de sinais” se constituíram historicamente também em meio às entidades religiosas, sendo um importante espaço de formação destes profissionais. Além disso, ficou evidente sua importante contribuição na luta pelo reconhecimento da língua de sinais, no desenvolvimento da educação de surdos e na compreensão da importância dos intérpretes como um direito de serviço público. Nesse sentido, os dados permitem descrever o papel dos intérpretes missionários saindo das igrejas e adentrando aos espaços políticos,

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mbdFmbT1wMI&t=22s>

contribuindo para a construção da posição de surdos protagonistas ao participarem de movimentos políticos apoiados por intérpretes.

Os ouvintes participantes das comunidades religiosas aprendiam Libras e eram convidados a participar das comunidades surdas religiosas, se tornavam os intermediários naturais, seguindo os princípios da igreja e da família, e por isso, quase sempre, em uma perspectiva paternalista. Historicamente com as políticas públicas de inclusão social e educacional nos anos de 1990, a base legal para a interpretação foi substituída por influências da escola, requerendo-se cursos vinculados aos estabelecimentos de ensino ou à FENEIS, anos de 1990 e 2000. Mais recentemente, o quadro transformou-se para a formação profissional em nível superior, principalmente, após o decreto 5.626 de 2005.

Estes são recortes de memórias de pessoas surdas sobre suas experiências com interpretação em eventos, de forma mais estruturada e visível, sem ser algo fixo como os únicos intérpretes do Brasil. Importante destacar que em diferentes localidades e esferas de comunicação outros intérpretes atuavam na mediação entre surdos e ouvintes nos anos 1980.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, v. 11, n. 20, 30 jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33238> Acesso em 29 abr 2021.
- BRAIT, B; MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 61-78.
- BRASIL. Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Comitê Nacional para a Educação Especial. **Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Deficiente**. Rio de Janeiro, 1º jul. 1986f.
- BRASIL. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil** / compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%Aancia_no_Brasil.pdf?1473201976 Acesso em 20 abril 2023
- A **CONSTITUINTE** que os deficientes reivindicam está no documento. Interação, Belo Horizonte, CAAD-MG, ano III, n. 9, 1986.

CAMPELLO, A. R. S. **Entrevista I**. [jul. 2014]. Entrevistador: Silvana Aguiar dos Santos. Florianópolis, 2014. arquivo. (26mim56sec.). Entrevista concedida ao Projeto Entrevistas ACATILS. A entrevista na íntegra encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BU2pEEEjltc> Acesso em 20 mai 2023.

CARNEIRO, T. Intérpretes de línguas orais e intérpretes de Libras: semelhanças e diferenças. **Tradução em Revista**, 23, 2017.2 2. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32233/32233.PDF> Acesso em 20 mai 2023.

CELSP. Missão surdos: <https://celsp.org.br/departamentos/missao-surdos/>

COKELY, D. Shifting Positionality: A Critical Examination of the Turning Point in the Relationship of Interpreters and the Deaf Community. In: MARSCHARK, M.; PETERSON, R.; WINSTON, E. A. (eds). **Sign Language Interpreting and Interpreter Education: Directions for Research and Practice**. New York: Oxford University Press, 2005. p. 3-29. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof/9780195176940.003.0001>.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. tradução Joice Elias Costa. - 3. ed. - Porto Alegre Artmed, 2009. 405 p.

JUNG, A. P. **Trajetórias de intérpretes de Libras-português no Brasil: alteridade constitutiva da profissão**. 2022. 132 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://bu.ufsc.br/teses/PGET0564-D.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

HOEMANN, H.; OATES, E.; HOEMANN, S. (orgs.). **Linguagem de sinais do Brasil**. Porto Alegre: [s.e.], 1983.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

LODI, A. C. B.; PELUSO, L. Reflexões acerca da presença de intérpretes de língua de sinais nos anos iniciais de escolarização. **Bakhtiniana**, São Paulo, 13 (3): 123-141, Set./Dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/gFJjwgZwKsRLtT9Bnj5wmRp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 maio 2023.

LODI, A. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais /Língua Portuguesa e sua prática em diferentes espaços sociais. In: **IV Congresso Ibero-Americano de Tradução e Interpretação**. São Paulo, UNIBERO, 2007.

MARTINS, V. R. de O.; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Cadernos de Tradução**, volume esp. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p78/30709> . Acesso em 10 de jun. 2022.

PRIETO, E. <https://www.csl.edu/directory/ely-prieto/>

ROCHA, S. M. da. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: INES, dez. 2008.

ROCHA, S. M. da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos**: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). Rio de Janeiro. 2009. 160f. Tese. [Doutorado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: PUC, 2009.

SANTOS, S. A. dos. Tradução e interpretação de língua de sinais: deslocamentos nos processos de formação acadêmica e profissional. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 2, n. 26, p.145-164, 2010. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p145>. Acesso em 21 de mar de 2023.

SILVA, C. A. de A. A constituição da língua brasileira de sinais: considerações sobre a missão protestante com surdos. Dossiê Diversidade, plurilinguismo e interculturalidade. **Revista SURES**. n. 3, 2014. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/143> Acesso em 25 mar 2023.

ZIPSER, M. E. [et al.] **Estudos da tradução II**. Florianópolis: UFSC, DLLE, 2013.

STOKOE, W. **Sign and Culture**: A Reader for Students of American Sign Language. Maryland: Linstok Press, 1960.

**USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE DE
ESTUDANTES RESIDENTES DO CURSO DE LETRAS LIBRAS - LÍNGUA
PORTUGUESA COMO L2**

**USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN THE TEACHING TRAINING OF
RESIDENT STUDENTS IN THE COURSE OF LIBRAS - PORTUGUESE
LANGUAGE AS L2**

Everton da Silva Brito¹
Flávia Roldan Viana²

Resumo: O estudante surdo vivencia experiências que configuram um processo de ensino e aprendizagem visual, necessitando que professores utilizem estratégias didático-pedagógicas mediadas por suas especificidades de aprendizagem. Diante dessas afirmações, questiona-se se o uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos pode vir a proporcionar ao estudante surdo uma maior interação e autonomia em relação a seu próprio processo de aprendizagem. Para responder ao problema de pesquisa, o objetivo geral foi analisar os impactos do atelier formativo com uso das Metodologias Ativas por estudantes residentes (graduandos surdos e ouvintes) do Programa de Residência Pedagógica (PRP) do curso de Letras Libras - Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como recurso de ensino e aprendizagem para estudantes surdos na educação básica, com foco no desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas mais flexíveis que possam possibilitar a construção e o compartilhamento do conhecimento. Dessa forma, um atelier formativo foi estruturado para ser aplicado aos residentes surdos e ouvintes do PRP. A metodologia do trabalho possuiu uma abordagem qualitativa de natureza aplicada à formação de conhecimentos para soluções de problemas. Como produto foi desenvolvido um Guia de ferramentas digitais no contexto da educação de surdos. O estudo apontou para a necessidade de uma mudança de postura docente frente ao processo de ensino e aprendizagem desse alunado. Porém, importa considerar que, apenas o uso de metodologias ativas, sem um efetivo planejamento, com estratégias adequadas, direcionadas, ao contexto de educação de pessoas surdas, não implica em rupturas de práticas metodológicas arraigadas ao longo do tempo.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Formação docente. Educação de surdos. Elaboração de guia.

¹ Mestre em Inovação em Tecnologias Educacionais pelo Programa de Pós Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor na rede pública de educação básica do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: profevertondede@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-1679-6725>.

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta e permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: flaviarviana.ufrn@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7289-4512>.

Abstract: The deaf student experiences experiences that constitute a visual teaching and learning process, requiring teachers to use didactic-pedagogical strategies mediated by their learning specificities. Given these statements, it is questioned whether the use of active methodologies in the teaching and learning process of deaf students can provide deaf students with greater interaction and autonomy in relation to their own learning process. In order to respond to the research problem, the general objective of the research was to analyze the impacts of the training workshop using Active Methodologies by resident students (deaf and hearing students) of the Pedagogical Residency Program (PRP) of the Libras Letters - Portuguese Language course at Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), as a teaching and learning resource for deaf students in basic education, focusing on the development of more flexible didactic-pedagogical practices that can enable the construction and sharing of knowledge. Thus, a training workshop was structured to be applied to deaf and hearing PRP residents. The work methodology had a qualitative approach applied to the formation of knowledge for problem solutions. As a product, a Guide to digital tools in the context of deaf education was developed. The study pointed to the need for a change in the teaching attitude towards the teaching and learning process of these students. However, it is important to consider that the mere use of active methodologies, without effective planning, with appropriate strategies, directed to the context of education for deaf people, does not imply ruptures in methodological practices rooted over time.

Keywords: Active Methodologies. Teacher training. Deaf education. Guide preparation.

Introdução

Ao longo de décadas a educação tem apontado para a necessidade de práticas que busquem a equidade e inclusão de todas as pessoas, sobretudo aquelas com deficiência. Nesse enfoque, destacamos, entre outros, documentos oficiais que reforçam a urgente mudança de postura para alcançarmos uma educação de qualidade para todos, a saber: a Conferência de Jomtien, que gerou a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), que direcionou os debates em escala global acerca do tema, e, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, que em seu capítulo V trata da Educação Especial e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Dentro desse contexto evidenciamos a importância de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão e direcionadas ao propósito de construir uma sociedade justa e igualitária, na qual o sujeito seja integrado por meio da educação, mesmo com possibilidades diferentes, mas com igualdade de condições e direitos (STOBÄUS; MOSQUEIRA, 2004).

A Educação de surdos é uma área do conhecimento originariamente situada no campo da Educação Especial e que se ocupa com estudos e investigações do processo de ensino e da aprendizagem de estudantes surdos, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, que vem sendo discutida historicamente, ao longo dos anos, por dois grandes modelos: o modelo clínico-terapêutico, que se configura como um modelo médico, cujo foco central é a incapacidade do indivíduo; e o modelo socioantropológico - modelo social, cujas discussões partem da perspectiva da diferença, a partir dos conceitos de surdez e surdo (SKLIAR, 1998).

Vale salientar que, atualmente, se tem buscado realizar uma educação na perspectiva inclusiva, na qual os alunos com deficiência são inseridos cada vez mais nos espaços de ensino regulares, assegurando-se as condições necessárias ao acesso, permanência e seu desenvolvimento integral.

Nesta pesquisa discutimos a temática da educação de surdos a partir de uma visão socioantropológica e assume as definições conceituais da área a partir dos estudos de Quadros (2004), que define surdo como o sujeito que compreende o mundo através de experiências visuais, e tem a possibilidade de utilizar tanto a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, no intuito de realizar o seu desenvolvimento educativo, social e cultural.

É com base nesse entendimento acerca da necessidade do investimento em práticas que proporcionem a inclusão do estudante surdo, e permeadas pelo uso de metodologias ativas com aporte tecnológico, que fundamentamos a proposta geral desta pesquisa. Entende-se que a língua de sinais utilizada pela comunidade surda é baseada principalmente no visual e gestual, portanto, as ferramentas a serem utilizadas não podem fugir disso. A utilização dos recursos visuais é comprovadamente uma boa estratégia para o professor que não tem domínio da língua de sinais. Assim, o professor que possui dificuldade de comunicação com o aluno surdo utilizando a Libras, precisa identificar o elemento visual como recurso importante dentro do processo didático (MORAIS, 2008).

Diante desse cenário, podemos evidenciar a importância e os impactos que o uso de recursos visuais pode trazer para a educação de surdos. Desse modo, as mídias digitais surgem como recursos aliados e fundamentais para a inovação de novas práticas de ensino e aprendizagem nos ambientes escolares que atendam demandas de estudantes surdos.

Nessa perspectiva Rosa e Cruz (2001) salientam que, do ponto de vista dos próprios surdos o uso de mídias digitais na perspectiva do uso de imagens e vídeo legendado, constrói uma ponte com novas possibilidades de comunicação. As inovações oferecem um mundo visualmente fantástico para eles e são essas as principais ferramentas que trazem a perspectiva de profunda mudança nos usos e costumes.

Diante dessas afirmações, questionamos se o uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos pode vir a proporcionar ao estudante surdo uma maior interação e autonomia em relação a seu próprio processo de aprendizagem. Para responder ao problema de pesquisa, o objetivo geral foi analisar os impactos do atelier formativo com uso das Metodologias Ativas por estudantes residentes (graduandos surdos e ouvintes) do Programa de Residência Pedagógica (PRP) do curso de Letras Libras - Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como recurso de ensino e aprendizagem para estudantes surdos na educação básica, com foco no desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas mais flexíveis que possam possibilitar a construção e o compartilhamento do conhecimento.

Procedimentos metodológicos

No âmbito da pesquisa qualitativa existem algumas metodologias que permitem um planejamento minucioso de oficinas, cursos, ateliers, com etapas pré-programadas, entre elas, as Arquiteturas Pedagógicas (AP), o Design Instrucional (DI) e o Planejamento Instrucional (PI). O presente estudo foi baseado no Design Instrucional, que é uma ferramenta que abrange planejamento, desenvolvimento e aplicação de técnicas sistemática de ensino, no intuito de provocar a aprendizagem humana.

O DI favorece a relação entre educação, comunicação e tecnologia, ocasionando, muitas vezes, uma atenção maior para a aprendizagem de novos conhecimentos. Dessa forma, segundo Heidrich et al. (2007), quando bem planejado pode levar o estudante a aprender melhor. Faz-se, então, necessário que a atividade de ensino tenha um plano intencional que, de acordo com Filatro (2008), seja permeado por técnicas e métodos aplicados em situações educacionais específicas, capaz de facilitar a aprendizagem.

Sendo assim, a opção metodológica nesta pesquisa pelo DI advém do objeto de estudo, o “uso de metodologias ativas como recurso de ensino e aprendizagem para estudantes surdos na educação básica a partir da formação docente construída no

Programa de Residência Pedagógica do curso de Letras - Libras Língua Portuguesa da UFRN”, tendo em vista que essa formação exigiu um modelo sistemático de planejamento e implementação de novas estratégias didáticas e metodologias de ensino e aprendizagem.

O desenho da pesquisa

Seguindo os distintos estágios que os modelos convencionais de DI apresentam para o planejamento do ensino, segundo Piconez e Filatro (2004), organizamos um atelier formativo que foi dividido em três momentos formativos com a temática do uso das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem para os estudantes residentes do curso de Letras Libras - Língua Portuguesa da UFRN, por estarem exercendo a prática didático-pedagógica nas escolas de Educação Básica com alunos surdos incluídos nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Ao longo dos encontros do atelier formativo, foi realizado o registro das ações desenvolvidas no decorrer das formações. Tais registros se deram por meio de gravações em vídeo das discussões e conversas informais com os participantes, além de anotações em um diário de campo que nortearam os encaminhamentos para a elaboração do Guia de ferramentas digitais no contexto da educação de surdos.

Beira e Nakamoto (2016) defendem o uso das tecnologias digitais educacionais no ambiente escolar como recurso de qualificação do processo educativo, entretanto para que esses recursos possam provocar impactos na educação, faz-se necessário que os professores saibam, não apenas manuseá-los, mas, sobretudo, saibam como utilizá-los pedagogicamente.

D’Ávila e Madeira (2018) observando lacunas didático-pedagógicas na formação docente propõem que as formações sofram mudanças epistemológicas e de paradigma através de uma abordagem criativa, o ateliê didático. O atelier propõe que as formações partam dos saberes das experiências e que possuam uma dimensão sensível, atenta ao olhar docente acerca de sua própria prática. E que, nesse ambiente de construção do conhecimento, sejam utilizadas linguagens lúdicas e artísticas.

Assim, o atelier foi estruturado em três etapas com formações presenciais, acompanhamento de uma equipe de Tradutores Interpretes de Língua de Sinais (TILS), para dar acessibilidade comunicacional aos residentes surdos, e carga horária de 5 horas (07:00 às 12:00). Os encontros ocorreram seguindo o roteiro descrito a seguir.

No primeiro encontro apresentamos aos residentes as ações e objetivos que nortearam todo o processo. Em seguida iniciamos a discussão teórica acerca dos principais tipos e características das metodologias ativas e a evolução da educação 1.0 até a 3.0, possibilitando-se a reflexão e análise dos impactos, transformações e novas formas de ensino aprendizagem. Por fim, destacamos algumas ferramentas tecnológicas (Plickers; Mentimeter; Google Docs; Google Forms; Kahoot; Google sala de aula e Canva) de auxílio para a produção das intervenções na escola, descritas no Quadro 1.

