

Educação Bilíngue
(libras/português):
pesquisa e fazer educativo

Eliana Bär
Mara Lúcia Masutti
(organizadoras)



Florianópolis – SC
2015





Reitoria:
Rua 14 de Julho, 150 Bairro: Coqueiros,
Florianópolis - Santa Catarina
CEP: 88075-010
Telefone: (48) 3877-9000 / Fax: (48) 3877-9060
www.ifsc.edu.br

Revisão Gramatical:
Rogério Dias de Arruda

Diagramação:
Luiz Henrique Bier Maia e Sinara Ferreira

Arte da Capa:
Renata Krusser e Laíse Miolo de Moraes

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra.

Catálogo na fonte pelo Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC
Reitoria

E21 Educação bilingue (libras/português) : pesquisa e fazer
educativo / Eliana Bär, Mara Lúcia Masutti (organizadoras).
Florianópolis: Publicações do IFSC, 2015.
147 p. : il.

Publicado também em versão eletrônica.
Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/pesquisa/menu-inst-livros-do-ifsc>

ISBN:978-85-8464-037-9

1. Educação bilingue. 2. Educação de surdos. 3. Materiais
didáticos libras/português. I. Título.

CDD 370

Ficha catalográfica elaborada por:
Paula Oliveira Camargo - CRB 14/1375





SUMÁRIO

Prefácio Regina Maria de Souza	07
Pesquisa, prática e educação bilíngue: uma apresentação Eliana Bär e Mara Lúcia Masutti	11
Parte I MEMÓRIA E HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	
O reconhecimento da língua de sinais na educação de surdos no Instituto Federal de Santa Catarina Carla Morais	19
Parte II IMAGEM, LÍNGUA	
Reflexões acerca de estudos sobre imagem e significação e sua relação com os sujeitos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais Saionara Figueiredo	33
Materiais didáticos bilíngues: ferramenta de ensino e aprendizagem Cláudio Ferretti	49
Histórias infantis em Libras: produção de material didático bilíngue Libras/Português Márcia Dilma Felício	71
Contribuições do <i>design</i> no contexto da educação bilíngue Laíse Miolo de Moraes e Malú Milani	81

***Design* para uma didática visual na tradução
Português/Libras**

Renata Krusser

93

**Parte III
DOCENTES, DISCENTES E CURRÍCULO
BILÍNGUE**

**Reflexões a partir de práticas docentes no curso técnico de
materiais didáticos bilíngues libras-português**

Mara Lúcia Masutti

111

**Contribuições dos discentes na construção dos processos
pedagógicos: a experiência do curso de materiais didáticos
bilíngues (Libras/Português)**

Eliana Bär

123

PREFÁCIO

A política da diferença, para os sujeitos que estão à margem, não representa apenas uma estratégia de enfrentamento, mas de sobrevivência, tornando-se inevitável a construção de outros territórios de significados não vinculados ao discurso dominante.

Vilmar Silva¹

Nada como ler um livro produzido por uma geração que ousa interpelar saberes a partir do profundo comprometimento com a prática educacional diária em uma instituição jovem - Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) - que se faz falar em Libras e em português. Ao se fazer bilíngue, o IFSC coloca em relação dois mundos simbólicos que neste livro se encontram, dialogam e se afetam mutuamente: o multifacetado mundo ouvinte e aquele surdo igualmente plural. Um diálogo necessário para a busca de novas miradas e inventivas que possam esgarçar o discurso dominante, sempre em português, e as práticas dele decorrentes - as da inclusão homogeneizadora - que há muito se impõem no campo da educação de surdos. Discurso secular que reconhece a diferença para envergá-la a uma monocromática prática educacional, aparentemente plural, fundada na lógica da assimilação linguística e cultural de seres humanos surdos que demandam educação bilíngue pública, laica e gratuita.

Os autores que se arriscam em suas escritas, nesta obra, fazem parte do Câmpus Palhoça Bilíngue (IFSC). A germinação desse Câmpus teve início na década de 1990 quando, em uma pequena sala improvisada, se reunia um grupo de docentes e alunos do IFSC no Câmpus São José. Naquela modesta sala, o grupo estudava obras de autores brasileiros e estrangeiros, implicados e comprometidos com a educação bilíngue de surdos, deixando-se afetar por suas angústias ao invés de se acalmar na arrogância daqueles que convocam teorias para legitimar um suposto saber fazer pelo/contra o outro surdo, sem escutá-lo.

Um dos proponentes deste grupo de resistência - carinhosamente nomeado NEPES (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação) - é um ser humano que admiro muito pela ética, criatividade e sensibilidade: o professor Vilmar Silva. Criado oficialmente há dois anos (2012), o Câmpus Palhoça Bilíngue faz da relação de ouvintes com surdos um campo fértil para a inovação e desenvolvimento de saberes construídos na prática escolar,

¹ SILVA, Vilmar. A Política da Diferença – educadores e intelectuais Surdos em Perspectiva. Santa Catarina, Publicação do IFSC, p. 13, 2011.

no ativismo educacional com surdos, na atitude disciplinada de rever-se continuamente pela incessante busca de conhecimento. O Câmpus Palhoça Bilíngue do IFSC é hoje não apenas o único câmpus bilíngue brasileiro em instituto federal, que assume explicitamente o qualificativo “bilíngue”, mas é também um lócus de formação docente, caso de Eliana Bär, a quem tenho a honra de acompanhar, na UNICAMP, o processo de se fazer doutora em educação.

Um lugar para a construção - na forma de diálogo entre pares, interpares e entre mundos simbólicos - de um processo coletivo de aprimoramento e de compartilhamento de experiências. Nesta obra, dão voz a essa trajetória dialógica do fazer acadêmico, tão própria do Câmpus Palhoça Bilíngue, os seguintes pesquisadores e pesquisadoras (além das organizadoras): Cláudio Ferretti, Saionara Figueiredo, Renata Krusser, Laíse Miolo de Moraes e Malú Milani, Carla Moraes e Márcia Dilma Felício.

Neste livro, a posição assumida por nossos colegas autores parece-me ser a de “intelectual amador” na lógica proposta por Said (2005)². Posição, a meu ver, necessária aos espíritos jovens para a garantia da autonomia intelectual e política em relação à diferença irreduzível que é o outro em relação a mim ou a você. E o que seria assumir ser um “intelectual amador”?

[...] é [ser] um agente que navega por lugares incertos, tendo por opção os riscos e não as supostas certezas dos intelectuais profissionais. O intelectual amador é movido por ideias e causas que escolhe e nas quais, portanto, acredita. Insere-se no debate político, não se limitando à sua atividade profissional só porque está autorizado institucionalmente a falar. (SILVA, 2011, p. 105).

Daí porque se lê na “Apresentação” que este livro é fruto de inquietações e de incessante busca de novas práticas educacionais inseridas na “trajetória de uma instituição, ela mesma, resultado de um intenso, extenso e necessário trabalho de pesquisa, de caminho **rumo ao desconhecido**” (p. 10, nesta obra, grifo meu). Que o leitor não espere, portanto, dos autores deste livro, a arrogante sustentação de velhas e naturalizadas verdades.

O livro se compõe de três partes: a primeira rememora os passos do IFSC na *Educação de Surdos* e que construíram a trilha para a criação do

² SAID, Edward Wadie. *Orientalismo - o Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

Câmpus Palhoça Bilingüe; a segunda parte toma como objeto o diálogo ousado entre duas áreas: a da Semiologia e a da Tradução e Interpretação da Língua de Sinais. Nesta parte, reencontro um amigo antigo, Angel Pino, que recentemente fez sua alma voar livremente. Aproveito aqui, pois, para realizar justa homenagem a esse pesquisador - jovem, amador, alegre e extremamente sério - presente no texto de Saionara Figueiredo - o colega Angel Pino Sirgado, ou Pino, como gostava de ser chamado carinhosamente por nós na Faculdade de Educação da UNICAMP. Na terceira parte, a construção do currículo bilingüe, adotado pelo IFSC, é problematizada a partir do confronto - e não conforto - das contribuições de professores surdos e ouvintes, de estudantes surdos em relação com seus professores ouvintes e surdos tendo como mediadores diferentes recursos didáticos. Nesse momento, o campo da didática, tão aviltado e até mal falado por um discurso supostamente futurista em nosso meio, se renova e se reinscreve como área necessária a ser mantida como lugar para a inovação tecnológica e de práticas pedagógicas legítimas.

O efeito produzido, do ponto de vista acadêmico, é a compreensão de que a novidade que é a Educação Bilingüe no Brasil não se faz sem igualdade de condições com o colega surdo, legitimamente presente e sujeito ativo da criação de um novo modelo educacional como contraponto ao que já temos e que, não raro, agrega como ornamento o qualificativo “bilingüe”. De fato, há poucas experiências escolares bilingües (Libras - Português) no Brasil; em especial se for considerado que apenas em 2005 o direito à escola e à formação de educadores bilingües é franqueado à população surda (BRASIL, 2005)³. Uma escola bilingüe fiel a uma abordagem bilingüe, que se considere *bilinguismo forte*, deve, a meu ver, garantir: o florescimento e a polinização permanentes das duas línguas; o enriquecimento cultural de ambas; uma organização de poderes e de gestão institucional que dê visibilidade, presença, autonomia e possibilidade de ação administrativa para os colegas surdos; a contínua reflexão sobre as práticas pedagógicas para que elas - mesmo que de modo silencioso mas travestida em aparente novo discurso - não sejam novas máscaras a um processo linguístico e assimilatório em português mesmo que com a Libras circulando e intérpretes e tradutores de Libras presentes fisicamente. Este, a meu ver, é o esforço dos pesquisadores e pesquisadoras do IFSC ousar

³ BRASIL. Decreto N. 5626 de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 18 agosto de 2014.

criar, consolidar e expandir, em uma perspectiva bilíngue forte, o Câmpus Palhoça Bilíngue⁴.

Ao final da leitura do livro o leitor se verá inquietado; e nessa salutar inquietude, espero, irá interpelar suas práticas e o discurso que as legitima. Será impossível, se ético, não se colocar a pergunta: “O que estou chamando de educação bilíngue é mesmo uma prática inovadora ou estou conferindo novo tom ao mesmo discurso do qual não consigo ainda escapar?” Esse é o sabor final da leitura desta obra tão bem orquestrada por Eliana Bär e Mara Lúcia Masutti. Que não se espere o apelo panfletário de receitas redentoras ou da defesa de teses já bem conhecidas: o que aqui se coloca ao leitor é, antes, o falar e o discutir francamente sobre a diferença que é esse Outro e o que provoca em termos de histórias, narrativas, buscas de modos outros de convivência educativa em um câmpus jovem e bilíngue, um câmpus que se faz falar em Libras e em Português. Não há promessa nesse câmpus ou livro: há uma realidade que nasceu também neste e por este solo catarinense; realidade que afronta a lógica oitocentista que fez vários governos, no passado, tornar a língua portuguesa como laço e lastro único de um país que se cria e recria, cotidianamente, em mais de 200 línguas com suas culturas. Culturas e línguas que vazam umas nas outras, que se hibridizam constantemente como o delicioso aroma quente que vem da cozinha, das diferentes cozinhas que todas as manhãs nos fazem agradecer a existência de mais um novo dia.

Profa. Regina Maria de Souza

Faculdade de Educação da UNICAMP

Em uma manhã de inverno no ano de 2014.

⁴ Fiz uma discussão detalhada sobre os desafios a serem superados na proposta da educação bilíngue para surdos em: SOUZA, Regina Maria. Língua de Sinais e Escola: Consideração a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. ETD (Educação Temática Digital): Educação dos surdos e língua de sinais. V.7 n.2, 2006. pp. 263-278. Acessível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=1278&layout=abstract>.

PESQUISA, PRÁTICA E EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UMA APRESENTAÇÃO

Por que fazemos pesquisa e por que nos colocamos no âmago do processo complexo, contraditório e doloroso do fazer educativo? O processo de construção do ensino seria viável sem a atividade de pesquisa? Tais questionamentos acompanham com maior ou menor impacto a todos/as envolvidos/as com o ato de ensinar e aprender. O presente livro é fruto de indagações e do processo coletivo de fazer pesquisa. Insere-se na trajetória de uma instituição, ela mesma, resultado de um intenso, extenso e necessário trabalho de pesquisa, de caminho rumo ao desconhecido.

Os trabalhos aqui apresentados, a maioria deles aprovados por Editais da Pró-Reitoria de Pós-graduação e Inovação do IFSC, surgiram da necessidade de investigar diferentes ângulos do edifício simbólico da educação bilíngue. Desses trabalhos investigativos emergiram aspectos dos desafios em termos de história institucional, construção curricular, práticas docentes, respostas discentes aos projetos e ações pedagógicas, produções de materiais didáticos e o uso das tecnologias mediante desafios linguísticos, culturais, imagéticos e de tradução e interpretação. Em outras palavras, a tematização do conjunto dos artigos focaliza o movimento de culturas do olhar que nasce das relações com as línguas de sinais e com as formas de cognição e interação social que elas implicam.

No Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) o trabalho com surdos foi iniciado há mais de duas décadas, tendo como principal desdobramento a criação do Câmpus Palhoça Bilíngue, que se constituiu em um território fértil para a inovação e o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à construção do conhecimento a partir de vivências educacionais com os surdos e suas comunidades.

Inaugurado oficialmente em dezembro de 2012, o câmpus Palhoça Bilíngue vem sendo construído desde os idos da década de 1990, quando, de uma pequena sala improvisada do câmpus de São José, organizou-se o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos – NEPEs, liderados por educadores e pesquisadores que se colocaram para a *diferença*, conceito esse que é basilar para as problematizações em torno da Educação Bilíngue. A luta pelo direito à alteridade possibilitou que a diferença cultural do surdo fosse visibilizada também no seio da escola.

É importante destacar que a Educação de Surdos traz relevantes contribuições a uma pedagogia que valoriza os processos de aprendizagem

a partir da diferença na forma do educando construir e se relacionar com o mundo. Para tanto, as práticas de ensino vinculam-se intrinsecamente com as de pesquisa, uma vez que o olhar diferenciado necessita como motor a interrogação e o ato criativo da quebra de paradigmas seculares de pedagogias construídas nas arquiteturas das tradições orais. Nesse sentido, o contato com os educandos surdos abre caminhos para se formarem trilhas epistemológicas, fazendo emergir metodologias, debates, desconstruções de uma forma de pensar, sentir e agir no campo da educação.

A pesquisa vinculada à educação bilíngue é, portanto, o eixo norteador desta obra, que procura apresentar e entrelaçar diferentes aportes teóricos, didáticos e metodológicos envolvidos com a educação bilíngue (Libras/Português).

Este volume apresenta um recorte do trabalho construído por profissionais de diferentes áreas, com diferentes tempos de experiência em educação, educação profissional e tecnológica e educação bilíngue e está organizado em três partes. A primeira – *Memória e história* – procura recontar a trajetória da educação de surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, o processo histórico e o emergir de novos aportes discursivos em torno da educação profissional e tecnológica. Aqui Carla Moraes, em *O Reconhecimento da Língua de Sinais na Educação de Surdos do IFSC*, segue uma linha histórico-cultural, buscando na pesquisa de documentação oficial os caminhos de inclusão dos primeiros alunos surdos do IFSC-SJ, suas dificuldades e a transformação paradigmática ocorrida na didática de seus professores. Anterior à regulamentação da Lei de Libras, mostra os anseios da comunidade surda por reconhecimento de sua identidade, por conquistar oportunidades no mundo do trabalho e de exercer seus direitos como cidadãos. Trata-se de uma leitura indispensável àqueles que procuram conhecer os caminhos da inclusão, de forma geral, e a experiência do IFSC, de forma mais específica.

A segunda parte – *Imagens e língua* – compõe-se de capítulos que colocam em diálogo a área de Tradução e Interpretação de Língua de Sinais e a Semiologia. No primeiro texto – *Reflexões acerca de estudos sobre imagem e significação e sua relação com os sujeitos surdos usuários da língua brasileira de sinais* – Saionara Figueiredo transita no cenário teórico imagético ao dissertar sobre o papel da imagem na significação do surdo, utilizando-se das narrativas de um sujeito surdo e das considerações teóricas de Angel Pino para embasar sua análise.

Claudio Ferretti, em *Materiais didáticos bilíngues: ferramenta de ensino e aprendizagem*, levanta algumas questões epistêmicas quanto à criação de materiais didáticos. Analisa as interações de alunos surdos com o objeto

digital TANGRAM e sugere algumas alternativas de atuação dentro de um contexto bilíngue de aprendizagem. Um objeto de aprendizagem pode tornar-se material didático bilíngue, quando analisadas as interações em primeira língua de interlocução (Libras) e suas relações com a arquitetura pedagógica do ambiente (digital ou material).

Márcia Dilma Felício, no trabalho intitulado *Histórias Infantis em Libras: Produção de Material Didático Bilíngue Libras/Português*, apresenta um estudo de caso sobre crianças surdas colocadas em contato com livros de histórias infantis traduzidos em Libras e histórias infantis contadas por surdos adultos, buscando avaliar o “reconto”, as interferências com perguntas, sugestões, complementações, julgamento das ações dos personagens, imitação, reações emocionais, com objetivo de produzir matéria-prima para criação de um material didático bilíngue em histórias infantis que preserve as identidades surdas, a cultura surda e que as crianças surdas se identifiquem. A pesquisa, ao suscitar as questões que se referem às crianças surdas e à produção de histórias infantis dentro de sua cultura, contribui para discussões em torno da construção de uma política pedagógica de educação bilíngue, além de ilustrar a importância que a contação de histórias oferece ao desenvolvimento da criança, possibilitando abstração de conceitos e informações, além da interação com as diversas culturas e aquisição de linguagens.




Com o texto *Contribuições do design no contexto da educação bilíngue*, Laíse Miolo de Moraes e Malú Milani, apresentam e problematizam a experiência do desenvolvimento de um projeto piloto de Livro Digital, a partir da tradução do tema do livro “Novos Fundamentos do *Design*” para a Língua de Sinais. As autoras procuram relacionar teórica e metodologicamente as áreas de Tradução e Interpretação (Libras/Português) com a área de *design*, a partir do desenvolvimento de ilustrações, imagens e grafismos aliados ao conteúdo dos vídeos em Libras e, assim, colocam em evidência a contribuição da linguagem visual do *Design*, aliada ao processo de tradução da língua oral-escrita, para a língua viso-espacial.

O capítulo da autora Renata Krusser, *Design para uma didática visual na tradução Português/Libras*, oferece indicativos teóricos e práticos vinculados às áreas de *Design* e Tradução e Interpretação da língua de sinais, a partir de discussões em torno dos resultados de pesquisa curricular aplicada de desenvolvimento de projeto de *design* para um material didático bilíngue. Os desafios desta área, nova para ambos os cenários teóricos relacionados, também são problematizados no texto, de modo a oferecer subsídios para novas investigações.

Na terceira parte – *Docentes, discentes e currículo bilíngue* –, problematiza-se acerca das contribuições de docentes e estudantes, sujeitos diretos do processo de ensino e aprendizagem, para a elaboração, implementação e avaliação de projetos curriculares. Assim, no texto *Percepções dos docentes no curso técnico subsequente de Materiais Didáticos Bilíngues (Libras/Português)*, Mara Lúcia Masutti analisa, a partir da percepção dos docentes, a construção pedagógica do curso Técnico Subsequente de Materiais Didáticos Bilíngues - Libras/Português, elaborado com o objetivo geral de formar técnicos habilitados a produzir materiais didáticos bilíngues voltados a crianças surdas. A partir do olhar dos docentes para a sua experiência no curso e seus processos formativos, a pesquisa identifica problematizações relativas à formação do técnico, aos aspectos da tradução e interpretação, à educação bilíngue e turmas mistas de surdos e ouvintes, e às didáticas visuais e planejamento do trabalho pedagógico. A partir desse mapeamento, foram elaboradas reflexões sobre o processo de formação da docência para atuar em contextos bilíngues e formas progressivas de apropriação do discurso e da prática da diferença e suas consequências para reestruturações curriculares. A autora ressalta a necessidade de sistematizar capacitações para os professores que promovam uma interligação entre os saberes docentes e a formação profissional.

Eliana Bär, no capítulo *Contribuições dos discentes na construção dos processos pedagógicos: a experiência do curso de Materiais Didáticos Bilíngues (Libras/Português)*, procura evidenciar a importância da fala discente para a construção e aprimoramento de projetos do curso, mediante a experiência junto ao curso investigado. A partir das bases metodológicas e do aspecto investigativo da pesquisa-ação, as categorias de análise levantadas, e problematizadas pelo grupo de profissionais envolvidos (docentes e área pedagógica), serviram de base para a reestruturação do curso e para as mudanças didático-pedagógicas necessárias. No texto, também são apresentados indicadores que revelam alguns aspectos sobre evasão, permanência e êxito dos estudantes do curso, de modo a subsidiar o aperfeiçoamento do processo de acompanhamento pedagógico. A autora enfatiza que a fala discente é primordial para a construção e avaliação das práticas pedagógicas e dos projetos do curso, e que este reconhecimento contribui para o sentimento de pertencimento do/a aluno/a e, além disso, também contribui para a permanência e êxito dos estudantes em seu percurso educativo.

Esperamos que o leitor, especialmente o interessado no campo da educação bilíngue e nas discussões sobre a diferença, encontre



contribuições para seu processo investigativo e de formação, sabendo que ainda há muito que ser pesquisado, discutido e problematizado nestas áreas. A escola é um texto onde ainda é possível escrever muitas outras histórias sobre a diferença.

Eliana Bär e Mara Lúcia Masutti
Palhoça, inverno de 2014.







Parte I

MEMÓRIA E HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS





O RECONHECIMENTO DA LÍNGUA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA⁵

Carla Morais

Introdução

O capítulo contextualiza o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras)⁶ na Educação de Surdos, no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), como um processo iniciado em 1988 no IFSC câmpus de São José (IFSCSJ), quando a língua de sinais ainda não era reconhecida como língua de instrução do sujeito surdo. Para a elaboração deste capítulo, foram analisados documentos oficiais⁷ do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES) do IFSCSJ.

A Educação de Surdos do IFSC percorreu caminhos de avanços e rupturas, bem como redirecionamentos políticos e pedagógicos na educação profissional, no sentido de reorientar ações, buscando definir o melhor caminho para o reconhecimento da Libras.

Os documentos analisados do NEPES permitem-nos considerar que o reconhecimento da língua de sinais no IFSC iniciou, paradoxalmente, com uma posição de não reconhecimento, a partir de 1988, no IFSCSJ, com o “Projeto Experiencial sobre o Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem”.

Com a aprovação no exame de classificação do primeiro aluno surdo, no referido câmpus, para o Curso Técnico Refrigeração e Ar-Condicionado (RAC), o IFSCSJ vivenciou, até 1988, uma realidade pautada na unanimidade

⁵ O histórico do IFSC está disponível em www.ifsc.edu.br/menu-institucional/missao.

⁶ Reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei 10.436/2002. O Decreto 5626/2005 regulamenta a Lei 10.436/2002 e insere a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, nos cursos de fonoaudiologia e nos cursos de licenciatura e pedagogia, e como disciplina optativa para os demais cursos de educação superior e na educação profissional.

⁷ Os principais documentos analisados foram: Projeto Experiencial sobre o Desenvolvimento Cognitivo da Linguagem; Contextualização do Curso Pré-Técnico Especial; Projeto de Educação Profissional de Nível Básico; Projeto do Curso para Jovens e Adultos em Nível de Ensino Fundamental.

irreal de que todo ser humano ouve. Portanto, quem não ouve deveria adequar-se à maioria que ouve. Nesse sentido, não ocorreram mudanças no cotidiano da instituição e o aluno acompanhava as aulas com o recurso da leitura labial.

Com o ingresso, em 1992, de outro aluno surdo para o curso de RAC, e frente às dificuldades de acompanhamento das aulas por leitura labial, tanto do primeiro aluno quanto do segundo, o IFSCSJ, por iniciativa de alguns profissionais interessados em garantir a permanência e êxito dos alunos surdos, iniciou um processo de discussão que consideraremos como o marco na política linguística na educação de surdos do IFSC.

O projeto inicial

Os profissionais do IFSCSJ promoveram, em 1992, o intercâmbio de experiências com várias instituições, a saber: a Fundação Catarinense de Educação Especial São José - FCEE, o Instituto Concórdia de Porto Alegre, o Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O resultado desse diálogo deu início ao Projeto Experiencial sobre o Desenvolvimento Cognitivo da Linguagem,⁸ que apenas institucionalizou o trabalho, já iniciado em 1991, com o primeiro aluno surdo.

Para o desenvolvimento do projeto, o IFSCSJ firmou um convênio com a FCEE e a UFSC, sendo que cada instituição contribuiria com os seguintes profissionais: a) IFSCSJ: professores, psicólogo, assistente social e linguista; b) FCEE: fonoaudiólogo, otorrinolaringologista e pedagogo; c) UFSC: especialista em computação.

Apesar da preocupação em garantir a permanência e êxito dos alunos surdos, o projeto se orientava na concepção oralista⁹ e considerava os sujeitos surdos do curso de RAC como deficientes auditivos e com fala deficiente. Nesse sentido, o desenvolvimento da fala e da escrita garantiria a aprendizagem dos surdos e conseqüentemente a permanência no IFSCSJ.

De acordo com o documento analisado, as técnicas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem poderiam ser utilizadas em alunos

⁸ Aprovado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) em 1994.

⁹ Atribui-se a Samuel Heinicke (1727-1790) a elaboração do método definido como Oralismo, em que se priorizou o desenvolvimento da fala, da leitura e da escrita. O oralismo, a partir da justificativa da normalização e da eugenia, considerou que a melhor forma de comunicação para os surdos era a fala. (SACKS, 1990).

regularmente matriculados e que apresentassem dificuldades na linguagem, ou seja, surdos ou ouvintes. A oralização foi considerada fundamental para a inclusão do sujeito surdo, tanto no que diz respeito ao ambiente escolar quanto ao seu ingresso no mercado de trabalho.

Segundo Skliar (1998), as ideias dominantes, nos últimos 100 anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada no princípio do século XX e que vigora até os dias atuais. Ainda segundo esse autor, são 100 anos de tentativas de correção, normalização e violência institucional.

Ainda que houvesse a inquietação dos profissionais que se propuseram a acompanhar pedagogicamente os alunos, considera-se que a proposta apresentada se distanciava do reconhecimento da experiência visual¹⁰ do sujeito surdo. Soma-se a isso o fato de que nem os sujeitos surdos, nem os professores do Curso de RAC participaram da elaboração do referido projeto, e as atividades previstas e desenvolvidas a partir do Projeto Experiencial sobre o Desenvolvimento Cognitivo da Linguagem¹¹ não tinham interligação com as aulas do curso técnico em questão.

A confiança de que o projeto traria resultados positivos para os alunos e, visando a uma proposta metodológica no processo de ensino-aprendizagem para aperfeiçoar as funções cognitivas superiores dos alunos surdos, os profissionais do IFSCSJ participaram de uma capacitação na UFSC, no Núcleo de Estudos em Educação Especial, sobre a Teoria da Modificabilidade Estrutural Cognitiva de Reuven Feuerstein, do Instituto Hadassah-Wizo Canadá Research.

O aperfeiçoamento das funções cognitivas superiores dos alunos surdos somente seria possível com o aprimoramento da fonologia e fonética da língua oral, por conseguinte o refinamento da dicção, da entonação e do ritmo. Ainda que o projeto tivesse as características da representação do surdo na anormalidade e na falta de audição como deficiência, os alunos envolvidos perceberam a diferença na apreensão do conteúdo em comparação à aprendizagem das disciplinas do Curso de RAC.

10 Segundo Perlin e Miranda (2003, p. 18), a experiência visual que significa a utilização da visão em substituição total à audição como meio de comunicação.

11 Apesar de constar no Projeto que a equipe seria composta por um professor de Matemática, um Linguista, um Psicólogo, um Assistente social, um Fonoaudiólogo, um Pedagogo, um Especialista em Computação e um Otorrinolaringologista, a equipe iniciou suas atividades, em 1992, sem a contribuição do último profissional citado.