Quadro 1 - Ferramentas Digitais para apoio a Práticas Pedagógicas Ativas

Ferramenta Digital	Como Utilizar em Sala de Aula
<i>Mentimeter</i>	O <i>Mentimeter</i> é um simples sistema para criação de enquetes interativas, que permite aos usuários a criação em poucos minutos, de maneira gratuita e sem necessidade de registros. Para isso basta somente configurar a pergunta que deseja vincular a enquete para posteriormente customizar as opções em que os usuários poderão votar. Ela é útil na etapa de descoberta e <i>brainstorming</i> comuns no <i>Design Thinking</i> .
<i>Google Docs</i>	O <i>Google Docs</i> é uma ferramenta de colaboração online, que permite o acesso, criação e edição dos seus documentos em qualquer dispositivo, incluindo seu <i>smartphone</i> , <i>tablet</i> ou computador em qualquer lugar, mesmo sem conexão com a internet. A partir do <i>Google Docs</i> , todos podem trabalhar simultaneamente no mesmo documento, compartilhar com qualquer pessoa, acessar recursos de <i>chat</i> e comentários, constituindo em importante ferramenta digital no apoio às práticas pedagógicas colaborativas em sala de aula.
<i>Google Forms</i>	O <i>Google Forms</i> é uma poderosa ferramenta para criação e edição colaborativa de formulários, permitindo que você colete respostas rapidamente, configure perguntas e respostas personalizadas, incluindo a escolha entre várias opções de perguntas, de múltipla escolha a listas suspensas e escalas lineares; adição de vídeo do Youtube e navegação por páginas e lógica de ramificação de perguntas. As respostas são coletadas automaticamente gerando informações e gráficos em tempo real, em planilha transformando a experiência com seus aprendizes em sala de aula.
<i>Kahoot</i>	O <i>Kahoot</i> é plataforma de criação de questionário, pesquisa e quizzes baseado em jogos com perguntas de múltipla escolha, que permite aos educadores e estudantes investigar, criar, colaborar e compartilhar conhecimentos e funciona em qualquer dispositivo tecnológico conectado à Internet.
<i>Plickers</i>	<i>Plickers</i> é uma simples, intuitiva e poderosa ferramenta que auxilia os professores na coleta de dados em tempo real durante avaliação formativa, sem a necessidade de dispositivos dos alunos. Utilizando seu <i>smartphone</i> , o professor através da câmera coleta instantaneamente as respostas dos estudantes mediante a leitura de cartões especialmente codificados exibidos por eles, assegurando verificações rápidas para entender e acompanhar a evolução da aprendizagem de seus aprendizes, provendo <i>feedback</i> instantâneo durante o processo.
<i>Canva</i>	O <i>Canva</i> é um serviço online disponível na versão web e na versão mobile. O Canva propicia ao professor a elaboração de gráficos, banners, slides, infográficos e outras inúmeras opções de designers que possibilitam um ganho real na qualidade do recurso visual e da própria qualidade

Ferramenta Digital	Como Utilizar em Sala de Aula
	do material produzido para a aula.

Fonte: Elaborado pelos autores

O segundo encontro, foi destinado para a preparação das propostas de aulas. Os alunos residentes foram divididos em grupos de livre escolha para que pudessem planejar as ações de intervenções com o uso de pelo menos uma metodologia ativa. Em seguida todos os grupos apresentaram suas propostas a fim de verificarmos a pertinência, os objetivos, as possibilidades e hipóteses de uso com alunos surdos.

O terceiro encontro que ocorreu após a finalização das intervenções propostas nas escolas. Os residentes apresentaram um relato acerca das experiências vivenciadas na execução das aulas, enfatizando os fatores positivos, negativos, potencialidades e dificuldades do uso de metodologias ativas na educação de alunos surdos. Esse relato foi de extrema importância para validar os resultados buscados nesta pesquisa.

É importante salientar que os residentes foram orientados de forma presencial, como também a distância, para um melhor uso das ferramentas, e ao longo dos três encontros contaram com a presença de intérpretes de Libras para atender os residentes surdos, além do auxílio da professora coordenadora e responsável pela Residência Pedagógica Letras-Libras.

O termo “atelier” foi preterido ao uso do termo “oficina”, pois, em seu conceito mais amplo, o termo atelier, estrangeirismo emprestado da língua francesa, que significa lugar de trabalho artístico, reporta-se a um grupo de indivíduos que, conjuntamente, trabalham em um projeto criativo ou em um estudo de um tema específico de forma colaborativa e reflexiva (D’ÁVILA, MADEIRA, GUERRA, 2018). E o termo “oficina” está relacionado a lugar de elaboração, fabricação ou conserto de coisas.

Dessa forma, diferentemente da perspectiva prática das oficinas de formação, o atelier foi organizado na perspectiva de estudo sobre as ferramentas digitais, mas com o intuito de promover situações de ensino e aprendizagem que pudessem vir a conduzir a aquisição de competências e habilidades para lidar com tais recursos no ensino de conteúdos disciplinares a estudantes surdos e oportunizar aos envolvidos a práxis docente a partir das vivências com as tecnologias, envolvendo aspectos teóricos, metodológicos e avaliativos.

A formação docente do profissional licenciado em Letras-Libras e o Programa de Residência Pedagógica

Fazendo um levantamento acerca da educação de surdos no Brasil, identificamos como marco inicial de uma educação formal voltada para tal público a fundação do Imperial Instituto de Educação de Surdos Mudos, em 26 de setembro de 1857 no Rio de Janeiro, o que mais tarde passou a ser reconhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, nomenclatura utilizada até os dias atuais.

Para efeito prático de realização deste trabalho de pesquisa, julgamos como sendo a legislação mais importante, o Decreto nº 5.626/05 que além de regulamentar a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, oficializando a Libras como língua primária e oficial de comunicação de surdos, tornando a Língua Portuguesa como a segunda língua, oficializa a criação de cursos de graduação em nível superior de Letras-Libras (público alvo deste estudo) e de tradutores/intérpretes de Libras, o que conforme Mori e Sandi (2015, p. 12) “[...] esse Decreto garante o acesso à educação para as pessoas surdas, bem como acesso à saúde e a cursos de formação cuja acessibilidade é feita com profissionais tradutores/intérpretes de Libras”.

Nesse viés de preocupação e regulamentação no tocante à educação de surdos, balizado pelo Decreto 5.626/2005, surge o primeiro curso de graduação em Letras Libras no Brasil, na Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2006. Sendo esse ofertado na modalidade a distância (EAD), e num primeiro momento voltado exclusivamente para pessoas surdas e ouvintes bilíngues (com domínio das línguas, portuguesa e Libras). Já em 2009 é criado na mesma universidade o primeiro curso em nível de superior de Licenciatura Letras Língua Portuguesa e Libras

A partir dessa experiência inicial, passou-se a ser difundido pelo país ao longo dos anos a implementação de alguns outros novos cursos de Licenciatura em Letras Libras. No entanto, vale salientar que quando fazemos o recorte para o curso de Letras Língua Portuguesa e Libras, verificamos que a quantidade de instituições que ofertam vagas ainda é bem reduzida.

Quando analisamos especificamente a oferta de cursos na modalidade presencial, em instituições públicas, verificamos que a oferta atual ainda é muito pequena e restrita a apenas 5 Estados da Federação, Minas Gerais (MG); Pará (PA); Piauí (PI); Rio Grande do Norte (RN) e Santa Catarina (SC). Ao levarmos o foco de análise para a modalidade EAD, com fins de compreender o alcance do curso,

identificamos a existência de apenas duas instituições, ambas públicas, sendo uma localizada no Estado de Mato Grosso do Sul (MS), mais especificamente na Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), e a outra localizada no Estado da Paraíba (PB), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). No entanto, é importante destacar que as vagas destinadas para essa modalidade são distribuídas por alguns polos de apoio presentes em outros municípios, o que propicia um leque de alcance um pouco maior, mas ainda de pequeno impacto efetivo.

O Brasil está em estágio inicial de ofertas de cursos de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Libras em nível de graduação, o que se reflete na impossibilidade por ora, de observarmos dados efetivos de impactos reais da formação docente dos egressos nessa modalidade, tendo em vista a duração do curso em 9 semestres (4 anos e 6 meses). O profissional habilitado neste curso, exerce a função de professor de Libras e Português para surdos, sendo a Libras a língua oficial de comunicação e o Português na modalidade escrita.

É importante destacar que, ao analisarmos de forma online as estruturas curriculares das instituições, exceto a UFRN, não foi possível identificar a existência de disciplinas/componentes curriculares com a temática de Tecnologias Digitais e metodologias ativas.

O Programa de Residência Pedagógica no curso de Letras-Libras da UFRN

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu art. 61, versa que a formação de profissionais de educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento a associação entre a teoria e a prática mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades, enquanto o art. 67 da mesma Lei disciplina que os sistemas de ensino deverão valorizar os profissionais da educação, assegurando inclusive, o aperfeiçoamento profissional (BEIRA; NAKAMOTO, 2016).

Como proposta de formação e valorização docente é que surge a constituição do Programa de Residência Pedagógica, estabelecido pela Portaria GAB n° 038, de 28 de fevereiro de 2018, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/MEC e dado ciência pública dos seus preceitos através do Edital CAPES 06/2018. O PRP surge como um programa voltado para os alunos matriculados a partir

do 5º período/semestre dos cursos de licenciaturas, tornando-se assim a segunda etapa de formação ofertada aos licenciandos, uma vez que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) passa a atender exclusivamente os alunos recém ingressantes nas universidades e com matrícula vigente entre o 1º e 4º período/semestre.

Tanto o PIBID, como o PRP são propostas que integram a Política Nacional de Formação dos Profissionais da educação básica do MEC. Contudo, mesmo sendo o PRP uma proposta de implementação recente, a ideia formativa que baliza o programa já pautou discussões e proposições em momentos anteriores, tanto na Câmara Federal, como no Senado Federal, sempre tomando como referência os conceitos gerais presentes na formação dos programas de residências médicas.

Em um âmbito geral, o PRP surge com a intenção de estimular e mediar a prática didática por meio da concessão de bolsas e, através do contato e vivência dos alunos licenciandos dos diversos cursos de formação de professores com os espaços escolares públicos, denominados de escolas-campo, aliando teoria, observação e prática, com a supervisão de professores efetivos da educação básica (preceptores) e coordenação de professores orientadores ligados aos estágios obrigatórios das Instituições de Ensino Superior (IES).

Nesse contexto e de acordo com o entendimento presente no Edital nº 06/2018 da CAPES, o PRP, consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois serão objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pela IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura.

Diante do exposto, fica evidente que o programa preza substancialmente pelo contato do licenciando com seu ambiente de trabalho futuro antes de concluído a graduação, a fim de promover a vivência, imersão e reflexão acerca das ações, impactos e resultados colhidos.

Na UFRN, o PRP contempla quinhentos e setenta e seis (576) bolsistas distribuídos pelos diversos Departamentos responsáveis pelo acompanhamento dos Estágios Curriculares Supervisionados dos cursos de licenciatura. Sabendo-se que o

programa possui equivalência de Estágio e que todos os Departamentos devem vincular-se às normas previstas pelo Departamento de Práticas e Currículo (DPEC) da própria universidade.

O Curso de licenciatura em Letras/Libras é um dos subprojetos contemplados com bolsas do PRP. De acordo com Viana *et al.* (2018) o projeto de Letras/Língua Portuguesa, foi pensado de forma colaborativa pelos professores da área e, subdividido em dois focos formativos: Letras/Língua Portuguesa e Letras/ Língua Portuguesa-Libras, ambos pertencentes ao campus Natal. Ainda conforme Viana *et al.* (2018, p.5):

O subprojeto do curso de Letras/ Língua Portuguesa-Libras, campus Natal, foca o ensino de LP como L2 para surdos, tendo como objetivo geral potencializar a formação inicial de professores de LP como L2 para surdos, por meio de ações, experiências metodológicas e práticas inovadoras que o ensino LP para estudantes surdos no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. (...) O subprojeto também prevê como objetivo a participação dos residentes em itinerários formativos que articulem à docência no sentido de integrar as dimensões da formação humana: cultura, ciência, trabalho e tecnologia.

É justamente dentro desse viés de exploração e vivências de metodologias de práticas inovadoras que focamos a ação principal da realização do ateliê formativo, o que torna os objetivos propostos neste trabalho de pesquisa ainda mais relevantes, necessários e atuais. Sabendo-se que tal ação formativa poderá propiciar o fortalecimento e a implementação de intervenções nos espaços escolares mais dinâmicas e criativas.

O primeiro Edital do Programa de Residência Pedagógica da UFRN foi iniciado em agosto de 2018 e seguiu vigente até janeiro de 2020, totalizando 18 meses, o que corresponde ao período máximo no qual um mesmo estudante pode participar do programa fazendo jus ao recebimento de bolsa. Sendo assim, a primeira seleção para a composição do PRP de Letras/Libras permitiu chegar a seguinte configuração:

(...) o subprojeto Língua Portuguesa como L2 para surdos do núcleo de Letras/ Língua Portuguesa-Libras, campus Natal, selecionou 20 residentes, sendo 4 residentes surdos (2 bolsistas e 2 voluntários) e 16 ouvintes (14 bolsistas e 2 voluntários), que atuam em duas escolas públicas de educação básica. As professoras preceptoras das duas escolas (sendo uma escola municipal e outra estadual) são professoras lotadas no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), (VIANA, *et al.* 2018, p.4).

Dessa forma, residentes, preceptores e a professora coordenadora do subprojeto vão construindo suas práticas na convivência diária com os ritos escolares, participando

ativamente do planejamento, na utilização de espaços coletivos, mobilizando e compartilhando saberes.

Nesse contexto é possível perceber que ao alinhar as práticas pedagógicas com a formação em espaços coletivos e com o compartilhamento de conhecimento, o PRP volta-se pedagogicamente para o encaminhamento de práticas ativas de construção do ensino aprendizagem.

Análise e discussão dos dados

Para organizar e sistematizar a análise dos dados, optamos pela categorização com base em dois recortes de categorias principais e um recorte de subcategoria. O primeiro recorte analisa o uso de tecnologias em sala de aula; o segundo trata acerca do uso de metodologias ativas na educação de estudantes surdos, e na subcategoria, analisamos as potencialidades e dificuldades na educação de surdos permeadas por metodologias ativas.

O uso de tecnologias em sala de aula

Num primeiro momento do desenvolvimento do atelier, buscamos conhecer o perfil dos participantes, seus conhecimentos e experiências com uso de tecnologia em sala de aula. Identificamos que mais da metade dos residentes 52,8% não haviam participado de formações com o foco temático em questão, enquanto que os demais afirmaram já ter participado. Ao analisarmos mais a fundo os dados apresentados no Gráfico 3, percebemos que as formações em que os 47,2% participaram anteriormente, eram em geral ligadas ao uso e apresentação de tecnologias assistivas para as diversas especificidades de aprendizagem e, não apenas para o uso didático-pedagógico com alunos surdos, ou com o foco e uso de métodos ativos; dentre as quais identificamos em geral; palestras sobre as potencialidades do uso da tecnologia em sala de aula; relatos de experiências e estudos de caso, apresentados e discutidos em aulas dos componentes curriculares do próprio curso ; seminários, mesas de debates, eventos e projetos de extensão, ou formação continuada promovidas pela própria universidade.

Esses dados apontam para um cenário vivenciado pelos professores da educação básica com alunos surdos incluídos (formação continuada), principalmente da rede pública e pelos estudantes em graduação, que é o cenário ainda latente da escassez de formações específicas para o atendimento das necessidades inerentes a prática educativa

dos alunos surdos, o que pode potencializar e impactar significativamente no ensino aprendizagem, tornando-se elemento chave de inclusão.

Nesse âmbito, verificamos que o percentual que compreende 52,8% de residentes que afirmaram nunca ter participado de formações anteriores com o tema foco desta pesquisa, deve ser considerado como um número alto e que denota de forma direta e clara a existência de uma lacuna, nesse caso relacionada com a formação acadêmica dos estudantes, levando-se em consideração que o grupo compreende alunos entre o 5º e o 8º semestre. Portanto, já em estágio de conclusão do curso ou com mais de 50% do curso concluído.

Essas informações nos levam a direcionar o olhar para a formação acadêmica que vem sendo ofertada pelos cursos de Letras Língua portuguesa e Libras nas universidades públicas no Brasil. O entendimento da existência de uma lacuna formativa que relacione formações com o uso de tecnologias educacionais e a prática docente, é corroborado no pensamento de uma residente participante da pesquisa, ao afirmar que: *“(...) o principal motivo para que a gente não tenha os conhecimentos do uso da tecnologia é pela falta de formação adequada, também dos materiais necessários nas escolas. Entendo que estamos passando por um período de adaptação e inclusão da educação nessas tecnologias, percebendo que não podemos ficar de fora dos avanços tecnológicos. É preciso acompanhar essas tendências”* (Residente 1).

Quanto ao grau de satisfação dos residentes, em relação a sua formação acadêmica para o uso de tecnologias educacionais em sala de aula, destaca-se que 77,8% dos participantes da pesquisa, avaliam que tiveram até o presente período, uma formação acadêmica com componentes curriculares voltados para a inserção de tecnologias educacionais na prática didático pedagógica, entre péssimo e regular. Enquanto que para 22,2% a formação acadêmica tem se apresentado em níveis de bom para ótimo. Considerando somente o percentual em si, percebemos que na visão dos residentes, a formação para as temáticas e pedagogias com ferramentas pedagógicas, tem ficado um pouco aquém na sua formação. Contudo, vale salientar que, mesmo a presença da tecnologia não sendo algo tão novo na sociedade, os currículos acadêmicos vêm sofrendo atualizações frequentes para atender as demandas, tanto dos alunos, bem como da comunidade em geral. Não obstante a possibilidade latente de termos diferenças nesses dados, em pesquisas futuras que tratem desta temática aproximem-se do foco pesquisado.

Outro aspecto avaliado na fase de diagnóstico foi acerca da regularidade com que os participantes do atelier elaboram, ou pensam os planejamentos de aulas, (o PRP relaciona-se ao estágio de regência prática) com foco no uso de recursos tecnológicos. Uma vez que um dos propósitos do atelier foi oportunizar o conhecimento de recursos digitais de apoio às práticas pedagógicas ativas para o ensino aprendizagem do aluno surdo. Neste sentido, 25% dos participantes afirmaram que sempre planejam o uso de tecnologia nas aulas, enquanto que 38,9% raramente pensam no recurso para uso em suas aulas. É importante salientar que, grande parte dos 38,9% que relataram pensar com raridade em planos de aulas com a utilização de recursos tecnológicos, afirmam que esse fato, relaciona-se diretamente com alguns fatores importantes, dentre os quais destacamos; dificuldades inerentes a apropriação do conhecimento sobre recurso; não oferta do recurso tecnológico básico (computadores e rede com acesso à internet) em grande parte das escolas de educação básica; apoio técnico de pessoal especializado para auxiliar na construção do plano e o tipo de recurso a ser utilizado; falta de formações específicas para a área; insegurança pra o manuseio da tecnologia e falta de tempo disponível para a preparação e execução do planejamento. Essas dificuldades são contempladas na fala de um dos alunos do PRP participante da pesquisa: *“(...) os maiores empecilhos para que possamos desenvolver planos com uso de tecnologia, estão associados a estrutura das escolas que não oferecem os equipamentos necessários. (...) creio que a falta de formação, também se apresenta como um ponto chave, pois o professor, ainda se sente inseguro em algumas vezes, para tentar fazer algo novo com uma tecnologia que ele não conhece bem” (Residente 2).*

Nesse recorte, percebemos que um fator importante para a execução de qualquer prática pedagógica, é a segurança no que se propõe a fazer. Para que o professor esteja seguro, alguns fatores devem sequenciar o processo, que vai desde o ato de identificar as necessidades e características dos alunos, da objetividade do plano, e da prática em si. É importante que o professor possa ter o domínio da sequência didática de sua aula, e principalmente conhecer o recurso que vai usar para encaminhar aos objetivos propostos e diminuir os riscos de erros. Assim, avaliamos o nível de segurança do professor para usar tecnologias em sala de aula.

61,1% dos participantes do atelier, não sentem a segurança necessária para usar a tecnologia como recurso didático pedagógico. Percebe-se diretamente que o alto percentual, relaciona-se, principalmente, com a falta de acesso a formações que

disseminem o conhecimento, as experiências e possibilite o acompanhamento da teoria e da ação efetivamente no espaço escolar. Outro fator que deve ser levado em consideração é o da velocidade do desenvolvimento dos aparatos tecnológicos que estão sendo disseminados na sociedade e nos espaços diversos espaços educativos, sejam eles de educação básica, ensino superior e pós-graduações. Assim, a execução de formações isoladas e em espaços de tempo distantes, sem o devido acompanhamento e análise do que efetivamente deu certo ou errado, pode não surtir o efeito adequado do aluno surdo.

Essa insegurança relaciona-se de forma direta com os fatores elencados anteriormente, como pontos que dificultam as práticas com aportes tecnológicos nos espaços educativos. Percebe-se ainda, que o bom desenvolvimento pedagógico deve prezar pela junção da teoria que venha para fundamentar o conhecimento de todo o processo, descrevendo os passos e as possibilidades de cada recurso a ser usado, com a prática bem planejada e sequenciada para os fins que se deseja alcançar.

Para fechar esse o recorte de análise do uso de tecnologias em sala de aula, e ainda dentro da fase diagnóstica, avaliamos o nível de conhecimento anterior dos participantes acerca dos recursos mediadores e objetos pedagógicos do processo do atelier (*Mentimeter; Google Forms; Google Docs; Kahoot; Plickers; Google Sala de Aula e Canva*).

Avaliamos a informação balizada em 5 estágios de conhecimento, a partir do primeiro nível que pontua o não conhecimento do recurso; no segundo nível o residente pontua um pouco conhecimento; o terceiro, denota um conhecimento parcial, indicando que o residente conhece o recurso, porém não possui a segurança para o uso; o quarto destaca o conhecimento bom, inferindo-se que o residente sabe utilizar. No entanto, não conhece todas as potencialidades do recurso. Por fim, o quinto nível, que reflete um conhecimento total, ou seja, conhecimento das potencialidades e limitações da que o recurso oferece.

Quase a totalidade dos residentes afirmaram desconhecer totalmente, ou possuir conhecimentos mínimos, fato destacado pela diferença de tamanho das barras nas cores azul e vermelha, das demais cores. Olhando de modo mais específico, percebemos para os residentes o Plickers; o Mentimeter; o Canva e Kahoot eram praticamente desconhecidos na época do primeiro encontro do Atelier. Enquanto que a plataforma do Google Forms e do Google Docs apresentaram um melhor índice de conhecimento, fato

que pode ser explicado pelo uso mais intensivo dessas duas plataformas na própria universidade. Ainda assim, é um percentual baixo de conhecimento.

A literatura indica que o uso de metodologias ativas e tecnologias digitais por professores da educação básica é um dos desafios que compõe as sociedades pós-modernas. Porém, as pesquisas de Sondetmann *et al.* (2017) indicam que há um crescimento com relação à aplicação das metodologias ativas na educação, centrando o rumo do processo de ensino e de aprendizagem no estudante ativo.

Perante esse novo desafio os professores que atuam na educação de surdos precisam, então, transitar pelas diferentes possibilidades metodológicas e pedagógicas proporcionadas pelas tecnologias digitais no intuito de deslocar da centralidade do processo de ensino e aprendizagem do professor para as necessidades de aprendizagem do estudante, que deve se tornar mais ativo nesse processo.

Na formação docente de Letras/Língua Portuguesa e Libras os futuros professores precisam ter a oportunidade de experimentar ações de utilização de novas metodologias, bem como construir trajetórias diferentes e vivenciar essas inovações de forma que possam proporcionar transformações no espaço da escola e permitir que estudantes surdos possam desenvolver o conhecimento de forma mais ativa.

O Uso de Metodologias Ativas na Educação de Estudantes Surdos

O conceito de metodologias ativas é apresentado nesta pesquisa como meio didático para facilitar o processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo, tendo o professor como um facilitador da aprendizagem e o aluno o gestor de sua aprendizagem. Assim, para compreender o perfil de conhecimento dos residentes acerca da temática, é que elencamos analisar o entendimento dos residentes quanto ao conhecimento e uso dos métodos ativos nas aulas.

Apenas 36,1% já utilizaram métodos ativos nas aulas, enquanto que 63,9% nunca usaram, ou desconheciam totalmente os conceitos balizadores da pedagogia ativa. Como já discutido anteriormente, a chamada pedagogia ativa não é algo novo no cenário educativo. No entanto, o desenvolvimento tecnológico tem potencializado e levado a cena a discussão acerca da necessidade de novos métodos de ensino aprendizagem que acompanhem os interesses sociais e principalmente dos estudantes, dentro de uma aprendizagem significativa. Coetzee e Schmulian (2012), indicam que o

uso de metodologias ativas por professores pode vir a favorecer uma postura crítica e ativa de seus estudantes pela inclusão de novas estratégias de ensino.

Nesse enfoque, percebemos que 33,3% sequer ouviram falar sobre o tema, mesmo sabendo que ao menos nos últimos 4 anos, é essa a temática que vem dominando o cenário dos eventos e debates, associado a evolução do mercado de trabalho na era da indústria 4.0, e a necessidade de transformações nos índices da educação no Brasil, que denotam a necessidade de buscar caminhos alternativos ao que vem sendo feito nos últimos anos na educação básica, que se reflete diretamente na educação superior e na qualificação dos nossos jovens.

Os outros 30,6% afirmaram conhecer o tema, porém nunca usaram em suas aulas, fato que pode ser explicado no recorte da fala de um dos residentes, que reconhece a importância do uso de metodologias ativas, sobretudo com alunos surdos. Contudo não desenvolve em razão de que: *“(...) eu entendo que preciso diferenciar minhas práticas para se manter nesse mercado de trabalho atual (...) reconheço também que o aluno surdo tem muito mais facilidade de aprender quando a gente traz alguma imagem, ou algo diferente. Mas, é bem difícil, pois tem aluno que não sabe Libras, nem o Português e outros que não tem o apoio da família e na maioria das vezes, dos demais professores (...) eu preciso usar metodologias Ativas, mas é bem difícil se não tiver uma boa formação” (Residente 4).*

Essa transcrição demonstra que são muitas as nuances que se relacionam ao processo de ensino aprendizagem de alunos surdos. Mesmo apresentando-se de forma nítida a potencialidade do uso de metodologias ativas, ainda sim, deve-se levar em consideração outros fatores diversos e inerentes a gestão das escolas; a infraestrutura da escola, ao professor e sua formação continuada; a família e principalmente ao seio familiar no qual está inserido o aluno. Por fim, analisamos a importância do uso de metodologias ativas com base na escala ascendente que compreende os números entre 1 e 5, sendo o 1 grau de importância baixa e o 5, grau de importância elevado.

Assim, percebemos que cerca de 88,8% dos residentes consideram os números entre 4 e 5, ratificando a importância dos métodos ativos para alunos surdos. Vale destacar que, no momento da colheita desses dados apresentados, os residentes já tinham o acesso aos conceitos bases das metodologias ativas, o que facilitou para o entendimento e visão de possibilidades inerentes ao uso de metodologias ativas com alunos surdos.

No atelier formativo os residentes tiveram o contato com a ferramenta digital e tiveram a oportunidade de discutir as potencialidades de uso no processo de ensino e aprendizagem do sujeito surdo.

As estratégias didáticas utilizadas na educação usadas para atender estudantes surdos da Educação Básica evoluíram gradualmente ao longo do último século. Os primeiros esforços tiveram por foco mostrar a importância do uso da língua de sinais por todos da comunidade escolar, em contextos escolares bilíngues. Modelos mais recentes se concentraram em unidades especiais dentro de escolas públicas, chamados de Atendimento Educacional Especializado. Entretanto, os últimos anos viram o advento de um novo modelo, a sala de aula "inclusiva".

A sala de aula inclusiva é uma política fundamentada pela Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que propõe que a educação especial passe a integrar a proposta pedagógica da escola regular sob uma perspectiva inclusiva para atender ao público alvo da educação especial e ofertar ensino de qualidade a todos.

De acordo com depoimentos dos residentes, poucos estudantes surdos conseguem sentir-se motivados com a escola, além de não demonstrarem perceber a utilidade e aplicação do que é ensinado. Nesse contexto, as ferramentas digitais foram apresentadas no atelier numa proposta inclusiva e foram selecionadas pensando nas especificidades do estudante surdo.

O atelier contou com a participação de residentes surdos e ouvintes, o que permitiu uma reflexão maior sobre o uso da ferramenta digital no contexto da educação de surdos. Além disso, pesquisas demonstram que o sujeito surdo possui uma língua própria e formas diferenciadas de aprendizagem (VIANA; BARRETO, 2014). Essas reflexões nos levaram a propor o quadro abaixo (Quadro 02):

Quadro 02 – Ferramentas digitais no contexto da educação de surdos

Ferramenta Digital	Porque utilizar em Sala de Aula com estudantes surdos
<i>Mentimeter</i>	O <i>Mentimeter</i> é uma ferramenta digital bastante visual. Automaticamente pode criar gráficos, nuvem de palavras, infográficos, que despertam no aluno surdo o interesse pelas palavras, pela análise de dados, pela leitura de dados. Pode vir a contribuir com o pensamento criativo desse alunado.
<i>Google Docs</i>	O <i>Google Docs</i> é uma ferramenta de colaboração online. Para o estudante a língua portuguesa é sua segunda língua. A ferramenta pode ser utilizada em aulas de português com a correção

Ferramenta Digital	Porque utilizar em Sala de Aula com estudantes surdos
	<p>on-line a medida que o estudante vai escrevendo, ação que vai ajuda-lo a perceber as diferenças linguísticas que há entre a sua língua visual e a língua escrita da língua portuguesa. Ferramenta, também, útil para que professores trabalhem a escrita de sinais junto a língua portuguesa escrita. As práticas pedagógicas colaborativas em sala de aula contribuem para que o estudante surdo perceba as especificidades da língua portuguesa.</p>
<p><i>Google Forms</i></p>	<p>O <i>Google Forms</i> é uma ferramenta que pode associar vídeo e escrita em português na criação de formulários. A ideia é que o estudante surdo faça sua pergunta em Libras, grave, e abaixo tenha a pergunta em português escrito para que ele possa perceber a estrutura frasal.</p> <div data-bbox="730 629 1062 947" style="text-align: center;">  <p>1. Você é usuário da Língua de sinais? *</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> </div>
<p><i>Kahoot</i></p>	<p>O <i>Kahoot</i> é forma criativa de retomar o conteúdo com estudantes surdos e ouvintes. Os sujeitos surdos são sujeitos visuais e mnemônicos (VIANA; BARRETO, 2014), dessa forma, os jogos de aprendizado, "<i>Kahoots</i>", podem vir a favorecer essas habilidades (visuais e mnemônicas) nos estudantes surdos. Kelly, Lang e Pagliaro (2003), orientam que estudantes surdos recebam a instrução e a prática com uma variedade de estratégias de ensino, tanto escrita como pictórica, bem como divididas em etapas, para facilitar a organização da estratégia de resolução de problemas e o <i>Kahoot</i> pode vir a possibilitar essas estratégias de ensino.</p>
<p><i>Plickers</i></p>	<p><i>Plickers</i> é uma ferramenta que auxilia os professores na coleta de dados em tempo real durante avaliação formativa, provendo <i>feedback</i> instantâneo durante o processo. E assim como o <i>Kahoot</i> estará fomentando as habilidades mnemônicas dos estudantes surdos de forma criativa. O <i>feedback</i> instantâneo ajuda o surdo a encadear ideias, pensar sobre o que se aprende.</p>
<p><i>Canva</i></p>	<p>O <i>Canva</i> propicia a elaboração de gráficos, banners, slides, infográficos, que possibilitam um ganho real na qualidade do recurso visual. Pode ser usado tanto pelo professor para organizar uma aula com mais recursos visuais como pode ser usado pelo estudante surdo para apresentar suas atividades e ou realizar suas avaliações. No processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos, a forma como o conteúdo é apresentado e a possibilidade desse alunado apresentar seu conhecimento por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), associado a recursos didáticos diversos, principalmente os visuais, permitem estabelecer um canal de comunicação favorável para que esses alunos possam sentirem-se motivados a aprendizagem.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

Dessa forma, foi possível avaliarmos que o envolvimento ativo do estudante surdo com a aprendizagem é fundamental, sendo necessário valorizar a diferença e estimular as experiências visuais. E as ferramentas digitais vão ao encontro dessas afirmações.