A questão levantada acima possibilita a reflexão sobre o fato de que, no Projeto, as atividades eram desenvolvidas individualmente, o que permitia uma real aproximação entre professor e aluno, facilitando a leitura labial para a compreensão das atividades propostas, ao passo que, na sala de aula do Curso de RAC, com o atendimento coletivo e a falta de contato direto do professor com os dois alunos surdos e demais alunos ouvintes provavelmente dificultava a leitura labial. Entretanto, o atendimento extraclasse não garantiu a permanência dos alunos surdos que ingressaram no Curso de RAC, pois um deles desistiu do curso.

Os profissionais envolvidos nesse processo perceberam duas questões importantes, o que desencadeou uma mudança nos objetivos do projeto: a primeira era a de que o aluno que não desistiu do curso de RAC era oralizado e fazia a leitura labial; a segunda é que não havia procura de candidatos surdos para os Cursos Técnicos do IFSCSJ. Nesse sentido, foi realizada pesquisa nas escolas públicas da Grande Florianópolis com o objetivo de quantificar deficientes auditivos¹² oralizados e com o ensino fundamental concluído ou prestes a concluí-lo. O resultado da pesquisa permitiu a constatação de que a maioria dos surdos não frequentava a escola regular e os surdos regularmente matriculados não eram oralizados e provavelmente não concluiriam o ensino fundamental.

A falta de ingresso, nos Cursos Técnicos, de surdos oralizados e com o ensino fundamental concluído exigiu dos profissionais uma reflexão e um redimensionamento dos trabalhos até então realizados. A partir de 1995, o Projeto Experiencial sobre o Desenvolvimento Cognitivo da Linguagem foi extinto, tendo em vista a elaboração do projeto do Curso Pré-Técnico Especial, para atender surdos cursando, no mínimo, a 5ª série do ensino fundamental em uma escola pública da Grande Florianópolis. Assim, percebe-se que o pré-requisito de ser oralizado deixou de existir.

O curso pré-técnico especial

O Curso Pré-Técnico Especial, com quatro anos de duração, foi elaborado com o objetivo de preparar os alunos surdos para ingressar em um dos Cursos Técnicos oferecidos pelo IFSCSJ. Podemos considerar

¹² A terminologia “deficiente auditivo” pode ser verificada no formulário de pesquisa realizado nas escolas da Grande Florianópolis.

que se tratava de uma versão melhorada do Projeto Experiencial sobre o Desenvolvimento Cognitivo da Linguagem, haja vista que a disciplina terapia da fala era uma das que compunham o currículo.

Os oito alunos surdos matriculados no curso em questão apresentavam diferenças linguísticas, quais sejam: alunos com domínio parcial do português oral e escrito; outros proficientes na língua de sinais; e alunos surdos não proficientes na língua de sinais e nem no português oral e escrito. Os alunos que se comunicavam somente por meio da Língua de Sinais eram mediados pelos surdos bilíngues, tendo em vista que ainda não havia intérpretes de Libras. Nesse período, apesar de os alunos se comunicarem na Libras no ambiente escolar, as técnicas fonoarticulatórias eram solicitadas com frequência por alunos que conheciam parcialmente o português escrito e/ou oral, com a finalidade de facilitar a leitura labial em sala de aula.

A partir de 1996, houve a ampliação do número de vagas no Curso Pré-Técnico Especial para 14 alunos que vivenciaram os princípios da Comunicação Total.¹³ Os profissionais do Curso Pré-Técnico Especial mantiveram o objetivo de ensinar a língua oral, incentivar o uso do aparelho auditivo, a leitura labial, a escrita, a língua de sinais e o alfabeto datilológico.

Dois questões merecem destaque: a primeira é que os resultados esperados da Comunicação Total não foram alcançados, e a segunda é que os alunos surdos atendidos no Curso Pré-Técnico Especial não concluiriam o ensino fundamental nas escolas públicas em que estudavam e, portanto, não ingressariam nos Cursos Técnicos do IFSCSJ.

As questões destacadas acima, aliadas à constatação de que a maioria dos surdos não ingressava no mercado de trabalho, instigaram, em 1996, os profissionais do Curso Pré-Técnico Especial, em parceria com os professores dos Cursos Técnicos de Refrigeração e Ar-Condicionado e de Telecomunicações, a elaborar um projeto para ofertar cursos de educação básica profissional.

13 A partir de 1970, o oralismo mudou de estratégia e passou a incorporar as línguas de sinais na educação de surdos, porém mantendo a sua meta principal, isto é, desenvolver a fala, a leitura e a escrita da língua majoritária. Essa concepção pedagógica passou a ser denominada de Comunicação Total, incorporando estratégias de ensino, tais como: oralação, terapia da fala, língua de sinais, leitura orofacial, amplificação sonora, datilologia, etc. A metodologia considerava a criação de diversos sistemas de sinais que permitissem o discernimento da língua falada e que culminariam na melhoria da fala, leitura e escrita do aluno surdo. (MORAIS, 2008).

Cursos de educação básica profissional

O amparo legal para a consolidação dos cursos baseava-se no Projeto de Lei nº 1603/96 – SEMTEC/MEC¹⁴, permitindo que as instituições federais, as instituições públicas e privadas que recebiam apoio financeiro da União, e que ministrassem Educação Profissional, ofertassem cursos de nível básico em sua programação regular, destinados a alunos das redes públicas e particulares da educação básica, bem como aos trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

Por meio de um convênio realizado entre o IFSCSJ e o Sistema Nacional de Empregos de Santa Catarina (SINE/SC), foi possível oferecer cursos de educação básica profissional. Isso ocorreu com base na orientação da SEMTEC/MEC, no sentido de que tal oferta deveria ser realizada em parceria, preferencialmente, com instituições privadas, evitando assim investimentos de ordem financeira e de recursos humanos do próprio orçamento. Nesse sentido, em 1997, o IFSCSJ ofertou os seguintes cursos profissionalizantes para surdos, visando à inserção no mercado de trabalho: Informática Básica, Desenho Arquitetônico Básico, Eletricista Residencial e Solda Oxi-Acetilênica.

A elaboração desses cursos reconhecia a experiência visual dos surdos e a Libras. Houve a contratação de um intérprete de Libras/Português, bem como do primeiro Instrutor surdo. A metodologia de ensino voltou-se para alunos surdos e não mais para surdos e ouvintes, como ocorreu no Projeto Experiencial sobre o Desenvolvimento Cognitivo da Linguagem e no Curso Pré-Técnico Especial. As modificações elencadas neste parágrafo decorrem, provavelmente, da aproximação do IFSCSJ com os movimentos surdos da Grande Florianópolis.

Nos cursos de educação básica profissional, a oralização e a leitura labial cederam espaço para a Língua de Sinais. Para a garantia da aprendizagem, percebeu-se a necessidade de contratação de intérpretes de Libras/Português, tendo em vista que os professores dos cursos não eram bilíngues. Para que os professores se tornassem bilíngues, compreendeu-se a importância do instrutor surdo de Libras. À época, ambos profissionais eram raros na Grande Florianópolis e os intérpretes de Libras/Português ainda não eram reconhecidos pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS). A alternativa foi contratar intérpretes que conviviam com a

¹⁴ Segundo Micheline Christophe (2005), o referido projeto não se tornou lei e foi substituído pela Lei 9394/96 – LDB.

comunidade surda. Muitos intérpretes, por pertencerem a outras regiões, sinalizavam de forma diferente, o que dificultava o entendimento do aluno surdo. Houve também a percepção de que alguns intérpretes utilizavam o português sinalizado e não a Língua Brasileira de Sinais.¹⁵

A ideia de que a atuação do intérprete de Libras/Português garantiria a aprendizagem de todos os alunos logo foi percebida como um equívoco, tendo em vista que muitos alunos que frequentavam os Cursos eram pouco proficientes na Libras. Dois fatores importantes destacam-se: o primeiro, diz respeito à formação do intérprete; e o segundo, ao desenvolvimento dos alunos surdos na Libras.

A constatação de que uma parcela significativa de surdos não era proficiente na Língua de Sinais, somada à falta de profissionais com formação específica, exigiu desses profissionais uma reflexão quanto às possíveis mudanças no ambiente escolar, inclusive no quadro de servidores. Nesse contexto, o IFSC realizou, em 1997, a contratação de um professor surdo como mediador entre professores ouvintes e alunos surdos.

O aumento do número de alunos surdos no Curso Pré-Técnico Especial e os cursos de Educação Profissional de Nível Básico promoveram, a partir de 1997, a familiarização da Língua de Sinais e seu reconhecimento entre os profissionais que trabalhavam com esses alunos. Nesse mesmo ano, registrou-se uma maior aproximação desses profissionais com os movimentos surdos da Grande Florianópolis, cujas reivindicações passaram a ser consideradas no que diz respeito à educação, à profissionalização e ao reconhecimento da Língua de Sinais.

Em uma reunião entre os profissionais do IFSCSJ e integrantes dos movimentos surdos da Grande Florianópolis, realizada em 1998, com o objetivo de avaliar o andamento dos cursos profissionalizantes, foi proposta a criação do Núcleo de Educação Profissional de Surdos (NEPS)¹⁶ como um núcleo responsável por promover cursos de Educação Profissional de Nível

15 Uma "língua sinalizada" se distingue de uma "língua de sinais" pela estrutura das unidades oracionais. Em uma língua "sinalizada", os sinais básicos seguem as categorias da língua oral do país/região onde a comunicação ocorre. Por exemplo, no caso do "português sinalizado", cada sinal é executado para representar uma palavra na oração da língua portuguesa. Assim, para formar uma oração completa, o sinalizante utiliza uma sequência de sinais semelhante à estrutura da língua falada. Um exemplo claro poder ser visto na construção desta oração: (i) Português Sinalizado - Eu tenho duas maçãs. (ii) Língua de Sinais - Duas Maçãs, Eu. Em (i), os sinais representam a oração com a mesma estrutura da língua portuguesa, sendo que o sinalizante executa todos os sinais da oração, sinalizando palavra por palavra. Em (ii) os sinais representam apenas os conceitos de "duas" e "maçãs", seguidos por um sinal indicando quem possui as maçãs e o sinalizante que as representa ("Eu"). http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/estudosDaTraducao/assets/316/Texto_Base_Traducao_I.pdf

16 No período de 1998 a 2003, o NEPS era denominado de "Núcleo de Educação Profissional de Surdos (NEPS)". A partir de 2003, foi denominado Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos.

Básico de curta e média duração para surdos. O NEPS tinha o objetivo de inserir os surdos no mercado de trabalho, divulgar a Língua Brasileira de Sinais, promover ações para que os surdos conhecessem sua história e sua língua, e ofertar cursos de Libras básico e intermediário para a comunidade.

A proposição, na época, de que surdos se tornassem monitores ou instrutores da Língua Brasileira de Sinais considerava a realidade da formação educacional do surdo, ou seja, uma minoria de surdos com o ensino médio concluído. A FENEIS, diante dessa realidade, passou a oferecer e a incentivar cursos de monitores para surdos com o ensino fundamental concluído, habilitando-os para atuarem como auxiliares de turma na educação infantil das séries iniciais do ensino fundamental, e cursos de instrutores de Libras para surdos com o ensino médio concluído, para atuar como professor de Libras nos ensinos fundamental e médio.

Para os Cursos de Libras para turmas distintas de surdos e ouvintes, foram contratados professores surdos com experiência e que exerciam alguma liderança nos movimentos surdos. Nesses cursos, além da estrutura gramatical, constavam do planejamento das aulas assuntos relevantes relacionados à história da educação de surdos e à cultura e identidade surda. (SILVA, 2000, p. 28-29).

Além dos cursos de monitores, de instrutores e de intérpretes de Libras, e de Língua Brasileira de Sinais (básico e intermediário) para pais de surdos, professores de surdos e também para surdos, o NEPS propiciou debates sobre temas importantes para as comunidades surdas da Grande Florianópolis. Dentre os vários assuntos debatidos, destacam-se: políticas públicas, reconhecimento da língua de sinais, cultura e identidade surda, relação do surdo com a família e organização política dos movimentos sociais surdos. As narrativas dos militantes dos movimentos surdos também contribuíram muito para as discussões, das quais participavam surdos e ouvintes, com a intermediação do intérprete (SILVA, 2001, p. 67). Nos documentos analisados, registra-se, em média, a presença de 140 pessoas, na sua maioria, surdos filhos de pais ouvintes. A principal reivindicação dos surdos era a de que a Língua de Sinais deveria ser a sua língua de instrução.

Os cursos de educação básica profissional, a contratação do intérprete de Libras/Português, do professor de Libras como mediador e a aproximação com os movimentos surdos foram acontecimentos que impulsionaram mudanças significativas no IFSC. O sujeito surdo do IFSCSJ, até o Curso Pré-Técnico Especial, era considerado um deficiente

com dificuldades a serem superadas; não ambientado socialmente, com problemas emocionais, ansiava por um aparelho auditivo, pela terapia da fala e pela oralização para ser aceito no círculo social.

Portanto, as mudanças significativas ocorreram na concepção dos Cursos de Profissionalização de Nível Básico. O aluno passou a ser denominado de surdo e não mais de deficiente auditivo, a Língua de Sinais, que se apresentava somente no intervalo das aulas, no jardim da escola, passou a ser a língua de instrução, com a mediação do intérprete de Libras.

Com base no exposto, compreende-se, pelos documentos analisados, que o linguista, o professor e o intérprete participavam conjuntamente da produção de material didático para os alunos surdos.

Além dos cursos de educação básica profissional, com recursos do SINE/SC, no período de 1999 a 2000, o NEPS ofereceu cursos profissionalizantes de curta duração - eletrônica, refrigeração e ar-condicionado, artesanato e serviços - em conjunto com os movimentos surdos da Região Sul do país. Além desses, também foi realizado o curso "ISO 9000" para uma empresa da Grande Florianópolis, que tinha nove surdos trabalhando no setor de montagem de transformadores elétricos. Durante esse período, formaram-se 153 surdos, mas somente sete ingressaram no mercado de trabalho.