Potencialidades e dificuldades na educação de surdos permeadas por metodologias ativas a partir do atelier formativo

Ao longo do percurso do texto desta pesquisa, caracterizamos o estudante surdo e suas principais formas de aprendizagem. Nesta seção apresentamos um recorte acerca das dificuldades e potencialidades na educação de surdos, observadas nos dados gerados pelo atelier formativo e colhidos ao final do último encontro formativo.

Ao final do atelier foi realizada uma avaliação de reação através de um novo questionário, bem como por meio de uma entrevista aberta e roteirizada, objetivando-se dar oportunidade para que os residentes participantes da pesquisa pudessem relatar suas experiências no atelier, e na prática escolar, destacando-se os principais impactos (potencialidades, dificuldades) advindos a partir da formação.

Ao avaliarmos os índices de satisfação relacionados com as experiências vivenciadas ao longo do atelier, do relato das práticas pelos participantes e das possibilidades geradas pelo uso de tecnologias com métodos ativos, fomos remetidos para uma análise de condição positiva em relação a proposta e todo o desenvolvimento do atelier.

Verificamos que alguns fatores contribuíram diretamente para a compreensão desse índice de avaliação positiva, dentre os quais podemos destacar, entre outros: o caráter inovador do atelier formativo, tanto no foco temático, como no público alvo; o anseio dos participantes em adquirir conhecimentos que pudessem contribuir na vida acadêmica e na execução das práticas didáticas; pela necessidade de compreensão de métodos que auxiliem numa educação mais personalizada e significativa para o aluno surdo.

Os residentes destacaram como fatores potencializadores do uso de metodologias ativas com recursos tecnológicos, o fato delas permitirem ampliar o leque de possibilidades didáticas; favorecer para que o aluno surdo possa interagir e inclui-se junto aos alunos não surdos; propiciar a liberdade para a construção do conhecimento; pelo poder atrativo que a tecnologia em si disponibiliza ao aluno e por facilitar a compreensão dos conteúdos de forma mais dinâmica e colaborativa.

Ainda nesse enfoque identificamos outros fatores que estão presentes na transcrição da fala de alguns residentes entrevistados, como exemplo, uma residente que afirma que a metodologia ativa, vista no atelier, ajudou na aula prática, pois; “(...) *ela*

facilitou na interação minha interação com meu aluno, pois facilitou a aprendizagem dos conteúdos, o tornando participante ativo do processo. Facilitou também para tornar a aula inclusiva. Assim, a sala de aula deixou de ser uma prisão de 4h, virou um lugar de construção de conhecimento. (...) sabemos que o estudante surdo muitas vezes é jogado em uma sala de aula para ser "incluído", porém isso é tudo que eles não são. O uso das tecnologias tornou a aula acessível a todos, pois incentivou a troca de conhecimentos dos alunos surdos com os seus colegas e com isso estimulou, ele a buscar novos conhecimentos” (Residente 5).

Para um outro residente, a metodologia ativa pode ajudar a quebrar com as velhas práticas que não contemplam o aluno ouvinte, nem tão pouco o aluno surdo, pois as aulas são engessadas e não levam em consideração as necessidades de aprendizagem do próprio aluno.

Ficou evidente também que, em linhas gerais, o uso de plataformas e aplicativos que exploram a ludicidade permeadas por jogos , potencializam a aprendizagem do aluno surdo, por despertar o sentido competitivo, que o leva a desprender um esforço maior para os estudos, uma vez que, segundo o residente, “ (...) o jogo em si torna o conteúdo mais visual, dinâmico e interativo, despertando o interesse do aluno em aprender a utilizar a plataforma e compreender o conteúdo para pontuar no jogo (...)” (Residente 6).

Diante desse cenário e das leituras teóricas, percebemos a importância das metodologias ativas permeadas por recursos tecnológicos, no tocante a educação de surdos. Vale salientar que os dados aqui apresentados, refletem um espaço amostral pequeno. No entanto, os resultados apontam para um impacto totalmente positivo, assertivo e transformador.

Não foram relatados pontos negativos associados ao *Atelier* em si. As dificuldades citadas, são ligadas aos pontos já comentados anteriormente, que seja, desde a falta de estrutura nas escolas, baixa oferta de formações, insegurança quanto ao uso de métodos novos, apoio de professores das áreas específicas, pessoal especializado e alunos com níveis cognitivos e habilidades diversas, o que exige uma maior disponibilidade do professor para adaptar as atividades para cada estudante.

Tendo em vista à especificidade do processo educacional do surdo, é importante que esse alunado tenha oportunidade de interagir nesse processo com a utilização de imagens visuais. A imagem, a experiência visual, que faz parte da cultura surda, tem

papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, permitindo possibilidades de compreensão e apreensão sobre o que está sendo ensinado. E, nesse contexto, as ferramentas digitais mostraram-se recursos visuais inovadores, com grande potencial para criar motivações e favorecer condições.

Dessa forma, as discussões no atelier e os estudos apresentados no quadro 02 originaram o “Guia de ferramentas digitais no contexto da educação de surdos (<https://pluni.imd.ufrn.br/>). O material possui a conceituação sobre as Metodologias Ativas e as principais ferramentas digitais, além disso explica como utilizá-las para fomentar o processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos.

Considerações finais

As práticas didáticas desenvolvidas em conjunto com recursos digitais apresentadas foram classificadas como recursos pedagógicos importantes pelos participantes do atelier, principalmente pela possibilidade de conciliar com metodologias ativas, e promover a personalização do ensino do aluno surdo, independente do seu nível de aprendizagem, características sociais, modalidades de ensino e ambientes formativos.

Porém, importa considerar que, apenas o uso de metodologias ativas, sem um efetivo planejamento, com estratégias adequadas, direcionadas, ao contexto de educação de pessoas surdas, não implica em rupturas de práticas metodológicas arraigadas ao longo do tempo. Para que esse uso seja efetivo é demandado esforço, tempo e estudo. É nesse sentido que novas pesquisas devem surgir para contribuir com a compreensão e a melhoria do ensino para esse alunado.

É fato que essas ações tendem a ampliar o respeito à diversidade, a inclusão de diferentes perspectivas e o favorecimento a produção de mudanças e de transformação da realidade. Entretanto, somente a formação continuada no âmbito das tecnologias educacionais, seja ela em serviço ou na formação inicial, poderá vir a ser meio de inovação, pesquisa e enfrentamento de alguns dos desafios encontrados nessa investigação e que refletem limitações tanto da formação como do espaço escolar, tais como: (i) graduação em Letras/Libras que não explora a área de tecnologias educacionais como inerente ao perfil profissional; (ii) baixa utilização de metodologias ativas, na própria graduação, que estimulem a reflexão sobre a prática e a participação ativa no processo de ensino e aprendizagem; (iii) práticas de ensino fragmentadas,

produzidas por professores despreparados e com pouco espaço para a inovação; e (iv) um processo de ensino e aprendizagem centrado e organizado na homogeneidade, sem considerar as especificidades e peculiaridades de aprendizagem do alunado surdo.

Faz-se necessário, então, e com base na literatura e na realidade vivenciada através do atelier formativo, repensar a formação docente.

Referências

BEIRA, D. G. e NAKAMOTO, Paula Teixeira. **A Formação docente inicial e continuada prepara os Professores para o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula?** In: Anais do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE 2016), 2016, p. 825-834. DOI:10.5753/cbie.wie.2016.825.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Presidência da República Casa Civil. Distrito Federal, DF, 26 dez, 1996. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 jun 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 20 de maio 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, **que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em 20 de maio 2019.

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

BRASIL. Edital CAPES 06/2018 **que dispõe sobre a Residência Pedagógica.** Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2019.

COETZEE, S. A.; SCHMULIAN, A. **A critical analysis of the pedagogical approach employed in an introductory course to IFRS.** Issues in Accounting Education. v. 27, n. 1, 2012, p. 83–100.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena. **Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários** / Cristina d'Ávila, Ana Verena Madeira, organizadoras. – Salvador: EDUFBA, 2018. 175 p.

D'ÁVILA, C; MADEIRA, A. V; GUERRA, D. Diário on-line e pesquisa-formação com docentes. In: D'ÁVILA, C; MADEIRA, A. V. (Org.). **Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários.** Salvador: EDUFBA, 2018. 175 p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha, 1994.

FILATRO, Andréa. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

Heidrich; R.; Medina, G.; Salce, F. A. P. “**Recomendações Ergonômicas para Interfaces: Design Instrucional para Alfabetização de Crianças com Necessidades Especiais**”. In. XVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2007.

KELLY, R. R; LANG, H. G; PAGLIARO, C. M. Mathematics Word Problem Solving for Deaf Students: A Survey of Practices in Grades 6 – 12. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education, v.8, nº 2, 2003. p. 104 – 119.

MORAIS, Luciana Lima. de. **O ensino da Geografia com o enfoque na aprendizagem dos surdos: perspectivas e desafios**. Revista Bibliocanto, Natal, v.5, n.1, jan./jun. 2008. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/bibliocanto/article/view/57>>. Acesso em 27 set. 2017.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. **História da Educação dos Surdos no Brasil**. Seminário de pesquisa do PPE da Universidade Estadual de Maringá. Paraná, 2015.

PICONEZ, S. C. B.; FILATRO, Andrea Cristina. **Design Instrucional Contextualizado**. In: Congresso ABED 2004, 2004, Salvador. Anais do 11º Congresso Internacional da ABED 2004. São Paulo: ABED, 2004, p. 01-08.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas**. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Williams, L. C. de A. (Org.). Temas em educação especial IV. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

ROSA, Andréa da Silva; CRUZ, Cristiano Cordeiro. **Internet: fator de inclusão da pessoa surda**. Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins, v. 2, n. 3, p. 38-54, 2001. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/brapci/v/a/3083>>.

SKLIAR, C. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade**. Em C. Skliar (Org), A surdez: um olhar sobre as diferenças (pp. 7-32). Porto Alegre: Mediação, 1998.

SONDERMANN, D. V. C.; BALDO, Yvina Pavan; FRIZZERA, A. C. S.; NASCIMENTO, G. S.; CASSARO, J. C. S.; RESSTEL, R. **O Design Educacional e a construção de mídias: Uma proposta de aprendizagem por meio das metodologias ativas**. In: SÁNCHEZ, J. (Org.). Anais da XXII Conferência Internacional sobre Informática na Educação (Fortaleza). Nuevas Ideas en Informática Educativa. Santiago: Universidad de Chile, v. 13, 2017, p. 211-218, <http://www.tise.cl/2017/img/ActasTISE2017.pdf>, 2017

STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUEIRA, Juan José Mouriño. **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

VIANA, F. R.; DUARTE, F. C. das C; LUDUVINO, M. J. F; SILVA, R. P; CARVALHO, R. F. S. de; HENRIQUE, T. M; OLIVEIRA, Y. L. B. de. **O programa de residência pedagógica no curso de Letras/Libras da UFRN: novos contextos formativos**. Anais do VII ENALIC, 2018. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/enalic/trabalhos/443-6142-29112018-171403.pdf>>.

VIANA, F. R; BARRETO, M. C. **O ensino de matemática para alunos com surdez: desafios docentes, aprendizagens discentes.** CURITIBA: Editora CRV, 2014.

PERSPECTIVAS DE UTILIZAÇÃO DO MODELO BIOPSISSOCIAL DE AVALIAÇÃO DA DEFICIÊNCIA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

PERSPECTIVES FOR USING THE BIOPSYCHOSOCIAL MODEL FOR DISABILITY ASSESSMENT IN THE FIELD OF SCHOOL EDUCATION IN BRAZIL

Beatriz Lopes Porto Verzolla¹

Resumo: O modelo biopsicossocial da deficiência é a perspectiva adotada pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015) para a avaliação da deficiência. O objetivo desse estudo é investigar e discutir a utilização do modelo de avaliação biopsicossocial da deficiência na área de educação escolar e suas perspectivas de aplicação no contexto brasileiro. Foi realizada uma revisão de literatura nos portais SciELO, Scopus, Portal de Periódicos CAPES e Portal de Teses e Dissertações da CAPES, considerando como critérios de inclusão a disponibilização do arquivo completo para leitura e adequação ao tema de estudo. Após a leitura completa dos trabalhos e exclusão dos que estavam em duplicidade ou que fugiam ao tema do estudo, foram selecionados para análise final cinco artigos e duas dissertações. As pesquisas analisadas defendem que a perspectiva biopsicossocial de compreensão da deficiência na área da educação permite ampliar o entendimento sobre a condição da deficiência, ao considerar os fatores contextuais que influenciam a realização das atividades pedagógicas e a participação social. Tal perspectiva também contribui para a ampliação da autonomia e da participação social das/os estudantes e pode ser utilizada para a construção de políticas de ações afirmativas, visando à garantia de direitos de pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Modelos Biopsicossociais. Avaliação da Deficiência. Educação.

Abstract: The biopsychosocial model of disability is the perspective adopted by the Brazilian Inclusion Law (Lei Brasileira de Inclusão - LBI) (BRASIL, 2015) for disability assessment. The aim of this study is to investigate and discuss the use of the biopsychosocial disability assessment model in the field of school education and its perspectives of application in the Brazilian context. It was carried out a literature review in the portals of SciELO, Scopus, Portal de Periódicos CAPES and Portal de Teses e Dissertações da CAPES, considering as inclusion criteria the availability of the complete file for reading and adequacy to the study topic. After the complete reading of the works

¹ Doutoranda pelo Departamento de Medicina Preventiva da FMUSP. Mestre pelo Departamento de Medicina Preventiva da FMUSP. Especialização e Aprimoramento Profissional em Saúde Coletiva pelo HC-FMUSP. Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Federal de São Paulo - Unifesp. Participa do grupo de estudos Salus (Grupo de Estudos da História das Práticas Médicas e de Saúde), do Departamento de Medicina Preventiva - FMUSP, do GELCS - USP (Grupo de Estudos em Libras e Cultura Surda) e do GEPACC - UFS (Grupo de Estudo e Pesquisa em Acessibilidade, Corpo e Cultura). São Paulo, Brasil. E-mail: bia.verzolla@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2173-6001>.

and exclusion of those that were in duplicity or that escaped the study theme, five articles and two dissertations were selected for final analysis. The studies analyzed argue that the biopsychosocial perspective of understanding disability in the area of education allows for a broader understanding of the condition of disability, by considering the contextual factors that influence the undertaking of pedagogical activities and social participation. This perspective also contributes to the expansion of autonomy and social participation of students and can be used to build affirmative action policies, aiming at guaranteeing the rights of people with disabilities.

Keywords: Biopsychosocial Models. Disability Evaluation. Education.

Introdução

A partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006; BRASIL, 2009), da qual o Brasil é signatário, integrando-a como emenda constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009 – os Estados-Partes assumiram o compromisso de assegurar e promover o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte das pessoas com deficiência, sem nenhum tipo de discriminação em razão da deficiência. Influenciada pela Conferência da ONU, foi desenvolvida a Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), considerada um marco na construção de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência no Brasil e criada para assegurar e promover o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. A LBI, assim como a Convenção da ONU (BRASIL, 2009, 2015), considera pessoa com deficiência:

[...] aquela que tenha impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, art. 2º).

A LBI, no parágrafo 1º de seu artigo 2º, determina que a avaliação da deficiência seja pautada no modelo biopsicossocial, a ser realizada por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar, considerando não apenas os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo, mas também os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, a limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação (BRASIL, 2015).

Historicamente, a perspectiva tradicional de compreensão das deficiências, pautada no modelo biomédico – que entende a deficiência como resultado de um corpo com lesão, restringindo-se aos aspectos biológicos e prevendo ações normalizadoras

(ROCHA, 2006; DINIZ, 2007) – foi a que predominou sobre a organização de serviços e políticas voltados às pessoas com deficiência, baseando sua avaliação na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Agravos Relacionados à Saúde (CID). A partir da década de 1970, emergiu o modelo social, ampliando o conceito de deficiência, tida como resultado da interação de um corpo com lesão em uma sociedade discriminatória, concepção diretamente relacionada aos conceitos de estigma e opressão (HUNT, 1966; ABBERLEY, 1987).