Em 1999, o NEPS elaborou o projeto curricular do Curso de Instalações Elétricas e Prediais para Surdos. Com duração de um ano, os alunos tiveram as seguintes disciplinas: Língua Brasileira de Sinais, Português, Comunicação Verbal, Matemática, Ciências, Eletricidade, Informática e Desenho. Verificase a ausência de atividades ou disciplinas relacionadas à terapia da fala. A oferta de cursos de Educação Profissional de Nível Básico, interligando conhecimentos teóricos e práticos a partir da Língua Brasileira de Sinais, convergia com a reivindicação do movimento surdo da Grande Florianópolis e criava a expectativa de inserção do sujeito surdo no mercado de trabalho.

Seguindo o objetivo de escolarizar e profissionalizar trabalhadores surdos da Grande Florianópolis, em 2001 foi elaborado pelo IFSCSJ, em parceria com a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o apoio dos movimentos surdos da Grande Florianópolis, o Projeto Curricular do Curso de Educação de Jovens e Adultos com profissionalização em Desenho Técnico. O aluno surdo passava a ocupar o lugar de uma minoria linguística que possui identidades, culturas e saberes.

O NEPS, em 2001, incluiu na sua matriz curricular a disciplina Língua Brasileira de Sinais, com três aulas semanais, no Curso para Jovens e Adultos em Nível de Ensino Fundamental, em um período em que ainda se lutava

pela oficialização da Libras e de sua inclusão no currículo escolar. Essa reivindicação do movimento surdo veio a ser concretizada pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e pela sua regulamentação em 22 de dezembro de 2005, com o Decreto 5.626, que estabelece a obrigatoriedade da Libras nos sistemas de ensino e nos cursos de pedagogia, licenciaturas e fonoaudiologia.

Considerações Finais

Os documentos analisados foram fundamentais para a compreensão sobre a transformação do posicionamento linguístico em relação à Língua de Sinais e a uma Educação de Surdos Bilíngue, que hoje se evidencia na implantação do IFSC – Câmpus Palhoça Bilíngue. Nos documentos, observa-se o compromisso e a responsabilidade social dos profissionais com a teoria e com os movimentos sociais surdos. Essa postura profissional propiciou reflexões que permitiram mudanças pedagógicas.

As dificuldades que se apresentaram nessa trajetória transformaram-se em desafios, provocando a mudança de paradigmas, que revela um trabalho consciente e comprometido com a luta dos movimentos sociais surdos. Além desses fatores, enfatiza-se os seguintes aspectos: a falta de teorias mais consistentes na área da educação de surdos levou os profissionais a realizar pesquisas; a falta de profissionais surdos e intérpretes propiciou a criação de cursos de instrutores e de intérpretes; o desconhecimento da família quanto à realidade linguística, social, cultural e pedagógica dos filhos surdos desencadeou palestras, seminários e cursos; a não formação dos alunos surdos nas escolas públicas da região da Grande Florianópolis propiciou a criação do curso Pré-Técnico Especial, da Educação de Jovens e Adultos; a não inserção dos surdos no mercado de trabalho resultou na oferta de cursos profissionalizantes; e a não proficiência da Libras, dos pais de surdos, de familiares de surdos, de alunos ouvintes e professores resultou na oferta de cursos de Libras para a comunidade.

O compromisso com a educação pública e gratuita, a crença na transformação social, educacional e política, as parcerias com os movimentos sociais surdos apresentam-se durante todo o processo de reconhecimento da Libras no IFSC, possibilitando outros olhares em relação aos surdos e à educação de surdos.

REFERÊNCIAS

CHRISTOPHE, M. **A legislação sobre a Educação Profissional Tecnológica, no quadro da Educação Profissional Brasileira.** 2005. Disponível em: <www.iests.org.br>. Acesso em: 12 ago. 2013.

MACHADO, P.C. et al. **Orientações teóricas e metodológicas para a turma piloto de ensino médio Bilingue.** São José: CEFET-SC-SJ, 2003.

MASUTTI, M. et al. **Contextualização do curso pré-técnico especial e exposição de motivos para a formação do quadro de pessoal.** São José: CEFET-SC-SJ, 1997.

MASUTTI, M. et al. **Projeto de implantação do curso para jovens e adultos em nível de ensino fundamental.** São José: CEFET-SC-SJ, 2000.

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

QUADROS, R. M. (org.). **Estudos Surdos I.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (orgs.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos.** Tradução: Alfredo B. P. de Lemos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SILVA, V. **A Luta dos surdos pelo direito à educação e ao trabalho: relato de uma vivência político-pedagógica na Escola Técnica Federal de Santa Catarina.** Florianópolis, 2001.129 p. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

SILVA, V. **Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880.** São José: CEFET-SC-SJ, 1997.

SILVA, V. et al. **Projeto experiencial sobre o desenvolvimento cognitivo da linguagem.** São José: CEFET-SC-SJ, 1992.

SILVA, V. et al. **Qualificação profissional para surdos e ouvintes que atuam com surdos.** São José: CEFET-SC-SJ, 2000.

SKLIAR, C. **La Educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica.** Mendoza: EDIUNISC, 1997.

SKLIAR, C. **Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade.** In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 265-290.

VIANA, T. et al. **Projeto Curricular: Educação de Surdos Aspectos Políticos, Culturais e Pedagógicos.** São José: CEFET-SC-SJ, 2006.



Parte II

IMAGEM, LÍNGUA





REFLEXÕES ACERCA DE ESTUDOS SOBRE IMAGEM E SIGNIFICAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM OS SUJEITOS SURDOS USUÁRIOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS¹⁷

Saionara Figueiredo

Todas as artes contribuem para a maior de todas as artes, a arte de viver.

Bertolt Brecht

Neste capítulo, disserto sobre o entendimento do fenômeno chamado “Imagem e sua significação”. Pretendo, com as reflexões aqui desenvolvidas, auxiliar na diferenciação da imagem como um fenômeno de origem bioneurológica e de outros fenômenos biológicos que ocorrem no organismo humano.

A exposição da análise teórica é importante para nortear o uso de recursos imagéticos, bem como entender como sua significação é veiculada. Assim, antes de apresentar os dados que comprovam aspectos desses estudos, divido este capítulo em duas partes: na primeira, discuto a temática da Imagem e da Significação com as contribuições teóricas do autor Angel Pino (2006), que permeou toda a minha pesquisa do mestrado; na segunda parte, relaciono os estudos de Pino (2006) com as narrativas dos sujeitos surdos e com outros autores que se envolvem com a temática.

Iniciando a discussão sobre as considerações de Pino (2006), percebo que, para o autor, a imagem é diferente, já que torna possível absorver elementos da realidade, mas sem modificá-la. Quando o olho entra em contato com alguma imagem há a percepção do que o autor chama de “sinais” (portadores de significação). Entretanto, dois problemas podem ser detectados na materialidade desses sinais e de sua carga semiótica.

O primeiro é com relação à formação e conservação das imagens. A percepção já é um assunto complexo (e permeado por muitos outros processos biológicos); logo, a conservação e evocação das imagens envolvem, a qualquer

¹⁷ Este capítulo é uma miscelânea de parte das análises do meu estudo de mestrado em Educação Ambiental, desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, na Universidade Federal de Rio Grande, acrescida dos estudos de Angel Pino (2006).

momento, mecanismos muito mais complexos de entender (PINO, 2006).

O segundo problema apontado por Pino (2006) é no que condiz à significação dada às imagens, sendo de origem social e internalizadas pelo sujeito. Esse repertório de significados muitas vezes é compartilhado com outros e, em virtude disso, possui atribuições de significados diferentes. A carga semiótica desses sinais evocada pelo cérebro ainda hoje é objeto de estudo de especialistas.

Pino (2006, p. 21) define imagem como “algum tipo de reprodução das coisas (objetos, eventos, figuras, pessoas, etc.) que permite ao sujeito torná-las presentes e evocá-las quando estão ausentes.” E ainda acrescenta que:

Isso confere à imagem natural um estatuto novo de representação simbólica da realidade, o que permite a esse organismo transcender a materialidade e a singularidade das coisas para atingir um conhecimento imaterial e generalizante delas. (2006, p. 22)

Assim, o que é captado externamente pode ser interiorizado por meio da imagem e tornar-se parte do sujeito expectador, quando a significação se intercala nos planos subjetivo e objetivo. A imagem e a “coisa” são distintas; a “coisa” é parte da realidade externa e a imagem é a experiência apreendida pelo sujeito (PINO, 2006). São diferentes, porém interdependentes. Essa interdependência está envolta a relações minuciosas de significação.

Pino (2006) deixa claro que o aspecto mais importante na discussão voltada à questão da imagem é a significação veiculada ou atribuída a ela. Questões essenciais, como a origem das imagens (ou seja, qual a natureza dos “sinais” de onde elas se formam) e a questão da produção imaginária, enquanto atividade fundamental do ser humano, principalmente no que diz respeito à dimensão estética, são levantadas e contextualizadas pelo autor.

Em relação ao que já foi exposto acima, sobre a fonte desses “sinais”, o autor separa-as em duas específicas: a) a natural, proveniente da natureza e cultural; e b) a humana, constituinte do universo da cultura. Essa separação é um viés necessário para mostrar a natureza semiótica desses sinais, veículos de significação. Justamente este fato – de veicular ou não a significação – é que distingue os tipos de sinais.

Acerca das imagens de origem natural, Pino assim reflete:

Com efeito a nossa imaginação está repleta de imagens que refletem o mundo natural. Imagens que nos permitem contemplar os fenômenos da natureza, sentir o impacto que muitos deles produzem na nossa vida, sem mesmo saber por vezes o que podem significar. É que, à semelhança dos fenômenos naturais que sinalizam por si mesmos, os sinais do mundo natural que formam nossas primeiras imagens, em princípio, parecem não veicular nenhuma significação. A natureza guarda silêncio a respeito de si mesma, embora sua dinâmica seja suficientemente expressiva como para provocar em nós surpresa e assombramento. (2006, p. 24)

Já as imagens de origem cultural caracterizam-se principalmente por possuírem significação. É uma característica nem um pouco superficial, já que por meio disso é que se formam opiniões e ideias de mundo.

A respeito da importância da significação na matéria, Pino (2006) ressalta que o mundo perderia seus contornos e suas cores. Seriam como “forças cegas dirigindo os organismos e a vida não passaria de uma sucessão de mudanças sem passado nem futuro.” (p. 25).

Consciência e reflexão, próprias apenas do ser humano, fá-lo discernir e significar a materialidade das suas imagens. Segundo o autor, “estas retornam nos sinais físico-químicos que emitem.” (PINO, 2006, p. 26).

O ser humano é o único a possuir um sistema tão magnífico de significação, que ora pode dar transparência total à comunicação, ora pode beirar a incomunicabilidade. Ele possui todos os meios para fazer-se entender, bem como driblar o entendimento dos seus interlocutores. Nesse ponto reside uma problemática da produção artificial de imagens, já que esta pode ocultar o sentido real da realidade ou até mesmo induzir o entendimento de maneira diferente. Um exemplo disso é o uso da mídia e da propaganda como propulsor ético e moral de valores e significação dos signos, muitas vezes completamente errônea.

Assim, Pino propõe em sua análise:

[...] agrupá-las em duas grandes categorias: as imagens “produzidas naturalmente”, como resultado da simples percepção dos “objetos culturais” - à semelhança do que ocorre no caso das imagens de origem *natural* - e as imagens “produzidas artificialmente”, entendendo por isso as que são criadas por agentes ou agências sociais e difundidas com a ajuda de diferentes meios técnicos com a expressa intenção de influir nos modos de pensar e agir das pessoas. (2006, p. 28 – grifo do autor)

No caso das imagens produzidas naturalmente, passa-se a discutir a criação de obras culturais – de inerente significação. Esta se define, segundo Pino, como a “reprodução no plano da objetividade de ‘algo’ (ideia, projeto, etc.) previamente imaginado/pensado pelo seu autor no plano da subjetividade” (2006, p. 29). Esse trabalho [chamado por Marx (1996) de “trabalho social”] é derivado da materialidade portadora de significação – definidora, portanto, de uma obra cultural. Pino ressalta, em outras palavras, que dessa forma se afirma que as obras culturais possuem significação por si mesmas, e que essa significação as define, porém, “não é evidente, exigindo o trabalho de descoberta ou interpretação.” (2006, p. 28).

Pino também levanta outra questão importante, ao comentar que:

Quando é uma produção envolvendo transformação de matérias é fácil entender o papel de suporte da significação desempenhado pela materialidade, mas quando a obra é uma produção imaterial, exclusivamente mental, abstrata e sem envolver transformação de materiais, mas unicamente de ideias, valores, etc., como é o caso das obras científicas, filosóficas ou jurídicas? Como é possível nesse caso falar em “forma” de uma materialidade? (2006, p. 29)

Nesse caso, volta-se para a questão emergente da significação. Esta, feita pelo emissor da imagem, é o que confere ao sujeito a responsabilidade por suas ideias e atos. Essas imagens, portanto, podem ser assumidas como significados importante na vida das pessoas e não para induzir nos observadores efeitos e significados prontos.

No caso das imagens produzidas artificialmente, são imagens produzidas pelos agentes sociais e apresentadas como “reais”, competindo em objetos naturais (componentes da natureza) e os objetos artificiais (obras culturais). São responsáveis pela influência direta no *status* da significação.

A respeito disso, Pino avalia que:

a imprensa abriu as portas aos mais sofisticados meios de influência gráfica que, com a invenção da fotografia, do cinema, da televisão e de todas as outras formas abertas pelas telecomunicações com ajuda da microeletrônica, possibilitou aos homens criar esse imenso mundo imagético, tornando uma espécie de segunda natureza humana. (2006, p. 31)

Desde a antiguidade, procuram-se meios de emitir sinais veiculadores de significação. Nas culturas mais antigas, os rituais religiosos, mitológicos e até as pinturas rupestres eram, e são, formas de preservação e de culto particulares. Nesse sentido, manter a identidade cultural imagética e as tradições tornou-se um acontecimento natural. Pode-se afirmar isso ainda hoje, haja vista o surgimento de novos meios que facilitam essa prática, como, por exemplo, o uso das mídias, dos recursos tecnológicos e, principalmente, pelas possibilidades de comunicação e de acesso à informação propiciadas pela Internet.