Em uma tentativa de expandir as definições sobre doença e deficiência, em 1980 foi proposta, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), que introduziu o conceito de desvantagem e ampliou a visão anteriormente restrita aos aspectos biológicos, ao considerar que o ambiente e as relações pessoais e sociais interferem na experiência da pessoa com deficiência, para além do aspecto individual (OMS, 1980). A fim de ampliar ainda mais a visão sobre as deficiências, o processo de revisão da classificação pela OMS resultou, após anos de estudo, na publicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), no ano de 2001, compreendendo um modelo de funcionalidade que abrange as categorias Funções e Estruturas do Corpo, Atividades e Participação e Fatores Contextuais (ambientais e pessoais) (OMS, 2001).

Além de avaliar o desempenho do indivíduo em atividades de vida diária e vida prática, o modelo da CIF propõe uma interconexão entre as diferentes categorias, apontando para limitações e restrições de participação em qualquer aspecto da vida (OMS, 2001; FARIAS; BUCHALLA, 2005), baseando-se, portanto, em uma abordagem biopsicossocial e constituindo-se como um importante referencial para a construção de guias e protocolos de avaliação de pessoas com deficiência. De acordo com essa perspectiva, a categoria de fatores contextuais (residência, trabalho, escola, atividades comunitárias, serviços e políticas governamentais, rede de apoio etc.) tem grande impacto sobre a experiência e a extensão da deficiência, já que ambientes com mais ou menos barreiras podem prejudicar ou favorecer a participação das pessoas com deficiência na sociedade.

No ano de 2007, em consonância com as prerrogativas da Convenção da ONU, o Governo Federal instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial, que tinha por objetivo avaliar o modelo de classificação e valoração da deficiência utilizado no Brasil até então, para definir a elaboração e a adoção de um Modelo Único para todo o país, junto aos

órgãos públicos (BRASIL, 2007). Para alcançar tal objetivo, o grupo, que trabalhou durante dez meses, teve como atribuições realizar o levantamento dos modelos de classificação utilizados no Brasil e no mundo e propor estratégias de atuação para o Governo Federal, tendo entre seus integrantes profissionais especialistas nas áreas de deficiência e representantes de órgãos governamentais² (DI NUBILA et al., 2011).

A partir das recomendações traçadas pelo Grupo Interministerial, iniciou-se o projeto de construção de um instrumento brasileiro, que contemplasse as especificidades geográficas e culturais do país e estivesse alinhado com uma concepção mais ampla da deficiência, respaldada pela Convenção da ONU e pela CIF. O projeto, viabilizado pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, foi, então, iniciado em janeiro de 2011 e concluído em abril de 2012, resultando na construção de um instrumento inicial, o Índice de Funcionalidade Brasileiro (IFBr), que foi elaborado a partir fontes secundárias de pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), grupos focais com pessoas com deficiência e reuniões com especialistas (PEREIRA; BARBOSA, 2016).

Baseado nas classificações da CIF, o IFBr é composto por 41 atividades de vida diária, distribuídas em sete domínios (sensorial, comunicação, mobilidade, cuidados pessoais, vida doméstica, educação/trabalho/vida econômica e socialização/vida comunitária), que estão relacionados a pontuações para classificar o nível de dependência do indivíduo em relação a outras pessoas ou a produtos e tecnologias. O eixo central do IFBr é a funcionalidade, abrangendo todos os tipos de deficiência e identificando barreiras externas, relativas aos ambientes físico, social e atitudinal, com adaptações do instrumento utilizado em adultos para a faixa etária infantojuvenil (FRANZOI et al., 2013). Como medida complementar de valoração, também é utilizado no IFBr o modelo linguístico *fuzzy*, que avalia questões complexas, subjetivas e imprecisas, a partir da descrição de uma condição para obter uma conclusão (COSTA et al., 2004), a partir da proposição de três condições que descrevem o grupo de indivíduos em situação de maior risco funcional para cada tipo de deficiência.

As pontuações do instrumento foram adaptadas da Medida de Independência Funcional (MIF), uma escala desenvolvida em 1980, que aborda o nível de independência do indivíduo em atividades motoras, cognitivas, de autocuidado e de comunicação, contemplando 18 diferentes domínios, cuja pontuação permite uma classificação que vai

² O decreto mencionado foi revogado em 05 de fevereiro de 2020, por meio do Decreto nº 10.223.

desde a dependência completa, até a independência total (RIBERTO et al., 2001; BARBOSA; PEREIRA, 2016). A MIF estabelece sete escalas de pontuação, enquanto o IFBr estabeleceu quatro escalas, baseadas no nível de independência para as atividades, sendo elas classificadas nas pontuações 25, 50, 75 e 100, correspondendo, respectivamente, à realização da tarefa de forma totalmente dependente de terceiros; realização com auxílio de terceiros; realização de forma adaptada ou diferente da habitual, sem depender de terceiros; realização da atividade de forma independente, sem adaptação, na velocidade habitual e em segurança (FRANZOI et al., 2013).

O modelo biopsicossocial tem grande relevância na formulação e implementação de políticas públicas, já que considera não apenas os aspectos biológicos e corporais na compreensão das necessidades das pessoas com deficiência. Tal modelo vem sendo utilizado no Brasil desde 2009, para definição de critérios de elegibilidade ao Benefício de Prestação Continuada (BPC), política de proteção socioassistencial por meio de transferência de renda a pessoas com deficiência. O modelo de avaliação adotado para concessão do BPC tem como base as categorias da CIF e a Convenção da ONU, pautando-se em uma compreensão biopsicossocial (BIZZOTTO, 2009; BRASIL, 2011). O artigo 2º da LBI define que o Poder Executivo deve ser o responsável pela criação de instrumentos para a avaliação da deficiência, que deveriam entrar em vigor em janeiro de 2018 (BRASIL, 2015), para além da utilização já implementada para concessão do BPC, para identificar as pessoas com deficiência e permitir-lhes o acesso às políticas de proteção social brasileiras como um todo. Porém, um longo percurso tem sido realizado para a efetivação desse direito.

O IFBr é o instrumento que serve de base para a construção de um Modelo Único de avaliação da deficiência. A primeira versão do instrumento foi validada pela Universidade de Brasília, em parceria com o Governo Federal, a fim de contemplar a avaliação realizada pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) para a concessão de aposentadorias a pessoas com deficiência, conforme disposto na lei complementar nº 142, de 08 de maio de 2014, aplicada por médicos peritos e assistentes sociais. O Índice de Funcionalidade Brasileiro Aplicado à Aposentadoria (IFBr-A) vem sendo utilizado no Brasil para fins de classificação e concessão de aposentadoria das pessoas com deficiência, identificando os graus da deficiência (leve, moderado ou severo) e a elegibilidade às políticas específicas de previdência social, com redução do tempo de

contribuição para fins de aposentadoria (BRASIL, 2014; BARROS, 2016; PEREIRA; BARBOSA, 2016).

A fim de contemplar as disposições sobre o Modelo Único para avaliação biopsicossocial das deficiências, foram realizadas pesquisas para validação e aperfeiçoamento do IFBr, com aplicação em todas as regiões do país (PEREIRA; BARBOSA, 2017; BRASIL, 2019; MAIOR, 2020), resultando no Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBr-M), cujo processo de validação foi concluído em 2019. Para seguir com a implementação do Modelo Único, devem ser definidas as etapas para a estruturação da avaliação, capacitação dos profissionais avaliadores e operacionalização da avaliação, tanto em nível federal, quanto nos territórios específicos (BRASIL, 2019).

O eixo da avaliação continua sendo a independência para a realização das atividades, que permanecem agrupadas em sete domínios, porém com o acréscimo de algumas atividades, que totalizam 57 no IFBr-M³, com adaptações para a faixa etária infantojuvenil. A aplicação do modelo linguístico de *fuzzy* também foi mantida no IFBr-M, com a finalidade de introduzir elementos qualitativos à pontuação da escala e identificar questões emblemáticas e situações de maior vulnerabilidade, fragilidade e risco durante a avaliação. A pontuação final permite a categorização em deficiência leve, moderada ou severa, de acordo com a pontuação da matriz de atividades, participação e barreiras e aplicação do modelo linguístico de *fuzzy* (BRASIL, 2019; NOGUEIRA; RIBERTO, 2019).

O IFBr-M foi aprovado no ano de 2020, a partir de resolução publicada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), como instrumento adequado de avaliação da deficiência a ser utilizado no Brasil (BRASIL, 2020a). A partir do Decreto nº 10.415/2020, foi instituído o Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre o Modelo Único de avaliação biopsicossocial da deficiência, composto por membros do Governo Federal e representantes do CONADE, contemplando membros de entidades de representação das pessoas com deficiência. O Grupo de Trabalho tem como competências formular propostas sobre a regulamentação do artigo 2º da LBI e análise de impactos orçamentários, sob a diretriz do IFBr-M como instrumento-base para a elaboração do Modelo Único (BRASIL, 2020b).

³ De acordo com Izabel Maior, durante sua fala na palestra ministrada em novembro de 2020, após o processo de validação, foi considerado que 38 atividades são suficientes para a avaliação em adultos, devido à exclusão de algumas questões consideradas redundantes (MAIOR, 2020).

Ainda serão necessárias novas etapas para a operacionalização do Modelo Único de avaliação biopsicossocial, para que sejam definidas as diretrizes de utilização nas diferentes políticas, inclusive na área da educação. Carla Sabariego aponta em seu estudo que, até o ano de 2016, o Brasil dispunha de 23 políticas públicas federais relacionadas às pessoas com deficiência, dentre elas as políticas voltadas à educação, que contemplam atendimento educacional especializado, BPC na escola e cotas nos cursos técnicos e nas universidades públicas (SABARIEGO, 2016). Discutir como o modelo de avaliação biopsicossocial das deficiências será implementado e como isso estará relacionado com as políticas e serviços voltados aos estudantes público-alvo da educação especial é fundamental para ampliar o acesso às políticas de ações afirmativas no país, em todas as etapas e modalidades de ensino. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é realizar uma revisão da literatura acerca da utilização do modelo de avaliação biopsicossocial da deficiência na área de educação e suas perspectivas de aplicação no contexto brasileiro.

Metodologia

Para a obtenção dos dados, foi realizada revisão da literatura, relacionando a temática da avaliação biopsicossocial com a área da educação, contemplando artigos publicados em revistas científicas, dissertações e teses. Os critérios de inclusão para os artigos contemplaram os que estivessem inseridos em periódicos revisados por pares, disponíveis na íntegra e que tivessem relação com o tema de estudo. Para a inclusão de teses e dissertações, foram seguidos os critérios de disponibilização do arquivo completo para leitura e adequação ao tema de estudo. As fontes foram pesquisadas nos portais de busca SciELO, SciVerse Scopus, Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e Portal de teses e dissertações da CAPES, de acordo com a combinação das seguintes palavras-chave: “avaliação biopsicossocial”, “índice de funcionalidade brasileiro”, “classificação internacional de funcionalidade”, “deficiência” e “educação”. Foram considerados todos os trabalhos que contemplassem algum tipo de avaliação biopsicossocial – e não apenas aqueles relacionados especificamente a alguma das versões do Índice de Funcionalidade Brasileiro – englobando também estudos que embasassem suas avaliações na CIF, considerada um dos mais importantes referenciais para a proposição de avaliações segundo o modelo biopsicossocial.

Inicialmente, foram encontradas 113 fontes, que foram refinadas a partir do título e das palavras-chave, resultando em 32 trabalhos selecionados para leitura dos resumos. A partir dessa leitura inicial, foram excluídos trabalhos que estavam em duplicidade, que não estavam de acordo com os objetivos da pesquisa e que não apresentavam dados referentes ao Brasil, resultando em 22 documentos selecionados para leitura do texto integral. Após a leitura completa, foram excluídos os trabalhos que não correspondiam ao tema do estudo, resultando em sete trabalhos para a análise final, sendo cinco artigos e duas dissertações, conforme apresentados no Quadro 1, categorizados de acordo com o ano de publicação, o portal de busca, o título, o autor e o modelo de estudo, dispostos em ordem crescente do ano de publicação. Os objetivos e principais resultados dos trabalhos serão apresentados de forma descritiva e destacam as relações estabelecidas com o processo de avaliação biopsicossocial da deficiência.

Quadro 1 – Caracterização dos artigos e dissertações analisados, de acordo com ano, título, autor e tipo de estudo

	Ano	Portal de busca	Título	Autor	Tipo de estudo
1	2010	SciELO	Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior	Siqueira; Santana	Estudo descritivo - documental
2	2011	Portal CAPES de Teses e Dissertações	Avaliação da funcionalidade em atividades de participação de alunos com deficiência intelectual: elaboração de protocolo escolar	Miccas	Estudo observacional
3	2017	Portal CAPES de Teses e Dissertações	Estudantes com surdocegueira na universidade: mapeando barreiras e facilitadores que perpassam o processo de inclusão acadêmica	Muccini	Estudo exploratório descritivo
4	2018	SciELO	Características de alunos com deficiência física na percepção	Andrade; Araújo	Estudo descritivo

			de seus professores: um estudo sob os parâmetros conceituais da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde		
5	2019	SciELO	Sistematização de instrumentos de avaliação para os dois primeiros anos de vida de bebês típicos ou em risco conforme o modelo da CIF	Mélo; Araujo; Novakoski; Israel	Revisão de literatura
6	2020	SciELO	Functionality, school participation and quality of life of schoolchildren with cerebral palsy	Tavares-Netto; Wiesiolek; Brito; Rocha; Tavares; Lambertz	Estudo observacional exploratório
7	2021	SciELO	Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BrM): diferenciação e acessibilidade curricular	Cabral	Ensaio teórico

Resultados e Discussões

Os estudos analisados contemplam revisões de literatura, estudos teóricos/de revisão, qualitativos, observacionais e descritivos, envolvendo observação, entrevistas semiestruturadas e análises pautadas nas categorias propostas pela CIF, sendo o mais antigo do ano de 2010 e o mais recente do ano de 2021. Dos sete trabalhos analisados, apenas um deles faz referência ao IFBr-M (CABRAL, 2021), que ainda está em fase de operacionalização, trazendo reflexões iniciais sobre o instrumento e possibilidades de contribuição na área educacional. Em relação às etapas de ensino, um estudo contempla a Educação Infantil (MÉLO et al., 2019), três contemplam o Ensino Fundamental (MICCAS, 2011; ANDRADE; ARAÚJO, 2018; TAVARES-NETTO et al., 2020), dois contemplam a Educação Superior (SIQUEIRA; SANTANA, 2010; MUCCINI, 2017) e um contempla aspectos gerais e comuns a diferentes etapas e modalidades de ensino, relacionados a políticas públicas, currículo e estratégias pedagógicas (CABRAL, 2021).

O estudo de Siqueira e Santana (2010) teve como objetivo conhecer e descrever as ações contidas nas propostas contempladas pelo “Projeto Incluir/MEC-Acessibilidade na Educação Superior”, no período de 2005 a 2008, analisando 11 propostas de acessibilidade submetidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), cujos dados foram organizados para análise de acordo com as categorias estabelecidas nos Fatores Contextuais da CIF. De acordo com as análises, as propostas apresentadas referiam-se a ações voltadas para aquisição e desenvolvimento de produtos para adequações arquitetônicas e elaboração de materiais pedagógicos (eixo “Produtos e tecnologias”), ações de conscientização da comunidade acadêmica e não-acadêmica (eixo “Atitudes”), bem como ações de adequação do processo seletivo ou vestibular, contratação de intérpretes de Libras, capacitação de funcionários e docentes e articulação com outras instâncias da comunidade (eixo “Serviços, Sistemas e Políticas”).

A pesquisa de Miccas (2011) teve por objetivo elaborar um protocolo, com base na CIF, para avaliação biopsicossocial de escolares com deficiência intelectual e verificar sua aplicabilidade. O protocolo foi desenvolvido para ser aplicado ao professor, com base na categoria Atividades e Participação, proposta pela CIF, sendo a versão inicial submetida à avaliação de três juízes e ajustada para o processo de aplicação-piloto em 15 crianças com síndrome de Down, matriculadas no Ensino Fundamental I em escolas regulares da rede de ensino municipal de um município do estado de São Paulo, comparadas a um grupo-controle, composto por 15 crianças com desenvolvimento típico. Foram adotados três classificadores para cada um dos 52 itens analisados, sendo atribuída uma pontuação de zero a dois pontos para cada um. Os resultados apontaram que 35 itens analisados tiveram impacto significativo, permitindo que os professores identifiquem as necessidades educativas de seus alunos, avaliem a evolução de sua funcionalidade e planejem diferentes intervenções pedagógicas.

Muccini (2017) realizou um estudo com o objetivo de identificar as barreiras e os facilitadores relacionados ao acesso e à permanência de estudantes com surdocegueira em instituições de ensino superior. Para isso, foram analisados os microdados obtidos no Censo da Educação Superior do ano de 2015, bem como um questionário aplicado em 12 estudantes universitários com surdocegueira, para identificação do perfil sociodemográfico e funcional e mapeamento de barreiras e facilitadores enfrentados pelos estudantes durante sua trajetória acadêmica (na comunicação, no processo seletivo de ingresso e nas rotinas acadêmicas). As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas e

analisadas com base nas categorias dos Fatores Contextuais da CIF e os resultados das análises identificaram barreiras no ingresso (dificuldades relacionadas aos ledores no momento da prova), nas instalações (falta de sinalização e iluminação adequadas), no acesso à informação e comunicação (ausência de guia-intérprete no acompanhamento das atividades).

A autora identificou que a visão da surdocegueira, pautada predominantemente na concepção biomédica, repercute em ações de caráter assistencialista, descaracterizando a singularidade das pessoas com surdocegueira e dificultando o planejamento de ações de acessibilidade compatíveis com as necessidades dos estudantes. As barreiras atitudinais foram identificadas entre os principais obstáculos para a permanência dos estudantes na educação superior, assim como a necessidade de ampliação dos recursos de acessibilidade. A autora também aponta para uma diversidade de possibilidades comunicacionais que podem favorecer a permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior e destaca a urgência de políticas de formação às instituições de ensino superior sobre as especificidades das pessoas com surdocegueira.

Andrade e Araújo (2018) investigaram a percepção de professores sobre a deficiência física de seus alunos, a partir de entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro contemplou os parâmetros conceituais da CIF, nas categorias Funções e Estruturas Corporais, Atividades e Participação e Fatores Ambientais. Apesar de não terem sido encontradas diferenças estatisticamente significantes na análise de cada categoria estabelecida, a análise das entrevistas demonstrou que os professores levaram em consideração, predominantemente, a participação do aluno e a realização das atividades no ambiente escolar, direcionando sua percepção sobre os alunos com deficiência a partir da perspectiva biopsicossocial, por meio da integração entre fatores biológicos e sociais, e apontando para a necessidade de maiores investimentos em recursos de tecnologia assistiva para favorecer a participação dos alunos com deficiência física nas atividades escolares.

A partir de uma revisão de literatura cujo objetivo foi investigar e sistematizar, de acordo com o modelo biopsicossocial da CIF, instrumentos de baixo custo para avaliação do desenvolvimento neuropsicomotor de crianças de 0 a 2 anos de idade, Mélo et al. (2019) selecionaram cinco instrumentos que contemplassem os critérios estabelecidos para utilização em contexto clínico e educacional. As autoras concluem que os instrumentos sistematizados auxiliam na identificação de riscos para o desenvolvimento

de forma precoce e podem ser utilizados para subsidiar ações de promoção do desenvolvimento e de intervenção em diferentes contextos, inclusive em ambiente de creche. Ao final do artigo, as autoras disponibilizam a ficha de sistematização, para ser utilizada como apoio ao trabalho de profissionais de saúde e de educadores na avaliação e intervenção com bebês a partir de uma perspectiva biopsicossocial.

Também na área da deficiência física, o estudo de Tavares-Netto et al. (2020) teve como objetivo avaliar a participação escolar e a qualidade de vida de escolares com paralisia cerebral da rede pública municipal do Recife, bem como analisar a influência dos níveis de função motora grossa e do desempenho motor sobre essas variáveis. Os autores elaboraram um modelo de avaliação biopsicossocial baseado na CIF, que permitiu observar que, quanto maior o déficit na função e no desempenho motor, menor foi a independência nas atividades escolares e maiores os prejuízos na qualidade de vida, com influências no bem-estar emocional, na autoestima e na saúde familiar. Segundo os autores, tais achados apontam para a necessidade de se considerarem fatores individuais e contextuais de cada criança para o planejamento de estratégias de assistência à saúde e estratégias pedagógicas inclusivas para escolares com paralisia cerebral.

O estudo de Cabral (2021) é o único que apresenta interlocuções entre o IFBr-M e as premissas da diferenciação e acessibilidade curricular, particularmente no que se refere ao reconhecimento e legitimação das especificidades dos estudantes, a partir de uma perspectiva biopsicossocial e interdisciplinar na área da Educação Especial. O autor aponta que, em diferentes contextos educacionais, as proposições dos currículos não se aproximam de uma abordagem biopsicossocial, na medida em que os estudantes são excluídos da participação no planejamento do currículo, que deveria considerar suas especificidades e ser construído em cooperação entre professores, outros profissionais, estudantes e seus pares.

As potencialidades e desafios apontados pelo autor quanto à utilização do IFBr-M no âmbito educacional referem-se tanto à diferenciação e à acessibilidade curricular, quanto à formação e à atuação profissional. Para o autor, se forem considerados para a implementação de uma perspectiva biopsicossocial processos de interação cooperativa, policêntrica e multivetorial⁴, poderá haver importantes avanços para a superação de uma

⁴ Com a utilização dos termos “policêntrico” e “multivetorial”, o autor refere-se à ampliação da cooperação entre diferentes centros de pesquisa, serviços e instituições, que trabalhem sob diferentes perspectivas, mas que ampliem a conceitualização da deficiência comumente restrita ao modelo biomédico, promovendo a verdadeira interconexão entre os aspectos biológicos e sociais.

perspectiva biomédica e capacitista na avaliação da deficiência e concretização das ações afirmativas, inclusive na área de educação, pautando o ingresso e a permanência na perspectiva da acessibilidade. Atualmente, a comprovação da deficiência para fins de ingresso em vagas reservadas para pessoas com deficiência na educação superior se dá por meio de laudo médico atestando o tipo e grau da deficiência, com referência expressa do código da CID (BRASIL, 2018), na direção do que diferentes autoras/es apontam como uma compreensão da deficiência pautada no modelo biomédico, inclusive para acesso a políticas de ações afirmativas (BIZZOTTO, 2009; DI NUBILA et al., 2011; MAIOR, 2020; CABRAL, 2021).

De acordo com os trabalhos analisados, a adoção de uma perspectiva biopsicossocial da deficiência na área de educação permite ampliar a compreensão sobre a condição de deficiência, para além das funções e estruturas do corpo, ao considerar os fatores contextuais que influenciam a realização das atividades e participação (SIQUEIRA; SANTANA, 2010; MICCAS, 2011; MUCCINI, 2017; ANDRADE; ARAÚJO, 2018; MÉLO et al., 2019; TAVARES-NETTO et al., 2020). A avaliação baseada na perspectiva biopsicossocial pensada no âmbito da educação deve ser utilizada para contribuir na ampliação da autonomia e da participação social dos estudantes, de acordo com suas características, seus interesses acadêmicos, seus projetos de vida e necessidades de aprendizagem. Nesse sentido, a contribuição da avaliação biopsicossocial na área da educação pode contribuir para a ampliação da garantia de direitos das pessoas com deficiência, agregando elementos para a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI)⁵ e para a construção de estratégias pedagógicas inclusivas, assim como para a efetivação de políticas de ações afirmativas, como políticas de reserva de vagas para ingresso nas universidades e no mercado de trabalho.

Considerações finais

A falta de uniformização da avaliação da deficiência, manifestada pela diversidade de métodos e instrumentos utilizados gera prejuízos na implementação das políticas públicas, bem como a fragmentação de serviços, fazendo com que os cidadãos

⁵ O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento elaborado pelo professor a partir da avaliação do aluno público-alvo da Educação Especial, para identificação de necessidades, dificuldades e potencialidades, visando à utilização das estratégias mais adequadas para o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2000).

brasileiros com deficiência busquem diferentes órgãos públicos e documentos para acessarem seus direitos (MAIOR, 2020). A construção de um Modelo Único de avaliação das pessoas com deficiência tem como principal prerrogativa superar o referencial de avaliação da deficiência baseado exclusivamente no diagnóstico de doenças e sequelas (orientado pela CID) e pautar a avaliação na funcionalidade, padronizar os processos e parâmetros de avaliação adotados pelos diferentes órgãos e políticas, evitar o deslocamento das pessoas com deficiência para diferentes serviços para o reconhecimento de sua condição e reduzir ônus de tempo e recursos, tanto para as pessoas com deficiência, quanto para o Estado (DI NUBILA et al., 2011; MAIOR, 2020).

O planejamento de políticas públicas, especialmente no que se refere às políticas de ações afirmativas, pode se configurar como um dos principais ganhos para a área da educação com a adoção do Modelo Único de avaliação da deficiência, notadamente no que se refere à Educação Especial. Contudo, tal planejamento deve se pautar nas necessidades relativas ao processo de escolarização e envolver os profissionais da educação, não se restringindo às ações médicas e da área da saúde, que ainda concentram as principais ações relacionadas à avaliação da deficiência, ainda que norteadas pelo modelo biopsicossocial.

Maior (2020) reforça que a avaliação não deve ser utilizada com a finalidade de rotular as pessoas com deficiência e nem como forma de garantia de acesso a políticas universais, como o direito de acesso ao Sistema Único de Saúde (SUS) e à educação inclusiva, mas sim a políticas e programas específicos, em diferentes áreas, de caráter afirmativo, assistencial, previdenciário e tributário. Dessa forma, a avaliação biopsicossocial contribuiria para efetivação de direitos para o público específico das pessoas com deficiência, garantindo equidade e ampliação da participação social, sem prejuízo dos direitos já garantidos constitucionalmente para todos os cidadãos. Tais perspectivas encontram eco nas considerações de Candau (2012), acerca da centralidade da discussão sobre direitos humanos e a tensão entre igualdade e diferença, que se manifesta de forma particular quando se pensa na construção de políticas públicas e implementação de direitos na Educação Especial.

Para Bizzotto (2009), pensar em um instrumento unificado para avaliar e classificar as pessoas com deficiência, de forma a ser aplicado para as políticas de proteção social no Brasil, é um desafio, distanciando-se do modelo médico e aproximando-se do modelo social da deficiência, e, ao mesmo tempo, modificando as

categorizações de quem tem ou não uma deficiência a partir de um conceito voltado para a funcionalidade.

Os trabalhos analisados nessa pesquisa apontam para contribuições da compreensão da deficiência a partir do modelo biopsicossocial e sua aplicação na área da educação, possibilitando a identificação de barreiras e facilitadores presentes no contexto acadêmico, podendo fornecer subsídios para a realização de ações de planejamento pedagógico, promoção de acesso e permanência de estudantes com deficiência nas diferentes etapas de ensino, caso os estudos sejam utilizados para ampliar a discussão sobre modelos de avaliação e integração de diferentes aspectos biológicos, psíquicos e sociais no planejamento e implementação de políticas públicas na área da educação.

Faz-se necessária a realização de novos estudos acerca da utilização da avaliação biopsicossocial na área da educação, especialmente no que se refere à aplicabilidade do IFBr-M, instrumento utilizado para o Modelo Único de avaliação da deficiência. A sinalização de um instrumento que contemple diferentes áreas de análise aponta para ganhos na avaliação de estudantes com deficiência pela perspectiva da funcionalidade, ao considerar as relações da pessoa com o ambiente e os suportes de que necessita para a realização das atividades, permitindo ampliar a compreensão sobre suas singularidades e sobre a necessidade de quebras de barreiras que impeçam ou restrinjam a participação social, o acesso ao currículo e a permanência no ambiente acadêmico.

Referências

ABBERLEY, P. The concept of oppression and the development of a social theory of disability. **Disability, Handicap & Society**, Leeds, v. 2, n. 1, p. 5-19, fev.1987.

ANDRADE, M.M.A.; ARAÚJO, R.C.T. Características de alunos com deficiência física na percepção de seus professores: um estudo sob os parâmetros conceituais da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, n. 1, p. 3-16, jan.-mar. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100002>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BARROS, A.P.N. Dependência e deficiência: um estudo sobre o Índice de Funcionalidade Brasileiro Aplicado à Aposentadoria (IFBr-A). 2016. Dissertação. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

BIZZOTTO, K. Implementação do modelo único de avaliação da deficiência no Brasil: uma análise da validação de conteúdo do Índice de Funcionalidade Brasileiro para concessão do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social. In: 16º CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. 2019, Brasília. Anais do 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Brasília, 2019. Disponível em:

<<https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/952/928>>. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Capítulo 06. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Decreto 0-003, de 26 de setembro de 2007. Institui o Grupo de Trabalho Interministerial com o objetivo de avaliar o modelo de classificação e valoração das deficiências utilizado no Brasil e definir a elaboração e adoção de um modelo único para todo o País. Brasília: Governo Federal, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/dnn/Dnn11354.htm>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. 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. Brasília: Governo Federal, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Avaliação da nova modalidade de concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC) à pessoa com deficiência com base na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Brasília: MDS, 2011. Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/pesquisas/documentos/PainelPEI/Publicacoes/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20nova%20modalidade%20de%20concess%C3%A3o%20do%20Benef%C3%ADcio%20de%20Presta%C3%A7%C3%A3o%20Continuada%20BPC.pdf>> Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Portaria Interministerial AGU/MPS/MF/SEDH/MP nº 1, de 27 de janeiro de 2014. Aprova o instrumento destinado à avaliação do segurado da Previdência Social e à identificação dos graus de deficiência, bem como define impedimento de longo prazo, para os efeitos do Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999. Brasília: Governo Federal, 2014. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=265085>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Governo Federal, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Portaria nº 1.117, de 1º de novembro de 2018. Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012. Brasília: Governo Federal, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48448738/do1-2018-11-05-portaria-n-1-117-de-1-de-novembro-de-2018-48448535>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Avaliação biopsicossocial da deficiência – relatório final. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2019. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/apresentacoes-em-eventos/audiencias-publicas-2019/apresentacao-liliane-cristina-bernardes-mdh>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Resolução nº 01, de 05 de março de 2020. Dispõe sobre a aprovação do Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado IFBrM como Instrumento de Avaliação da Deficiência. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2020a. Disponível em: < http://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2020/03/SEI_MDH-1100672-CONADE_-Resoluc%CC%A7a%CC%83o.pdf.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 10.415, de 06 de julho de 2020. Institui o Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre o Modelo Único de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2020b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Decreto/D10415.htm>. Acesso em: 14 jul. 2021.

CABRAL, L.S.A. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BrM): diferenciação e acessibilidade curricular. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 41, n. 114, p.153-163, mai.-ago. 2021. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/c5RwSRJ5F9VKpBLgYtgh7Df/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

CANDAU, V.M.F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

COSTA, A.J.L. et al. Perception of disability in a public health perspective: a model based on fuzzy logic. **International Journal of Medical Informatics**, v. 73, p. 647-656, 2004. Disponível em: < <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/32994>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

DINUBILA, H. et al. "Evaluating the model of classification and valuation of disabilities used in Brazil and defining the elaboration and adoption of a unique model for all the country": Brazilian Interministerial Workgroup Task. **BMC Public Health**, v. 11, n. 10, p. 1-5, mai. 2011. Disponível em: < <https://bmcpublikealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-11-S4-S10#citeas>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C.M. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Rev. bras. epidemiol.** [online], São Paulo, v. 8, n. 2, p. 187-193, jun. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1415-790X2005000200011>>. Acesso em: 09 jul. 2021.

FRANZOI, A.C. et al. Etapas da elaboração do Instrumento de Classificação do Grau de Funcionalidade de Pessoas com Deficiência para Cidadãos Brasileiros: Índice de Funcionalidade Brasileiro – IF-Br. **Acta Fisiatr.**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 164-178, set. 2013.

HUNT, P. **Stigma: The Experience of Disability**. London: Geoffrey Chapman, 1966.