Sobre as diferenças dos sinais imagéticos proporcionadas pelo tempo, Pino assim disserta:

[...] o que distingue os modos mais antigos de influir nas pessoas dos contemporâneos é muito menos a natureza do ato mediador do “outro” do que a dimensão universal que esse ato adquiriu na era atual, impulsionando o processo de globalização, e o imenso poder que a imagem artificialmente produzida exerce sob as pessoas. (2006, p. 31)

O campo interpretativo dos sinais também é outro componente importante a ser discutido em meio às imagens artificialmente produzidas. Dependendo de como foram produzidas ou de que maneira foram difundidas, esse campo pode ser reduzido drasticamente. Assim, o espaço subjetivo pode ser alterado ou até mesmo bloqueado, o que Pino (2006) chama de “implante ideológico”. A consciência recebe uma influência forte no interior da sua subjetividade, sendo motivada a mudar as funções e comandos do sujeito (pensar/falar/agir/querer), adquirindo um caráter individual, mas, ao mesmo tempo, muitas vezes comum.

Pino cita a “fotografia jornalística”, objeto do ensaio de Barthes (1982), como um exemplo de imagens artificialmente produzidas com características peculiares. Isso é assim posto uma vez que o objetivo da fotografia é capturar o real, porém muitas vezes como tentativa de driblar a irreversibilidade do tempo. A fotografia, em todas as suas nuances, tem como objetivo principal o registro, mas também é um meio informativo, objetivo e que dá credibilidade ao que vem sendo abordado.

Sobre isso, à luz das palavras de Barthes, Pino explica que:

Como diz Barthes, ela é uma mensagem sem código, como aparentemente o são outras obras que constituem reproduções analógicas da realidade (desenho, pinturas, cinema, teatro, etc.). Mas de fato, além dessa mensagem de conteúdo analógico (cena, objeto, paisagem) a fotografia e essas outras obras veiculam outra mensagem suplementar constituída do que é chamado de estilo de reprodução resultante do tratamento da imagem. Trata-se, diz (1982, p. 11), “de um sentido segundo cujo significante é um certo ‘tratamento’ da imagem sob a ação do criador e cujo significado estético ou ideológico remete a uma certa ‘cultura’ da sociedade que recebe a mensagem.” É esse tratamento que confere à fotografia jornalística todo o seu poder de persuasão, porque se é possível duvidar das afirmações de um repórter a respeito de um fato narrado, é difícil duvidar da fotografia que reproduz esse fato. (2006, p. 33)

Com base em toda a abordagem de Pino (2006), bem como no embasamento de outros autores, pode-se dizer que todo conhecimento imagético adquirido é derivado de determinada percepção de mundo. Tais imagens permeiam nosso imaginário e despertam nossa criatividade. É nesse limiar que a Educação se encaixa, já que por meio desta é que esse aflorar de ideias e maneiras de ver o mundo é permitido.

Carlos F. Loureiro, um pensador crítico, vê a Educação:

[...] como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade. [...] nos educamos ***dialogando com nós mesmos, com aqueles que identificamos como sendo de nossa comunidade, com a humanidade, com os outros seres vivos, com os ventos, as marés, os rios, enfim, o mundo, transformando os conjuntos das relações pelas quais nos definimos como ser social e planetário.*** (LOUREIRO, 2006, p. 24 – ***grifo meu***)

Nesse sentido, a formação crítica para a emancipação e reflexão sobre a relação da significação e formação do ser humano também é válida. São experiências fundamentais e também imagéticas, embasadas na criatividade, na identificação com nossa comunidade e nas relações historicamente construídas. Nesse sentido, início a segunda parte deste capítulo buscando articular os estudos de Pino (2006) sobre a Imagem e a Significação com a realidade dos sujeitos surdos.

Para os surdos, as experiências imagéticas fazem parte de suas vivências, cultura e língua. Silva¹⁸ (2009), em sua tese de doutorado, menciona o encantamento de histórias como as narrativas no livro “O surdo na América: vozes de uma cultura”, das autoras Padden e Humphries (1988). Esse livro conta histórias incomuns e experiências culturais – e também visuais – de surdos. Silva, ainda sobre o livro de narrativas surdas, enfatiza que essas histórias abordam a cultura surda também, “transitando por temas complexos – aprendendo a ser surdo, imagens do ser, vivendo no mundo dos outros, o significado do som, etc. – problematizando e tornando visíveis principalmente as diferenças surdas.” (SILVA, 2009, p. 52).

O “jeito surdo”, jeito imagético de ser, é também o jeito de falar algum tema que sempre perpassa sua história de vida, assim como constatado no livro de Padden e Humphries (1988). Silva explica sobre as narrativas, incluindo nessas histórias de vida “nostalgias, dramas pessoais, aflições, conquistas, alegrias, etc. – para depois entrarem no tema propriamente dito.” (2009, p. 51). Ou seja, há uma significação imagética e cultural dos fatos por eles vividos, assim como já abordado nos estudos de Pino (2006). Suas histórias pessoais são parte de sua identidade, de si mesmo, e é a partir desse reconhecimento visual que o surdo constrói sua subjetividade. Ou seja:

Ao narrar, o surdo torna visível para si e para o outro e as suas experiências de vida passam a ser compartilhadas. Isto é, as narrativas não são apenas o produto de uma experiência individual, mas são construídas na interação com o outro. As histórias que contam sobre suas vidas representam a expressão de uma experiência que foi sendo construída nas interações sociais, nas análises compartilhadas sobre os acontecimentos vividos e nas versões reelaboradas desses acontecimentos. (SILVA, 2009, p. 52)

Conheci muitas narrativas de surdos, compartilhei suas experiências e compreendi que as histórias que me contavam tinham sido construídas nas relações sociais, nos acontecimentos vividos. Porém, muitos conhecimentos e saberes produzidos na sociedade não tinham sido apropriados pelos surdos, ou seja, quando certo conhecimento não é adaptado metodologicamente e visualmente a um surdo, tal conhecimento passa a ser falho e gerar, assim como Pino (2006) já dissertou, uma incomunicabilidade.

¹⁸ Vilmar Silva é o atual diretor do IFSC – Câmpus Bilingue, em Palhoça/SC, cuja tese me orientou no desvelar de minha pesquisa.



Percebo, através da minha vivência na comunidade surda, como professora e intérprete de Libras nesses 11 anos, e nos estudos realizados, que o surdo depende da imagem para significar as palavras. Apesar de já ser um clichê para quem é da área da Educação de surdos, vou repetir aqui que a Libras é um idioma espaço-visual,¹⁹ diferentemente do português, um idioma oral-auditivo. O surdo associa significações às imagens e não a palavras. Na alfabetização de surdos e na maioria dos dicionários de Libras, cada palavra é sempre associada a alguma imagem que veicule esta significação.

Assim, desde que adquirem sua língua materna, existe a associação entre imagem e significação. Porém, nem todas essas imagens são internalizadas com significados; algumas possuem um sentido aparentemente compartilhado pelo senso comum de algum grupo social. Desse modo, é importante saber como essas imagens se inserem no imaginário surdo e como são produzidos os significados e os sentidos no sujeito surdo.

Em minha pesquisa de mestrado, abordo o uso de recursos imagéticos na produção de significação de um sujeito surdo. Além da discussão realizada nas análises da dissertação, percebi também nas falas da surda (sujeito da pesquisa) a lembrança e a valorização da metodologia visual.

Como já ressaltado, o surdo que usa a língua de sinais possui experiências visuais-espaciais. Reconhecer essa diferença no contexto educacional é o primeiro passo para se conseguir uma metodologia que atenda à pedagogia da diferença.

Assim, tendo optado pelo uso dos recursos imagéticos como recursos fundamentais do estudo de minha dissertação, defendo-os como instrumentos acadêmicos úteis para a análise, significação e entendimento de uma pesquisa.

Nesse sentido, decidi apresentar uma discussão usando falas de meu sujeito de pesquisa, que confirmam o êxito do uso desses recursos e como se dá o processo de significação dessas imagens, conforme já explicado por Pino (2006). A seguir, apresento alguns fragmentos da fala do meu sujeito:

Eu fiquei impressionada como a gente pode encontrar imagens que nos identificam, saber que elas podem nos fazer pensar sobre o que passamos, entender as nossas motivações e desejos, acho que é muito importante usar esse tipo de recurso pra saber o que o surdo realmente tem no coração. O visual, isso atinge o coração do surdo! Parece que a

¹⁹ Ressalto algumas definições básicas do idioma, porque nem todos os acadêmicos da Educação Ambiental têm essa noção.



imagem já responde pelo surdo, ela é um meio muito importante! Até porque cada imagem parece que tem um sentido escondido, cada um vê de uma maneira e isso ajuda a saber um pouco sobre a história de vida daquele surdo, o jeiro que ele vê o mundo.

Eu concordo plenamente e acho justo pensar na imagem como algo assim, dessa magnitude, serve muito bem pra contar histórias. (...) E se for algo que nos identifiquemos, parece que nos sentimos mais abertos pra falar sobre nossa vida, nossos medos e o que passamos

De verdade, eu gostei muito de pensar na minha história por meio das imagens que eu escolhi, facilitou muito, mas quando você me mostrou as imagens de arte que você escolheu, eu me senti muito mais tocada, sério, tocou o meu coração. Me fez pensar muito mais nas entrelinhas sabe? Não só no que é da minha vida, mas eu já participei da Educação Ambiental, do mestrado e eu sei que essa relação com a vida é importante.

Olha, eu quero elogiar a tua pesquisa, acho que é muito importante, é muito importante pros surdos isso, acho que vai ser um ganho imenso pra comunidade surda saber que há uma pesquisa que insere a imagem como algo importante. Imagina se todos reconhecerem a imagem como um recurso acadêmico, isso vai facilitar muito a vida dos surdos e aposto que a dos ouvintes também. Acho que todos os surdos merecem contar sua história por meio das imagens também, mostrar a história da superação da sua vida por meio das imagens, mostrar pra outros surdos que eles podem ser capazes de conseguirem o que desejam. Esse modelo bom precisa ser reproduzido pras próximas gerações de surdos. E sempre as imagens de arte tem algum elemento da natureza misturado... Acho que isso é Educação Ambiental também, se insere silenciosamente nas imagens e nas histórias que contamos.

Inicio essa discussão ressaltando que este é um tema atual, constituindo-se num dos principais debates emergentes nesta área, principalmente no que diz respeito ao tipo de escolas que os surdos merecem e à metodologia adequada para atender tal demanda. Também destaco que as falas do sujeito apoiam os recursos imagéticos como essenciais aos surdos.

Saliento que minhas reflexões acerca dos recursos imagéticos estão pautadas em Pino (2006). Porém, neste momento, também me amparo em

outros autores que apoiam as ideias de Pino (2006) e que explicam a importância da imagem, a poética que está envolvida em sua significação, bem como o fato de que ela se constitui num importante recurso de ensino para os surdos.

Retorno aqui ao termo “imagem”, utilizando as concepções de Ramalho e Oliveira (1998). Segundo esses autores, apesar de o termo “imagem” surgir veiculado à religião, e também à mística, com o passar do tempo ele assumiu um significado mais amplo, dependendo do decorrer da história e da localização cultural.

A imagem passou a assumir significados de acordo com a demanda a qual atende e de acordo com o tempo e o espaço, como, por exemplo, em questões religiosas, políticas, estéticas, epistêmicas, informativas, persuasivas e econômicas (AZEVEDO, 2008).

Diferentemente da língua, a imagem pode ser interpretada por qualquer sujeito, em qualquer período da história. Porém, o acesso a algumas significações depende diretamente do contexto histórico-cultural específico no qual foi produzida, bem como do contexto da pessoa que está “lendo” a imagem. Dependendo desses fatores, a significação poderá ser mais aprofundada e mais completa (AZEVEDO, 2008). Nessa significação é que insiro a poética de não se limitar à linguagem, espraiando-se por todas as formas de arte. Rey complementa que “podemos afirmar que, em se tratando das artes visuais, a forma, a plasticidade e a visualidade é o suporte visível do pensamento e conceitos veiculados pela obra.” (1996, p. 2).

Ressalto as ideias de Pino (2006), que relata que a significação coloca-nos como objetos de reflexão, como seres humanos. Ele explica que a significação é uma questão complexa, sendo ela “um termo genérico que expressa a maior invenção do homem, algo que dá sentido humano à natureza e que constitui o fundamento da história: a invenção do simbólico.” (p. 26).

Green e Bigun (1995) ressaltam a influência das imagens, bem como a importância de efetuarmos uma leitura crítica sobre elas. Essa leitura promove uma mudança epistemológica e cultural dentro dos pensamentos pedagógicos, tecnológicos e escolares. Os autores registram a imagem como um artefato cultural e educacional, sendo este o princípio para que as relações sociais e a subjetividade se relacionem.

No caso da entrevistada, relembro que ela é uma surda que usa a língua de sinais; portanto, ela usa um idioma espaço-visual. Costumo dizer que a mente de um surdo é como se fosse uma caixa cheia de imagens. Quando um surdo pensa em uma frase ou um contexto, uma imagem ou várias delas aparecem em seus pensamentos, significando aquilo para ele e facilitando

o entendimento. Porém, quando o surdo não teve uma explicação “visual” de determinado contexto, e quando tem contato com tal, a mensagem não é significada; nenhuma imagem ou conjunto delas aparece em seu cérebro, gerando uma lacuna não entendida no discurso.

Strobel (2003) explica sobre a percepção de um surdo e sobre suas experiências visuais ao dizer que:

As experiências visuais são as que perpassam a visão. O que é importante é ver, estabelecer as relações de *olhar* (que começam na relação que os pais surdos estabelecem com os seus bebês), usar a direção do olhar para marcar as relações gramaticais, ou seja, as relações entre as partes que formam o discurso. O visual é o que importa. A experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as estórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as ideias...). Como consequência é possível dizer que a *cultura é visual*. As produções linguísticas, artísticas, científicas e as relações sociais são visuais. O olhar se sobrepõe ao som mesmo para aqueles que ouvem dentro de uma comunidade surda. (p. 93 – *grifo do autor*)

Com base no pensamento de Quadros (2003), e também nos outros pressupostos teóricos já abordados acerca da imagem neste capítulo, percebo uma diferença importante nos dados coletados durante a minha dissertação, quando foram realizados três encontros. Tomo como parâmetro o uso da imagem para fazer minhas considerações.

Para explicar com mais detalhes, repito alguns aspectos do meu estudo. Foram realizados três encontros com o sujeito da pesquisa para a coleta de dados. A surda é usuária da língua de sinais (Libras); sendo assim, os encontros foram gravados e posteriormente transcritos para a língua portuguesa.

No primeiro encontro, a entrevistada contou sua história usando a Libras, que é seu idioma natural, numa entrevista longa, em que ela sentiu liberdade para contar o que achasse conveniente. No segundo encontro, ela teve a oportunidade de contar sua história podendo escolher quantas imagens quisesse, que viessem a significar sua história. Comparando esses dois encontros, percebi a diferença na quantidade de dados coletados: três vezes mais no segundo encontro. A partir de cada imagem que escolheu, ela teve oportunidade de contar sua história, pensar sobre como relacionaria essa imagem com sua vida e sua narrativa. Perguntas foram

surgindo naturalmente, bem como opiniões que no primeiro encontro não vieram à tona, gerando um novo conteúdo, tão importante quanto o do primeiro encontro, com o detalhe de ser mais pormenorizado e rico.

Pino (2006) justifica essa postura da entrevistada afirmando que é graças à imagem que a realidade externa se torna experiência interna. O contrário também é defendido por ele, de que a experiência interna se torna externa, sinalizando que a produção imagética, no geral, “desempenha no ser humano uma função dupla, a saber, a de subjetivação da realidade externa e a de objetivação da experiência interna” (p. 22).

Ainda fazendo um comparativo sobre as entrevistas, levei, no terceiro encontro, imagens não tão óbvias, mas que a fizesse pensar com figuras de linguagem. Mesmo já tendo contado sua história duas vezes, com essas imagens artísticas (ilustrações e uma fotografia) o sujeito de pesquisa novamente fez considerações que nas outras duas entrevistas não haviam sido mencionadas.

Com a oportunidade de pensar em cada elemento das ilustrações e da fotografia, que eram contemporâneos, nas lacunas que a própria imagem permite abrir, fugindo do sentido direto que talvez aparecesse numa breve olhada, a entrevistada pôde falar mais sobre aspectos que ficaram esquecidos nas outras duas entrevistas. O que eu quero ressaltar aqui é que as narrativas são ferramentas importantes; não estou desmerecendo o primeiro encontro, pelo contrário, foi o pontapé inicial da minha pesquisa de mestrado.

Quero destacar também que as narrativas que usam imagens facilitam ao surdo lembrar fatos que talvez não conseguisse sem um artifício visual. É exatamente o que as entrevistas semiestruturadas permitem, como salientei no capítulo metodológico da dissertação. Quando os recursos visuais são permitidos/utilizados, deixam o sujeito de pesquisa numa situação confortável para lembrar até mesmo fatos delicados e pormenores de seus traumas (SELLTIZ et al., 1987).

Para explicar essa postura da entrevistada, faço uso das ideias de Pimenta (2004). O autor faz a relação entre imagem, arte e significação. Ele entende arte como uma fonte específica de experiência simbólica e não uma representação mecânica. Assim, segundo ele, a sociedade procura determinadas sensibilidades específicas e formas de pensar, resignificando constantemente os elementos simbólicos. Para compreender essa experiência, cito Geertz:

A compreensão desta realidade, ou seja, de que estudar arte é explorar uma sensibilidade; de que esta sensibilidade é essencialmente uma formação coletiva; e de que as bases de tal formação são tão amplas e tão profundas como a própria vida social... (GEERTZ, 1997, p. 149-150).

Outro autor, Sacks, comparou nosso pensamento ao cinema, ou seja, o fluxo funciona através de seqüências de imagens instantâneas. O pensamento do surdo tem esse fluxo intensificado. Para o autor:

Tiramos instantâneos, por assim dizer, da realidade passageira, e [...] só precisamos enfileirá-los num devir [...]. Praticamente nada fazemos senão colocar em movimento uma espécie de cinematógrafo dentro de nós [...]. O mecanismo de nosso conhecimento é de tipo cinematográfico (SACKS, 2004, não paginado – on-line).

Associar nosso pensamento (de ouvintes e surdos) ao cinema ajuda-nos a entender como a imagem se processa. Assim, os modos de significação e de interpretação dessa imagem aparecem naturalmente, “procurando entender tanto como ela se constitui em discurso, quanto como ela vem sendo utilizada para sustentar discursos produzidos com textos verbais” (SOUZA, 1998, p. 6). Desse modo, ressalto o valor acadêmico e documental dos recursos imagéticos e não textuais.

Esse campo continua pouco explorado nos círculos acadêmicos, pois acredita-se que textos escritos têm mais conteúdo do que a imagem. Defendo as imagens como artefatos culturais, como os textos. Elas se ligam às narrativas, à memória de quem as utilize. Finalizo este capítulo com uma citação de Samain, que ajuda no entendimento das dimensões que a imagem possui:

Assim, o uso da imagem acrescenta novas dimensões à interpretação da história cultural, permitindo aprofundar a compreensão do universo simbólico, que se exprime em sistemas de atitudes por meio dos quais grupos sociais se definem, constroem identidades e apreendem mentalidades. Não é mais aceitável a ideia de relegar a imagem a um segundo plano nas análises dos fenômenos sociais e culturais (SAMAIN, 2005, p. 110).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M., L. **A imagem nas aulas de arte**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <http://www.pergamum.udesc.br/dados-bu/000000/000000000000B/00000B21.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2013.

BARTHES, R. **L'obvie et l'obtus**: essais critiques III. Paris: Éd. Du Seuil, 1982.

GEERTZ, C. **A arte como um sistema cultural**. In: GEERTZ, C. (org.). O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 111-141.

GREEN, B.; BIGUN, C. **Alienígenas na sala de aula**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 208-243.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PADDEN, C. H. **Deaf in America** - voices from a culture. London: Harvard University Press, 1988.

PIMENTA, Carlos Henrique Gomes (2004). **Imagens, significação e arte**: uma aproximação teórica e metodológica. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/pimenta-carlos-texto-significacao-arte.pdf>. Acesso em: 11 set. 2012.

PINO, A. **Imagem, mídia e significação**. In: LENZI; DA ROS; SOUZA & GONÇALVES (orgs.). Imagem: intervenção e pesquisa. Florianópolis: Editora da UFSC, NUP/CED/UFSC, 2006, p. 17-38.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 2003.

RAMALHO E OLIVEIRA, S. R. **Leitura de imagens para a educação**. 1998. 234 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

REY, S. **Da prática à teoria:** três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. In: Revista de Artes Visuais, Porto Alegre, n. 13, vol. 7, nov. 1996.

SACKS, Oliver. **A torrente da consciência.** In: Folha de São Paulo, Caderno Mais!, 15 de fevereiro de 2004.

SAMAIN, E. **O fotográfico.** São Paulo: Editora SENAC, 2005.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2a edição. São Paulo: EPU, 1987.

SILVA, V. A **Política da diferença:** Educadores-Intelectuais Surdos em perspectiva. 2009. UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

SOUZA, T. C. C. de. **Discurso e Imagem:** perspectivas de análise do não verbal. In: Ciberlegenda, n. 1, 1998. Disponível em: <http://www.uff.br/mestcii/tania1.htm>. Acesso em: 21 jan. 2013.

STROBEL, R. M. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos:** inclusão/exclusão. In: Revista Ponto de Vista. Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/05_quadros.pdf. Acesso em: 21 mar. 2011.



MATERIAIS DIDÁTICOS BILÍNGUES: FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Cláudio Ferretti

Iniciando uma discussão

A elaboração de um material didático pode tornar-se trabalhosa e ineficaz se as razões epistêmicas de sua criação forem pautadas unicamente na qualidade técnica de apresentação. Os processos cognitivos que se desenvolvem durante a interação com o material pode nos revelar alternativas didáticas que estejam de acordo com a natural forma de aprender dos alunos, desde que esses processos de aprender sejam conhecidos e utilizados pelos professores. Instrumentos lúdicos de aprendizagem, além de atrativos, podem ajudar a evidenciar estes processos cognitivos.

O TANGRAM foi alvo de pesquisa do câmpus Palhoça Bilíngue, convergindo para aquilo que possa ser entendido como Material Didático. Em uma série de experiências, procurou-se compreender qual a extensão destes conceitos e qual a melhor forma de analisá-los.

Compreendendo o problema

O contexto social marca profundamente a aprendizagem na infância, em especial as limitações de linguagem. Algumas crianças surdas, em sua maioria de pais ouvintes, apresentam restrições linguísticas severas, sendo privadas de compartilhar informações mais elementares de sua própria comunidade. Em graus mais elevados, encontram dificuldades em entender o contexto sociocultural em que vivem. Sem um instrumento linguístico acessível, a construção de sua própria identidade é tardia, não se consideram membros efetivos de uma sociedade surda, ao mesmo tempo em que não participam da forma de pensar dos ouvintes. Um dos principais pensadores do século XX, Mikhail Bakhtin, diz que:

É preciso insistir sobre o fato de que não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo (assim como nos expressamos para os outros por palavras, mímica ou qualquer outro meio), mas, ainda, que para o indivíduo ela só existe sob a forma de signos. Fora deste material semiótico, a atividade interior, enquanto tal, não existe. (BAKTHIN, 1990, p. 51).

Neste contexto, as crianças surdas sentem dificuldade em compreender as informações circundantes, limitadas pela falta de interação com o ambiente. O discurso mental torna-se incipiente, prejudicando a formulação natural de conceitos, levando posteriormente a atrasos de aprendizagem. Segundo Goldfeld:

A fala interior é basicamente uma cadeia de significados, de generalizações, sua expressão fonética é secundária. Os indivíduos pensam basicamente por meio de conceitos (GOLDFELD, 2002, p. 60).

Goldfeld (2002) comenta as fortes implicações que o analfabetismo traz ao desenvolvimento do raciocínio. A generalização e a abstração realizam-se de forma diferente entre alfabetizados e analfabetos. Analisando-se os conceitos semânticos e pragmáticos da comunicação, percebia-se grande dificuldade em interpretar generalizações (equivalências de elementos em um grupo, por exemplo, os substantivos coletivos), como ferramentas, mobílias, e de agrupamento de palavras que pertencem a este universo. Recorriam à percepção imediata, ou seja, aspectos de utilidade, cor, forma, tamanho, ao invés de elementos significativos e, portanto, abstratos das relações.

Um aspecto imediato se apresenta: a inadequada execução nas multiplicações lógicas regidas por negações.²⁰ Entre dois conceitos, por exemplo, carro e televisão, o entendimento é levado a opor os elementos entre si ao mesmo tempo em que identifica suas igualdades. Dessa forma, o conceito *carro* se opõe tanto ao conceito a *televisão*, quanto ao conceito *não carro* e ao conceito *não televisão*, ainda que a *televisão* seja um *não carro*. Por serem conceitos múltiplos, impossíveis de serem visualizados como elementos individuados, há necessidade de imaginá-los formalmente, ou seja, em suas relações de equivalência e desigualdade. É dessa forma que se entende porque a compreensão de figuras de linguagem também se encontra dificultada por estas relações abstratas: por se tratar de comparações entre relações de igualdade em dois contextos diferentes (o Sol está nascendo = a estrela cuja luz ilumina a Terra está surgindo no horizonte).

²⁰ O termo negações está no sentido lógico, ou seja, complemento em relação ao objeto.

Tais aquisições cognitivas não estão unicamente pautadas no biológico, mas antes na historicidade do indivíduo, representada, em última análise, na qualidade das interações realizadas com os objetos.²¹ O conceito, como um sistema de significação, necessita de operações lógicas de classificação, representação simbólica e significado, fruto de um processo desenvolvido na atuação sobre os objetos (ação). A conceituação, como atitude do indivíduo em dar coerência ao mundo, pode ser vista como extensão cognitiva de um processo de interiorização da ação. Ação consiste em “saber fazer, fonte do conhecimento consciente e de compreensão conceituada” (PIAGET, 1987, p. 207).

Estas considerações epistêmicas levam-nos a pensar de que forma podem ser incluídas ao construir materiais didáticos?

A utilização adequada destes instrumentos permeia a prática educativa em todas as áreas do conhecimento, primordialmente nesta época, em que as mídias tendem a transpor o limite do “expositivo” e elevar-se ao “agradável”.

Ao voltarmos o olhar para a escola regular, aquela onde o governo age de forma subsidiária, encontramos uma comunicação dissonante com a evolução das mídias, senão conflitante, ao percebermos os celulares de última geração se revoltarem e parecerem “acordar” no momento mais eletrizante da aula. Com justiça, qualquer professor (ator) sentir-se-ia frustrado neste momento. O silêncio na aula (espetáculo) mantido pelos “torpedos”, assíduo clandestino infiltrado entre os alunos (plateia), faz-nos lembrar das aulas ministradas aos surdos do início do século. Proibidos de gesticular²², aguardavam o professor voltar-se para o quadro para começar sua clandestina comunicação.

Muito já se realizou para transpor estas dificuldades. Os *tablets* já fazem parte de algumas escolas de ensino médio e na rede federal de ensino, é material de uso cotidiano dos professores. No entanto, sua dinâmica de uso pode não estar acompanhada por uma evolução cognitiva. De geração em geração, vemos a preocupação sincera de professores em organizar melhor seus recursos de ensino, dispondo de forma mais interativa a história, a cultura, a ciência, a linguagem. Mas o que ocorre com os materiais didáticos que não conseguem acompanhar estas ânsias culturais?²³

21 Neste caso, objeto é empregado no sentido filosófico do termo, ou seja, tudo aquilo que não seja sujeito.

22 Nesta fase da educação de surdos havia uma predominância pelo “oralismo” como prática educativa. Proibia-se a sinalização para não prejudicar a aquisição da fala.