MAIOR, I.L. Avaliação biopsicossocial da deficiência por meio do Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado. Palestra realizada em 11 nov. 2020. Paraná: Gepeein, 2020. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=A1eNcjB-Lag&t=41s&ab_channel=GepeeinIFPR>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MÉLO, T.R. et al. Sistematização de instrumentos de avaliação para os dois primeiros anos de vida de bebês típicos ou em risco conforme o modelo da CIF. **Fisioter. Pesqui.**, v. 26, n. 4, p. 380-393, out.-dez. 2019. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/1809-2950/18026126042019>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

MICCAS, C. Avaliação da funcionalidade em atividades de participação de alunos com deficiência intelectual: elaboração de protocolo escolar. 2011. Dissertação. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

MUCCINI, P. Estudantes com surdocegueira na universidade: mapeando barreiras e facilitadores que perpassam o processo de inclusão acadêmica. 2017. Dissertação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

NOGUEIRA, J.M.; RIBERTO, M. **Comparação da avaliação da deficiência para políticas públicas no Brasil, França e Espanha**. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019.

OMS. International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. Geneva: World Health Organization, 1980.

OMS. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Geneva: World Health Organization, 2001.

ONU. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. UN: New York, 2006.

PEREIRA, E.L.; BARBOSA, L. Índice de Funcionalidade Brasileiro: percepções de profissionais e pessoas com deficiência no contexto da CL 142/2013. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3017-3026, out. 2016. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/csc/a/Tjf4FFjrjWQmpwwt4KwCZJC/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

PEREIRA, E.; BARBOSA, L. Índice de Funcionalidade Brasileiro (IFBr) pelas políticas no Brasil. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE POLÍTICAS, PLANEJAMENTO E GESTÃO EM SAÚDE. 2017, Natal. Anais do III Congresso Brasileiro de Políticas, Planejamento e Gestão em Saúde. Natal: ABRASCO, 2017. p. 251.

RIBERTO, M. et al. Reprodutibilidade da versão brasileira da Medida de Independência Funcional. **Acta Fisiatr.**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 45-52, abr. 2001.

ROCHA, E.F. Deficiência e Reabilitação: Questões Históricas e Epistemológicas. In: Rocha E.F. (Org.). **Reabilitação de pessoas com deficiência**. São Paulo: Roca, 2006. p. 9-60.

SABARIEGO, C. Avaliação da deficiência após a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência: estudo comparativo entre os instrumentos utilizados para a efetivação de direitos previdenciários no Brasil e na Alemanha. Brasília: Previdência Social, 2016.

SIQUEIRA, I.M.; SANTANA, C.S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 16, n. 1, pp. 127-136, abr. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000100010>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

TAVARES-NETTO, A.R. et al. Functionality, school participation and quality of life of schoolchildren with cerebral palsy. **Fisioter. Mov.** [online], v. 33., p. 1-10, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-5918.033.AO29>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

O USO DAS TECNOLOGIAS PARA ACESSIBILIDADE DA COMUNIDADE SURDA NO PROCESSO EDUCACIONAL BRASILEIRO

THE USE OF TECHNOLOGIES FOR THE ACCESSIBILITY OF DEAF COMMUNITY IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL PROCESS

Marcia Cristina Florêncio Fernandes Moret¹

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar algumas propostas tecnológicas que possibilitam espaços e modos de inclusão digital e educacional para pessoas surdas, além das vantagens e viabilidade do seu uso para o processo de ensino e aprendizagem. Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, mostra uma como a tecnologia é uma aliada para construção do conhecimento, ainda mais quando nos referimos a alunos surdos que possui uma cultura visual e que necessita de recursos para que seu aprendizado seja significativo e de qualidade. Ao longo da trajetória da educação de surdos, foram obtidas diversas conquistas, porém ainda enfrentam diversas barreiras e uma dessa é a falta de acessibilidade comunicacional. Sabendo que a língua de sinais é de modalidade espaço-gesto-visual e sua estrutura difere-se das línguas orais, o desenvolvimento de recursos e tecnologias com apoio visual, ou, uso de “tradutores virtuais”, podem ser estratégias de incentivo à inserção do surdo e ao respeito às suas diferenças culturais e linguísticas. Desse modo, torna-se necessário cada vez mais pesquisas e programas que viabilizem o processo educacional dos surdos, pois o uso das TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) nos diversos níveis de ensino são ferramentas indispensáveis para a aquisição de conhecimento e a comunicação dessa comunidade.

Palavras – Chave: Inclusão. Acessibilidade. Tecnologias. Surdos.

Abstract: The goal of this article is to present some technological proposals that enable spaces and ways of digital and educational inclusion for deaf people, in addition to the advantages and viability of its use for the teaching and learning process. This bibliographic research shows how technology is an ally in knowledge building, even more when we refer to deaf students who have a visual culture and need resources so that they acquire quality and meaningful learning. Throughout the trajectory of deaf education, several achievements have been achieved, but they still face several barriers and one of these is the lack of communication accessibility. Knowing that sign language is a space-gesture-visual

¹ Doutora e Mestre em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Especialista em Tradução e Interpretação da LIBRAS pela Faculdade Santo André (FASA) e em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), licenciada em Pedagogia e habilitação em Orientação Escolar pela Faculdade União Centro Rondoniense de Ensino Superior (UNICENTRO). Tradutora Intérprete de Língua de Sinais do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia. Docente na Faculdade FIMCA-UNICENTRO. Membro dos grupos de Pesquisas: Grupo Educa - Grupo Multidisciplinar em Educação e Infância da Universidade Federal de Rondônia - UNIR; GEPEIN - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Infância e Educação Especial e Inclusiva da Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Grupo de Pesquisa em Diversidade, Acessibilidade e Educação Inclusiva (GPDIN) - IFRO. Rondônia, Brasil. E-mail: marcia.moret@ifro.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7366-8605>.

modality and its structure differs from oral languages, the development of resources and technologies with visual support, or the use of “virtual translators”, can be implemented to encourage the insertion of the deaf and respect their cultural and linguistic differences. Therefore, it becomes increasingly necessary to do more research and programs that make the educational process of the deaf viable, as the use of ICTs (Information and Communication Technology) at the various levels of education are indispensable tools for the acquisition of knowledge and communication of this community.

Keywords: Inclusion. Accessibility. Technologies. Deaf people.

Introdução

A comunidade surda brasileira tem seus direitos garantidos pela legislação vigente a muito tempo, porém ainda vemos barreiras sendo impostas à essas pessoas.

Partindo desse pressuposto, é nítido ver nas escolas brasileiras as complicações e dificuldades no processo de inclusão escolar. Isso porque, percebemos a quantidade de empecilhos colados para que essa comunidade tenha acesso ao processo educacional. Nessa trilha, destacamos: a falta de acessibilidade à informação, receio dos professores, falta de tradutores e intérprete de Libras², falta de comunicação, falta de profissionais especializados, falta de recursos tecnológicos e outros, que dificultam o processo educacional desses alunos.

Uma das mais relevantes problemáticas no processo educacional do surdo está relacionada à falta de acesso a comunicação e informação. Essa dificuldade perpassa a sala de aula, pois poucos ouvintes são usuários da língua de sinais e tem conhecimento acerca da cultura e identidade surda, que pode ser definida da seguinte forma:

O jeito do sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. [...] Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2009, p. 27).

² Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL,2002).

Sabendo que a cultura surda é baseada nas experiências espaço-visual, cabe fazer a seguinte indagação: Quais tecnologias podem ajudar na prática pedagógica da educação inclusiva para surdos? Essa pergunta se torna pertinente uma vez que durante a escolarização dos surdos é explícita a falta de recursos didáticos, tecnológicos e visuais nas salas de aula, sabendo que nem todos os professores têm a preocupação em tornar sua aula mais visual.

Essa restrição adaptativa da aula traz prejuízos ao aluno surdo, haja vista que necessita do visual para seu aprendizado e mesmo tendo a presença do tradutor intérprete de Libras em sala, pode faltar informações importantes pois não foi utilizado os recursos visuais.

Os recursos visuais como: data show, notebook com acesso à internet, slides com imagens, vídeos com legenda e janela de Libras, materiais didáticos pertinentes a cada disciplina, devem estar presentes nas aulas, juntamente com o profissional tradutor intérprete de Libras, pois facilitarão o processo de ensino e aprendizagem, além de viabilizar o acesso à informação e à educação desse aluno.

Quanto as TICS (Tecnologia de Informação e Comunicação) são de suma importância na formação do indivíduo surdo, como já está fomentado do Decreto 5.626/05 em seu Art. 23 que profere: “[...] devem ser utilizadas ferramentas tecnológicas, recursos, e outras inovações que ajudem esse processo de escolarização”. Desse modo, é importante que todos se adequem e façam o cumprimento da Lei, dando aos sujeitos surdos à acessibilidade necessária para sua inclusão educacional e social.

Resultados e Discussões

Nunca o tema acessibilidade esteve tão presente no cotidiano como atualmente. As políticas públicas do país vêm cobrando e investindo cada vez mais na inclusão das pessoas com necessidades específicas.

Quando se fala em acessibilidade, de modo geral é entendido em seu sentido mais amplo, como a possibilidade de acesso à escola, ao trabalho e a outras realidades e necessidades sociais.

Este novo sentido foi aplicado a outras esferas do fazer humano; passamos, então, a refletir sobre a acessibilidade (e o acesso a) na educação, no trabalho, lazer, cultura, esportes, informação, internet e outras. Alcançar condições de acessibilidade significa conseguir a equiparação de oportunidades em todas as esferas da vida. Isso porque essas condições estão relacionadas ao ambiente e não às características da pessoa (GIL, 2007).

Portanto, a acessibilidade é possibilitar a liberdade ao cidadão de usufruir dos recursos tecnológicos como qualquer outro cidadão, ofertando a ele adaptações e condições necessárias para seu uso.

Quando falamos nesse uso, significa de modo geral, ser possível usar e se beneficiar desses recursos tecnológicos que estão presentes no cotidiano e que servem como ferramentas facilitadoras para vida cidadã.

Nesse sentido, dar acessibilidade à comunidade surda é ir além das barreiras arquitetônicas, significa ofertar acesso à comunicação e a informação, e isso pode ser disponibilizado através do uso das tecnologias e recursos disponíveis no mundo *Web*.

A internet abre portas que jamais seriam abertas antes para que o surdo tenha contato com o mundo, mas para isso, é preciso acontecer à acessibilidade, uma vez que muitos sites ainda não estão adaptados a esse público o que impossibilita sua usabilidade.

Essa adaptação deve ser feita através da janela de Libras, ou avatar tradutor e quando falamos nas pessoas com deficiência, é necessário saber quais são as peculiaridades de cada um, assim, trabalhar na perspectiva e no olhar sob a diferença promovendo melhorias e adaptações para o acesso a todos os conteúdos do mundo virtual.

No que tange a pessoa surda, quando os sites possuem janela de acessibilidade em Libras, viabilizam a navegação e acesso aos conteúdos para essas pessoas.

O surdo possui como primeira língua a LBS (Língua Brasileira de Sinais – Libras) reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002) que dispõe “[...] como forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico é de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria e que constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Nesse contexto, quando nos referimos à acessibilidade para sujeito surdo e sua inclusão, estamos nos referindo a garantia do acesso às diversas informações disponibilizadas tanto no mundo virtual como no social e educacional.

Segundo o Decreto 5.626/05 que fomenta em seu Art. 14 sobre a acessibilidade para surdos, as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

Desse modo, o Decreto lei propõe um novo pensar e agir quanto à educação desses alunos, sendo necessário desenvolver estratégias, adaptações pedagógicas e uso de ferramentas tecnológicas para proporcionar verdadeiramente o processo ensino e aprendizagem.

O Decreto apresenta ainda em seu Art. 23 “[...] que devem ser proporcionados aos alunos surdos [...] equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação”. Esses recursos tecnológicos promoverão maior desenvolvimento do aluno, uma vez que tornará a aula mais dinâmica e prazerosa, além de servir como complemento visual de todas as informações transmitidas.

Quando há esse complemento visual, a aula se torna mais atrativa e desperta no aluno o interesse pelo conhecimento, assim contribui na construção da aprendizagem.

Existem atualmente diversas tecnologias desenvolvidas para comunidade surda, a mais atual disponibilizadas é *Software* VLIBRAS, criado pela Universidade Federal do Paraíba. A criação deste *Software* se deu, quando uma aluna surda se matriculou na Universidade para cursar Ciência da Computação.

Devido a essa nova realidade, começaram a refletir sobre a forma de como conseguiriam transmitir os conhecimentos específicos da área para essa aluno, tendo em vistas as barreiras para no ensino e sabendo que faltam sinais específicos em Libras para terminologias de palavras de áreas mais complexas como: física, química e computação. Partindo desse pressuposto os pesquisadores da Universidade pensaram nesse recurso de apoio a aluna. Essa barreira enfrentada por essa aluna da Paraíba é comum aos demais estudantes surdos, pois faltam recursos e adaptações no processo formativo, faltando acessibilidade, perda de conteúdo e ainda exclusão.

Diante dessa demanda a Universidade precisou se adaptar e criar esse *software* que hoje já está disponível como aplicativo de Celular ou para ser baixado em computadores. Esse dispositivo não substitui o trabalho do tradutor intérprete de Libras, mas dá suporte,

servindo como ferramenta de apoio ao trabalho de tradução. Nesse dispositivo o aluno consegue acessar fazer a tradução simultânea dos textos e materiais, e uma vez que está em um ambiente virtual, não precisa depender da presença do profissional tradutor intérprete para ter acesso as leituras e conteúdo.

A Suíte VLibras consiste em um conjunto de soluções computacionais composta pelas ferramentas VLibras-Desktop, VLibras-Plugin, VLibras-Video e WikiLibras. Ele vai disponibilizar também sinais e dicionários regionais para serem utilizados por pessoas com deficiências auditivas (G1.GLOBO).

O *software* VLibras proporciona a acessibilidade aos surdos, que nesse caso é considerado como sua independência, autonomia e protagonismo, pois consegue navegar e fazer pesquisas individualmente.

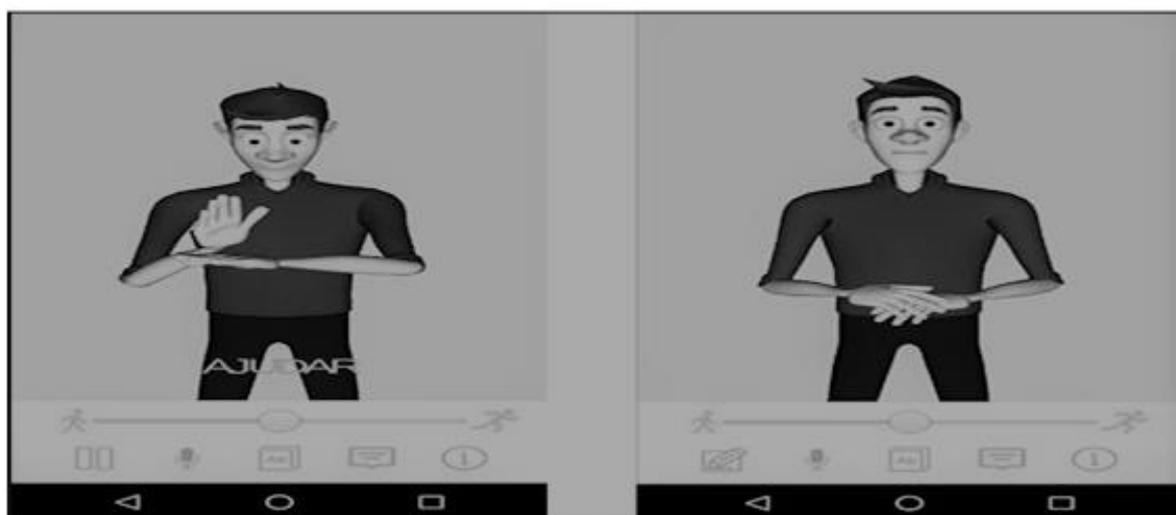


Figura 1: Avatar do Software VLIBRAS

Fonte: <http://www.vlibras.gov.br/>

Essa tecnologia vem sendo implantada em todos os sítios do governo federal e logo está disponível para os cinemas do Brasil, tudo visando o acesso dos surdos a todos os ambientes e conteúdos.