23 Uma resposta possível seria tributar excessivo valor ao aspecto perceptivo do instrumento. É constante a preocupação por melhorar a qualidade técnica de apresentação de livros, simulações, vídeos, interação 3D, ensino a distância (EaD) sem uma elaboração anterior, epistêmica, que avalie os processos cognitivos que se desenvolvem nos caminhos de aquisição de conhecimento. Sem esse fundamento, voltaremos à prática do “se dá certo fica, se dá errado sai”, resumo vulgar de uma empiria sem rumo.

Como seria um material didático

Analisando a questão de forma ampla, podemos sintetizar alguns passos na elaboração de um material didático (FIGURA 1).

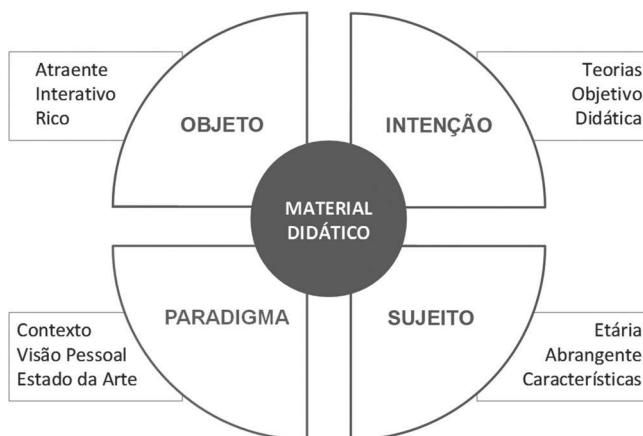


FIGURA 1 — Propriedades do Material Didático

O *design* adequado do **objeto de aprendizagem** auxilia a interação de ordem perceptiva, mais básica das interações, sem a qual não se formariam níveis mais elevados de abstração. Rico em possibilidades de exploração, o material didático possibilita ao professor orientar os recursos cognitivos do aprendiz no foco da atividade educativa.

O objeto sugere e o professor orienta. Para tanto, o professor necessita de conhecimentos epistêmicos para perceber a forma de captação do conceito realizada pelo aluno. Respeitadas as individualidades, a intervenção pedagógica do professor deve aflorar da observação empírica, buscando conhecer o fenômeno educacional tal como ocorre no processo de interação com o aluno. Sem uma adequada fundamentação teórica (causal), sua abordagem estará pautada na conformidade de aceitação do aluno. A didática conhecedora dos processos cognitivos propõe intervenções desafiadoras, recebidas com satisfação pelo aluno por serem pertinentes ao seu estado de desenvolvimento.

Nem todo conhecimento leva à autonomia. Pode até dificultar sua realização se a prática didática estiver cercada de uma excessiva métrica conteudista e mnemônica. Ao propor desafios, *intenção* primeira do professor, a interação deve conduzir ao conhecimento do *sujeito*, de suas circunstâncias, historicidades, permitindo que seja potencializada como elemento impulsionador do aprender. Somente assim pode-se delimitar a ação didática e, reversivelmente, adequar os materiais didáticos à idade, condições cognitivas e afetivas do aprendiz. Interações realizadas durante o processo de aprendizagem denunciam o caminho de intervenção a ser tomado.

Porém, a teoria utilizada para descobrir o *sujeito* não pode ocultá-lo. São referências, marcos de orientação a serem analisados no processo, comprovadas ou descartadas, prontas a modificarem-se se assim a realidade o disser, sem apegos intelectuais a sistemas fechados, coerentes em si mesmos, mas sem reflexo na identidade do aprendiz.

A principal habilidade de um professor emancipador está em se libertar das formas *paradigmáticas* de conceber a realidade. A verdadeira crítica da realidade não se restringe a apontar certos e errados sociais, mas descobrir, no seu próprio atuar, os reflexos do paradigma de inserção, afirmado em uma continuidade história pessoal e social. Aqueles que “se adiantaram ao seu tempo” vislumbraram horizontes mais amplos que sua própria existência, emergindo de suas próprias circunstâncias, ou ao menos, empenhando-se em compreender o *paradigma* de sua época. A teoria adotada orienta, compara, muda e descobre.

Investigar os Objetos de Aprendizagem na *WEB* instigou a pesquisa dessas características e a criação de um modelo que pudesse ser testado na realidade do câmpus Palhoça Bilíngue. Proporcionar aos surdos, desde sua criação, o ambiente interativo bilíngue, Libras/ Português, permeia sua prática educativa com materiais didáticos.

Um material didático bilíngue chamado tangram

Com a abertura dos editais de pesquisa no Instituto Federal de Santa Catarina, surgiu a possibilidade de colocar em prática as propostas epistêmicas aqui apresentadas. Adequando-as ao contexto bilíngue do câmpus (FIGURA 2), optou-se por aplicá-las ao material didático TANGRAM.

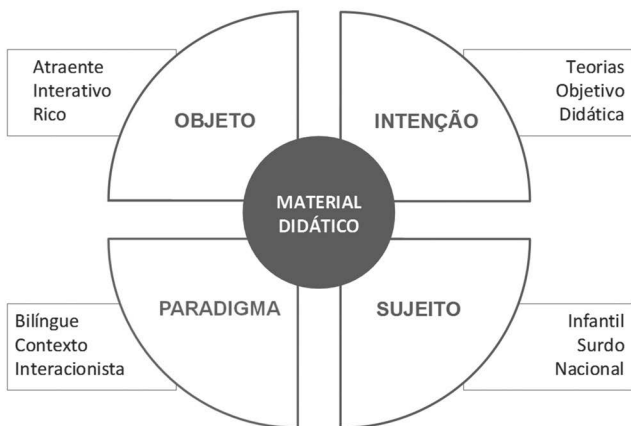


FIGURA 2 — Propriedades do Material Didático

Em uma breve procura por materiais didáticos a serem analisados, optou-se pelo objeto de aprendizagem TANGRAM em sua versão material e digital. Alguns fatores contribuíram para esta escolha:

- a) A facilidade de confecção do objeto de aprendizagem, em suas modalidades material e digital, permite obter uma excelente qualidade em qualquer ambiente educacional;
- b) Avaliar as diferenças em interações digitais e materiais com o objeto.
- c) Seu apelo lúdico torna-o agradável para todas as idades, podendo-se acompanhar o desenvolvimento cognitivo de forma mais natural;
- d) Flexibilidade cognitiva, permitindo executar atividades em diversos níveis de abstração.
- e) Facilidade de tradução ao ambiente bilíngue, decorrente de seu ambiente permitir interações com predominância visual.

O *design* do objeto deve estar em perfeita sintonia com a teoria que se pretende empregar. Para tanto, realizamos um estudo prévio dos níveis de abstração que se desejaria atingir. Além disso, precisamos compatibilizar o objeto com a idade das pessoas que estarão em contato com o objeto.

Descrição do objeto TANGRAM

O TANGRAM é constituído a partir de um retângulo seccionado em sete peças logicamente divididas (FIGURA 3).

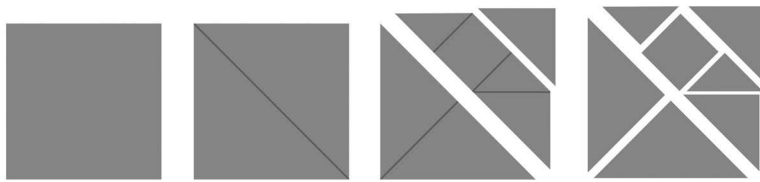


FIGURA 3 — Secção do quadrado para a montagem de um TANGRAM

A partir destas peças, é possível compor diversas imagens como o gato, pato, fábrica, casa e o próprio quadrado. Devidamente organizadas, estas figuras podem ser ordenadas em graus de abstração crescente. A forma como o aluno aborda a atividade pode oferecer ao professor subsídios para intervenções significativas à formação do conceito e não apenas incentivar sua capacidade de solucionar as questões. O importante é observar como ele aborda o problema.

Como o tangram tornou-se material didático?

As peças do TANGRAM foram confeccionadas com material plástico (E.V.A.) e madeira.

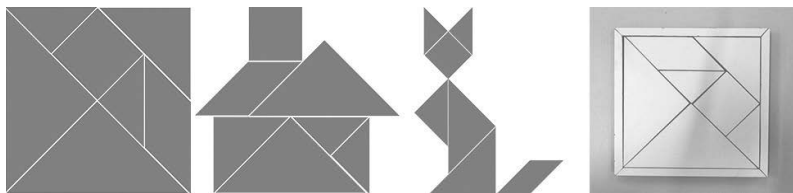


FIGURA 4 — Objeto Material TANGRAM confeccionado em E.V.A. e madeira

Acompanhando o conjunto, percebe-se que foram impressas representações de algumas imagens familiares, por exemplo, animais, casas, barcos, fábrica e o quadrado. Em escala 1:1 com as peças, apresentam três níveis de complexidade: a) Sem traços representativos de solução; b) com traços representativos, mas em linhas simples; e c) com as peças justapostas na configuração final da imagem (FIGURA 5).



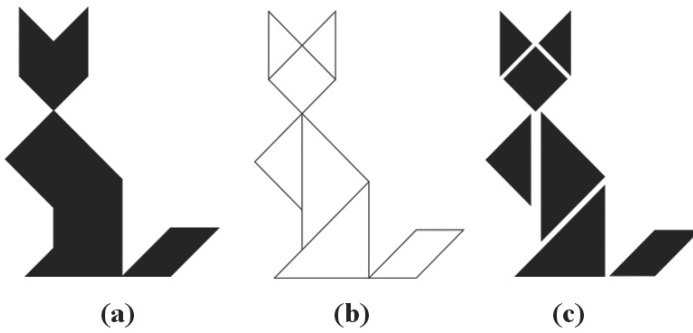


FIGURA 5 — Representação de objetos impressa em papel (GATO)

Para crianças de menor idade confeccionaram-se moldes vazados das mesmas figuras impressas, numa tentativa de compensar suas dificuldades motoras (FIGURA 6).

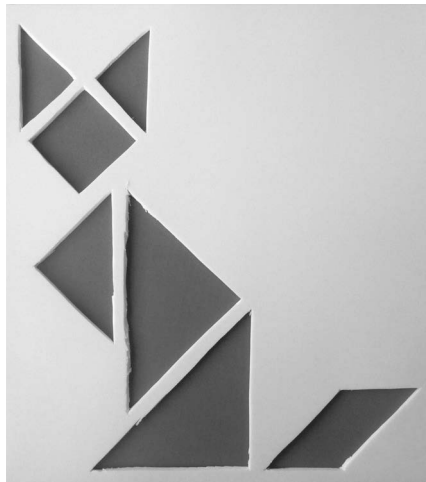


FIGURA 6 — Moldes vazados de objetos (GATO)



A réplica digital TANGRAM partiu de objetos de aprendizagem e/ou programas educativos²⁴ da WEB.²⁵

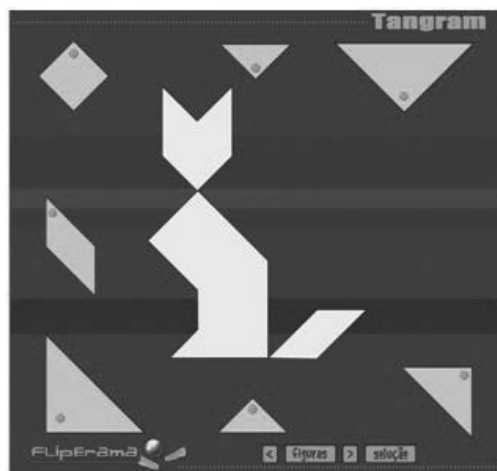


FIGURA 7 — Tela do TANGRAM obtido na WEB

O objeto digital sofreu a inclusão de figuras familiares mantendo o mesmo ambiente de origem. No entanto, a forma de interação do *mouse* com as imagens não era intuitivo. A rotação se fazia pelo toque consecutivo no ponto de rotação e não pela “scroll” do *mouse* (FIGURA 8).

Além disso, o ambiente não apresentava recurso de apoio ao aluno surdo, sem comunicação em Libras, e estava “poluído” com cores e elementos desnecessários.

²⁴ Obtido em repositórios de objetos digitais e sites de jogos infantis, <http://blueswift.com/view/20389/Tangram.htm>, em 18/10/2012.

²⁵ Mais precisamente *World Wide Web*.

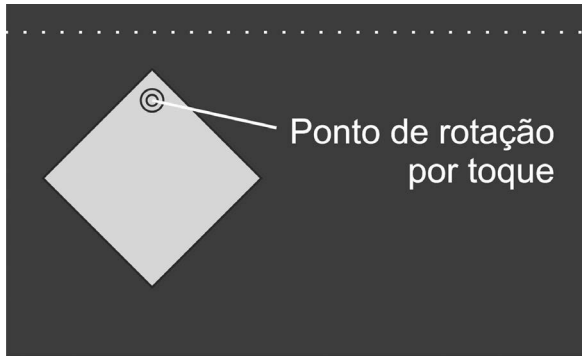


FIGURA 8 — Ponto de rotação nas peças

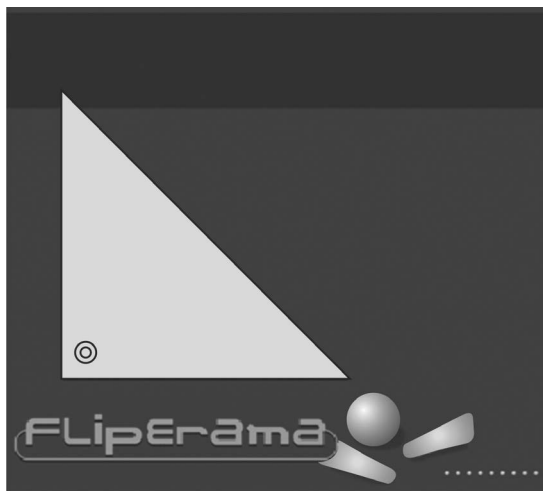


FIGURA 9 — Poluição visual do ambiente digital

Ficou clara, após as primeiras experiências, a necessidade de confeccionar nosso próprio objeto de aprendizagem (FIGURA 10). Em face destes problemas, iniciou-se a capacitação dos membros da equipe em *Flash ActionScript*.