Além de auxiliar os usuários via internet, o *software* vai ser usado também por emissoras de televisão. De acordo com o site do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. O dicionário do VLibras será referência para a transmissão de informações pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos programas veiculados pelas emissoras de televisão no Brasil. A escolha do vocabulário foi realizada durante o Fórum do

Sistema Brasileiro de TV Digital (Fórum SBTVD), que ocorreu em São Paulo, em 2015 (G1.GLOBO).

Sabe-se que a tecnologia é uma grande aliada na formação dos alunos, uma vez que mesma facilita a comunicação e o acesso aos diversos conteúdos e ao mundo.

Na realidade acreditamos que as tecnologias deve ser o suporte/ferramenta que complementa as ações sociais, humanas e educativas necessárias para a inserção real de pessoas surdas ao processo de ensino e aprendizagem, sendo uma parceria na proliferação de propostas educativas que disponha da língua de sinais e que proporciona tanto ao sujeito surdo quanto ao professor mais interação e mais qualidade nesse processo.

Estudos demonstram que os processos de ensino e a aprendizagem das pessoas surdas não estão relacionados diretamente as limitações pedagógicas, mas estão relacionadas aos processos de comunicação e expressão na língua portuguesa. Neste contexto, torna-se necessário a criação de espaços educacionais onde as diferenças sejam respeitadas, onde exista empatia, desejo de fazer melhorias, de transformar a educação e sobre tudo, um olhar sob a ótica do aluno e suas necessidades.

A escola, para além dos conteúdos curriculares, tem espaço para atividades educacionais e de criação, nas quais poderiam conviver alunos com diferentes necessidades, desde que as atividades sejam preparadas e pensadas na perspectiva do educando.

É preciso manter estratégias para que a cultura dominante não reforce as posições de poder e privilégio. É necessário manter uma posição intercultural mesmo que seja de riscos. A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção 68 multicultural (PERLIN, 2005, p. 56).

Como a identidade surda se constrói dentro da cultural visual, é fundamental que as atividades didáticas e pedagógicas sejam pensadas na perspectiva da cultural surda. Considera-se necessário que os processos de ensino e aprendizagem sejam integradores e significativos na cultura surda.

O atual modelo de educação escolar usado na maioria das escolas foi concebido para a semelhança e não para o acolhimento das diferenças, e se a escola pretende abrigar a diferença, ela precisa pensar na construção de modelos pedagógicos que respeitem de fato as singularidades, promovendo espaços de convivência e conhecimento mútuo. Observa-se

que a proposição de atividades visuais para surdos tem uma dimensão estratégica fundamental e muito mais ampla no processo de ensino e aprendizagem.

Significa a utilização da visão, em (substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura (STROBEL, 2007, p. 39).

Na perspectiva da cultura visual do sujeito surdo, torna-se necessário que a proposta o viabilize observar os fenômenos, sendo possível realizar reflexões que o ajude interagir, analisar e tirar conclusões que contribuam para sua aprendizagem. Assim, deve ser utilizado recursos tecnológicos já existentes e também buscar novas tecnologias que promovam ao aluno surdo todo aprendizado necessário e que permita o acesso aos conteúdos e matérias de seu interesse.

Segundo Fusco (2004, p.46) “as tecnologias podem oferecer ferramentas de aproximação dos sujeitos na medida em que inclui mais pessoas no sistema de ensino com múltiplas formas de conexões: por vídeos, pela escrita, por interação síncrona e assíncrona”.

Desse modo, o autor entende que a principal característica no uso de *softwares* é a potencialização no protagonismo dos alunos, pois conseguem autonomia e acesso ilimitado aos conteúdos, além de conseguir mais contato com seus pares através das conexões virtuais.

Fusco (2004) propôs a produção de um espaço virtual conhecido como X-Libras com arquitetura baseada na tecnologia XML para a representação dos sinais da Libras de forma tridimensional.



Figura 2: Avatar do X-LIBRAS
Fonte: FUSCO, 2004.

Para o autor, uma das possibilidades de inclusão se dá por meio de ambientes virtuais, no entanto, menciona que “[...] ainda são raros no Brasil ambientes computacionais que trabalhem com a língua de sinais, porém cada vez mais este quadro vem sendo alterado” (p. 57). Essa alteração se dá após o reconhecimento da Lei que dispõe a língua de sinais como língua materna da comunidade surda brasileira, tornando-se necessário mudanças no cenário brasileiro e a criação de tecnologias que viabilizem acessibilidade a essa clientela.

Portanto, apesar de toda as conquistas da comunidade surda, pesquisadores perceberam a necessidade de novos recursos tecnológicos que promovam essa acessibilidade ao sujeito surdo.

Sabemos que muitos aplicativos e dicionários foram criados, mas percebe-se que nem todos são usuais, isso porque a Libras possui uma gramática própria e como qualquer outra língua e as vezes esses aplicativos não fazem sua aplicação correta dentro de cada contexto ou estrutura.

Na figura 3 apresentamos um dos dicionários mais utilizados pelos surdos no Brasil, isso porque apresenta maior variedade de palavras e exemplificações no uso em frases. Tornando-se mais completo aos surdos.

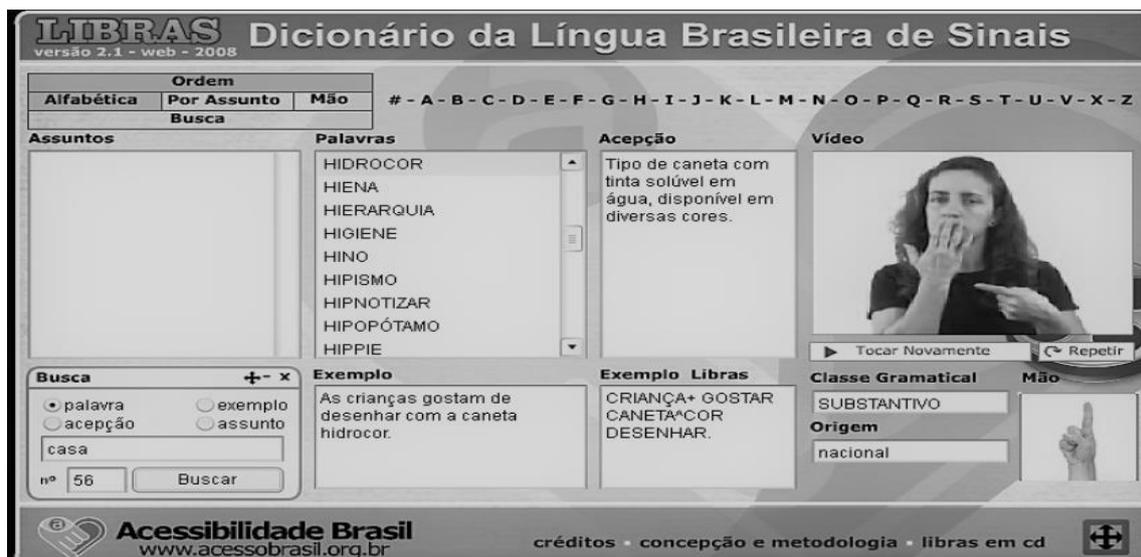


Figura 3: Dicionário On-line

Fonte: <http://www.acessobrasil.org.br/libras/>

Destacamos que umas das tecnologias mais utilizadas atualmente, são os aplicativos para celular como: Hand Talk, ProDeaf, E-Libras, Acesso Brasil, Libras zuka. Vale ressaltar que os mesmos não substituem o intérprete de Libras, haja vista que a tradução possui variações conforme o contexto e processo linguístico da língua.

Exemplo disso, é o uso do verbo cair. Dentro da língua de sinais, pode ter variação no contexto, como:

Exemplo 1: O homem caiu.

Exemplo 2: A folha de papel caiu.

Exemplo 3: Meu cabelo caiu.

O verbo cair, foi utilizado em contextos diferentes, para tanto de for utilizado em um aplicativo dará o mesmo sinal para todas as frases, não considerando o contexto que o verbo foi empregado. Ressalta-se que na língua de sinais – Libras ocorrem variações de acordo com o texto que a palavra for utilizada. Essa variação ocorre com os verbos usados como classificadores.

“Os classificadores representam a relação entre significação-função em um dado contexto dentro do sistema de uma determinada língua”, como escreve Felipe (2002, p.37).

Assim como ocorre na língua oral, a flexão verbal, os verbos em Libras podem ser direcionais, ou seja, que possuem ou não marca de concordância, direção do movimento, marca no ponto inicial, incorporação ao sujeito e no final o objeto, ou verbos não-

direcionais: não possuem marca de concordância que é quando se faz uma frase no modelo de conjugação para o infinitivo, podendo esses serem ancorados ao corpo ou classificadores - incorporando a ação (FERREIRA,2010).



Figura 4: Classificador do verbo cair em Libras

Fonte: <https://www.google.com.br/search>

Quando esses aplicativos começaram a surgir no mercado, muitas pessoas pensavam que substituiria o profissional tradutor intérprete de Libras, ou pelo menos supriria a necessidade de muitos surdos. Todavia, esses aplicativos não surgiram com esse objetivo, mas sim dar apoio/suporte ao trabalho desse profissional.

Como qualquer língua, a língua de sinais exige muito dos profissionais que trabalham com ela, pois esse profissional precisa ser bilíngue e ter conhecimento das duas línguas: Língua Portuguesa e Libras. Ele precisa respeitar as diferenças linguísticas de cada uma e acima de tudo usá-las de forma correta nas traduções e interpretações.

O intérprete será o apoio ao professor em sala de aula, e também um professor para os surdos, uma vez que ajuda a tirar dúvidas, nas atividades, estudos, reforço e outros.

Segundo Quadros (1997, pg.33) para se trabalhar com surdos, os profissionais precisam ter o seguinte perfil:

- a) o professor deve ter habilidade para levar cada criança a identificar-se como um adulto bilíngue;

- b) o professor deve conhecer profundamente as duas línguas, ou seja, deve conhecer aspectos das línguas requeridos para o ensino da escrita, além de ter bom desempenho comunicativo;
- c) o professor deve respeitar as duas línguas, isso não significa tolerar a existência de uma outra língua, reconhecendo o estatuto linguístico comum a elas e atentando às diferentes funções que cada língua apresenta para a criança.

Vemos que apesar do trabalho de intérprete e de todas as tecnologias já disponíveis atualmente, ainda falta muito a ser feito. No Brasil temos poucos profissionais e nem todos tem acesso aos recursos já disponíveis, assim as carências no processo educacional dos surdos não são supridas.

Quando se tem o contato aos recursos disponibilizados, o processo educacional acontece de forma mais tranquila e com mais qualidade, uma vez que essas tecnologias são baseadas na pedagogia visual surda, “que dá referência ao seu desenvolvimento natural como usuário da língua de Sinais sem interferência da oralidade. Construindo assim a sua Identidade Surda” (VILHALVA, 2004, p.2). Ainda segundo a autora:

A Pedagogia Surda tem um sistema educativo próprio, abrangendo sem limite de lugar, podendo ser contempladas através das histórias em Libras e passadas pelos Surdos sinalizadores mais velhos. É informalmente que observamos a evolução gradual da comunicação sinalizada que hoje é respeitada e valorizada pela comunidade Surda Brasileira (VILHALVA, 2004).

Sabe-se que ainda há muito trabalho a ser feito sobre essa temática, mas o ponta pé inicial foi dado. Nessa visão pode-se afirmar que é as tecnologias são de extrema importância para as pessoas com necessidades específicas e devem estar presentes no cotidiano dos mesmos para oportunizar e permitir a acessibilidade com o mundo e favorecer para seu crescimento intelectual e social, exercendo assim seus direitos de cidadão.

Conclusão

Sabe-se que a inclusão não é uma tarefa fácil e nem acontecerá num passe de mágica, mas é uma realidade que precisa ser enfrentada com competência. Sendo assim, devemos pensar sob a perspectiva inclusiva, o oferecer aos alunos deficientes a

oportunidade de acesso a uma educação de qualidade. Assim, ter novos olhares e novas concepções sobre como ensinar e porque ensinar, conseqüentemente promover a acessibilidade a esse público.

Diante do que foi apresentado, concluímos que o uso das tecnologias é de grande relevância para os alunos surdos, uma vez que estimula o desenvolvimento cognitivo e favorece sua integração com o mundo, além de ser um suporte ao trabalho docente e ao trabalho do tradutor intérprete de Libras, pois promove melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Durante todo o estudo pode ser observado que o poder público do nosso país, fomentou: leis, decretos e resoluções em prol das pessoas com necessidades específicas, dando a essas pessoas, o direito e acesso a comunicação e informação. Todavia, precisamos praticar essas leis no dia a dia desses alunos.

Ressalta-se que o não cumprimento as leis, acarretam prejuízos aos surdos, tendo em vista que perdem o acesso a conteúdos importantes e deixam de exercer sua cidadania.

A acessibilidade e usabilidade tecnológica já são defendidas por lei, e vale ressaltar que todos têm o direito a igualdade conforme a Constituição Federal de 1988, sendo assim, devem ser criados mecanismos que facilitem esse acesso e que lhes permitam usar com eficácia e como apoio essas ferramentas que contribuirão para seu crescimento social e intelectual.

As tecnologias devem estar presentes na vida dos sujeitos, sendo estes deficientes ou não, e ser uma aliada na construção do conhecimento, além de eliminar barreiras existentes na falta de informações, dando a essas pessoas acesso a lugares e conteúdos que talvez antes não tivessem oportunidade, além de aumentar a qualidade e eficácia na educação. Desse modo, a construção do conhecimento será mais dinâmica e prazerosa.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 10.436/2002, de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso: em 13 mai 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626/2005, de dezembro de 2005.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 13 mai 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui % C3 % A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%20C3%A7ao.htm) Acesso em: 04 jan 2021

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos.** In: QUADROS, R. M. de; PELIN, G. (orgs). Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007, p. 100-131.

FELIPE, T. (2002). **Sistema de flexão verbal na Libras: os classificadores enquanto marcadores de flexão de gênero.** Anais do Congresso Nacional do INES de 2002. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinaisIII/scos/cap15011/1.html>. Acesso em 22 mai 2021.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de Língua de Sinais.** Reimpressão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FUSCO, E. **X-LIBRAS: um ambiente virtual para a Língua Brasileira de Sinais.** Marília, 2004. Dissertação (Mestrado em Computação). Centro Eurípedes de Marília. Fundação de Ensino Eurípedes Soares da Rocha, Marília, SP: 2004.

GIL, M. A. **Acessibilidade, inclusão social e desenho universal: tudo a ver.** 2007. Disponível em <<http://www.bengalalegal.com/martagil.php>> Acesso em 22 mai 2021.

PERLIN, G. T. T. **Identidades Surdas.** In: SKLIAR, Carlos (org). A Surdez: Um Olhar Sobre as Diferenças, Porto Alegre, Mediação, 2005, p. 55-70.

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

STROBEL, K. **História dos Surdos: representações “mascaradas” das identidades surda.** In: Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007, p.70-75.

VILHALVA, Shirley. **Pedagogia Surda.** Editora Arara Azul, 2004. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo8.pdf>

<<http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2016/03/software-desenvolvido-pela-ufpb-traduzido-portugues-para-libras.html>.> Acesso em 22 mai 2021.

<<http://www.vlibras.gov.br/>> Acesso em 22 mai 2021.

<<http://www.acessobrasil.org.br/libras/>.> Acesso em 22 mai 2021.

RELAÇÃO DE PARECERISTAS AD HOC E AGRADECIMENTOS

REED V. 8 - Nº. 15, 2023/1

PARECERISTAS

Alexandro Braga Vieira (Ufes)

Agda Felipe Silva Gonçalves (Ufes)

Aline de Menezes Bregonci (Ufes)

Andressa Mafezzoni Caetano (Ufes)

Carline Santos Borges (*Ad hoc*)

Douglas Christian Ferrari de Melo (Ufes)

Edson Pantaleão Alves (Ufes)

Euluze Rodrigues Costa Junior (Ufes)

Ivone Martins de Oliveira (Ufes)

Isabel Matos Nunes (Ufes)

Júnio Hora Conceição (Ufes)

Keila Cardoso Teixeira (Ufes)

Mariangela Lima de Almeida

(Ufes)

Marileide Gonçalves França (Ufes)

Michell Pedruzzi Mendes Araújo (UFG)

Rosana Carla do Nascimento Givigi (UFS)

Sônia Marta de Oliveira (Rede municipal de Educação de Belo Horizonte).

Vitor Gomes (Ufes)