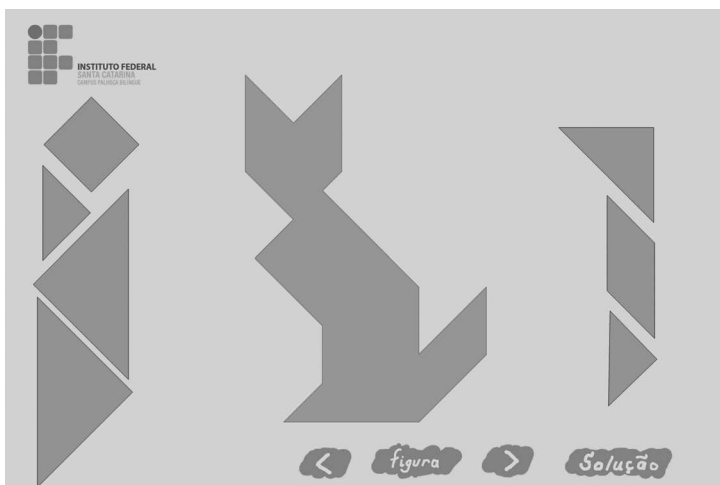


FIGURA 10 — Novo Ambiente TANGRAM

A principal modificação ocorreu nas etapas e seqüência de apresentação da atividade, com a devida programação reestruturada (FIGURA 11).

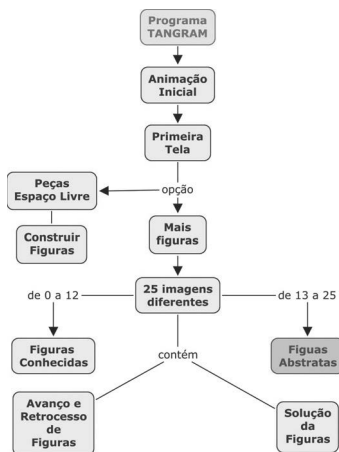


FIGURA 11 — Fluxo do Programa Original TANGRAM

Após a reescrita do programa foram introduzidos procedimentos de ordem epistêmica (FIGURA 12).

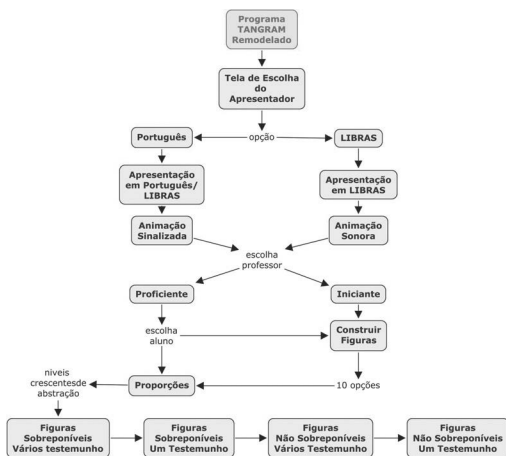


FIGURA 12 — Fluxo do Programa Remodelado TANGRAM

Quem, quando, onde

Com a ajuda de um roteiro de aplicação, os alunos da disciplina Teorias de Aprendizagem, do Curso de Materiais Didáticos Bilíngues, apresentaram o objeto material e digital TANGRAM a alunos surdos e ouvintes. Para melhor comparar as interações com as crianças, foi sugerido distribuírem-se em quatro grupos (FIGURA 13).

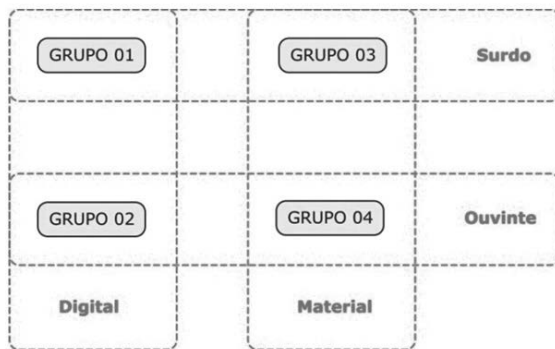


FIGURA 13 — Possibilidades diferentes de aplicações no TANGRAM.

Inicialmente foram realizadas algumas entrevistas de sondagem, visando a esboçar um procedimento semelhante aos quatro grupos. Analisando estas entrevistas, optou-se por linhas de conduta diferentes no ambiente material e no digital.

1. Procedimento Material

inicialmente deixa-se o aluno trabalhar livremente e analisam-se suas manifestações espontâneas diante do objeto material TANGRAM. Propõe-se algumas figuras simples (quadrado) e pede-se outras duas configurações diferentes. Caso não consigam, apresenta-se uma sugestão impressa (quadrado) seguida de outras duas imagens impressas, finalizando com um pedido para que execute uma última configuração sem a sugestão impressa. Caso ainda ocorra alguma dificuldade para seguir a construção em folha impressa, propõe-se a utilização dos moldes vazados.²⁶ O procedimento completo está esquematizado na FIGURA 14.

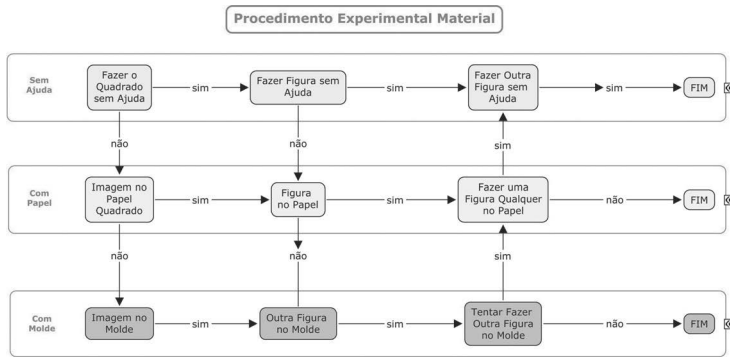


FIGURA 14 — Esquema de aplicação do TANGRAM MATERIAL.

2. Procedimento Digital

inicialmente deixa-se o aluno trabalhar livremente no computador, familiarizando-se com o ambiente virtual e posteriormente com o objeto digital TAMGRAM. Passa-se a analisar suas manifestações espontâneas, verificando-se a destreza e os conhecimentos digitais anteriores. Propõe-se a mesma figura

²⁶ Este último caso é mais frequente em crianças muito pequenas, com dificuldade para entender o que lhes é pedido.

simples (quadrado) utilizada no procedimento material e pede-se que faça outras duas configurações diferentes. Caso não consiga, apresenta-se uma sugestão de imagem (quadrado) seguida de outras duas imagens impressas, finalizando com um pedido para que execute uma última configuração sem ajuda do gabarito.

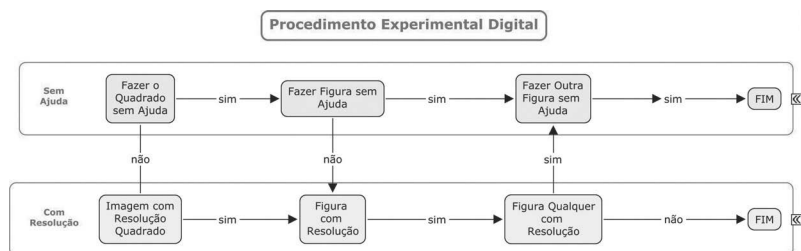


FIGURA 15 — Esquema de aplicação do TANGRAM DIGITAL.

• **Procedimento Digital Remodelado** – o interesse desta nova versão é observar o comportamento do aluno surdo diante da nova apresentação. O aluno acessa uma tela inicial, escolhendo o apresentador português/Libras. Em seguida, deixa-se o aluno seguir o mesmo procedimento anterior. Após vencidas essas etapas, propõe-se um novo módulo, onde serão apresentadas figuras de comparação de áreas em níveis diferentes de abstração.

Revisando o Encontrado

Por se tratar de um projeto exploratório, as entrevistas com crianças restringiram-se a crianças de 2 a 4 anos de idade (denominadas neste trabalho de menores) e de 4 a 7 anos (denominada maiores) na utilização do objeto digital e material TANGRAM. O último procedimento (FIGURA 16) foi aplicado em três crianças surdas, por estarem em outro contexto temporal, fruto de contingências encontradas em experiências anteriores.

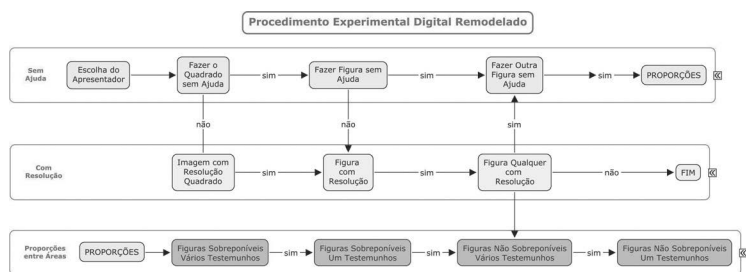


FIGURA 16 — Esquema de aplicação do TANGRAM DIGITAL REMODELADO.

Como, Por Quê?

Os alunos do curso de Materiais Didáticos Bilíngues 2011/1, do IFSC-Palhoça, foram convidados a utilizar os procedimentos material e digital (FIGURA 14 e FIGURA 15), ao qual assentiram com empenho e dedicação. As entrevistas ocorreram no segundo semestre de 2011.

No entanto, foi necessário manter uma atitude de prudência quanto aos procedimentos realizados, levando-se em conta não serem profissionais treinados em pedagogia ou epistemologia. Dessa forma, os resultados aqui expostos contam com a experiência de professores surdos e ouvintes que desenvolveram trabalhos de orientação junto a estes alunos. O TANGRAM REMODELADO, fora deste contexto, foi aplicado por um professor ouvinte bilíngue e uma bolsista surda nos semestres de 2013/1 e 2013/2.

Mantida esta prudência, os procedimentos ocorreram em quatro etapas, a saber:

1. Criança ouvinte e objeto material (quatro crianças):

as crianças mostraram-se bastante interessadas com o procedimento epistêmico, uma vez que estava adequado à faixa etária. As crianças menores construíram coleções figurais pequenas (três ou quatro peças), lembrando figuras conhecidas (casa, animais, parque de diversão). Outras fizeram estas representações de forma múltipla, por exemplo, várias casas representando uma rua, vários bichos representando um zoológico, etc. Não havia preocupação de utilizar todas as peças em uma única figura, apesar das explicações. Com o aumento da faixa etária, as crianças apresentavam interesse em figuras completas. No entanto, poucas conseguiram realizar imagens sem ajuda. Apresentaram dificuldade de interpretação; o molde vazado (FIGURA 6) identificou o grau de dificuldade das crianças menores.

Observando a sequência sem traços, com traços e resolução (FIGURA 5), foi possível acompanhar e distinguir fatores importantes da interação, como a familiaridade com o objeto TANGRAM. As crianças maiores conseguiram confeccionar figuras com todas de peças. Com a ajuda das figuras impressas em papel, montaram as sugestões e conseguiram montar uma figura nova sem ajuda.²⁷

2. Criança ouvinte e objeto digital (duas crianças):

as crianças apresentaram diferentes reações ao objeto digital. Aquelas que já apresentavam familiaridade com o ambiente digital iniciaram as tentativas de construção da imagem rapidamente. Partindo do “palco em branco”,²⁸ poucas crianças conseguiram desenvolver alguma figura. Pela versatilidade do ambiente virtual, a apresentação das sugestões e das resoluções de montagem foi integrada ao sistema e realizada simultaneamente com a execução das figuras. Pôde-se perceber que o tipo de interação (*mouse* como transdutor, facilidade de acesso às sugestões e resoluções) não inibiu as tentativas, mas aumentou a tolerância ao erro: aumentou o número de tentativas de solução. As crianças foram se habituando ao ambiente digital e, mesmo as que inicialmente tinham dificuldade, conseguiram um bom desempenho. As crianças menores montaram coleções figurais pequenas, mas após descobrirem os comandos de *sugestão* e *solução* executaram a montagem mecanicamente, sem se preocuparem com o que estava sendo pedido. Para elas, tratava-se de uma brincadeira de montagem. No entanto, as crianças maiores seguiam as etapas sugeridas e tentaram (após a fase de “sugestões e resoluções”) figuras novas partindo sempre da sugestão. As crianças não conseguiram criar configurações a partir do “palco em branco”. Com o avanço na faixa etária, as crianças mostraram maior desenvolvimento motor e imaginativo, apesar de quase conseguirem criar uma imagem a partir do “palco em branco”. O principal problema desta faixa etária é a perseverança em uma tarefa continuada.

Observação: As etapas no ambiente digital foram reduzidas, utilizando-se apenas as etapas (a) e (b) da FIGURA 5.

²⁷ Apesar de estar fora da faixa de interesse da pesquisa, foram convidados alguns adultos para realizar a tarefa (surdos e ouvintes). Eles não conseguiram, de imediato, realizar a montagem de figuras, mas interagindo com o objeto e, após algum tempo, montaram as sugestões de figura e algumas figuras novas. Sendo assim, mesmo não apresentando maior interesse para este estudo, estão aqui relatadas.

²⁸ Trata-se de utilizar o objeto digital TANGRAM sem nenhuma sugestão de imagem como na “**Erro! Fonte de referência não encontrada.**”

3. Criança surda e objeto material (quatro crianças):

a) **Digital original (duas crianças):** as crianças mostraram bastante interesse em interagir com as peças, mas divididas entre conhecer o programa e executar as tarefas. As crianças menores tiveram dificuldade em compreender²⁹ o pedido, depreendido pelo tempo decorrido em explicar a atividade (diferente das crianças ouvintes). Após a explicação, iniciaram a tarefa com gosto mostrando bastante interesse em brincar com o objeto. No entanto, não conseguiram montar uma figura complexa, somente coleções figurais com número pequeno de peças. Percebeu-se a rapidez em posicionar partes iguais (laterais de mesmo comprimento) ou formas semelhantes. As crianças maiores tiveram dificuldade de compreender a tarefa pedida. No entanto, uma vez alcançada a compreensão, a montagem mecânica era rápida, com movimentos eficientes de localização, dando mostra de facilidade em encontrar combinações de tamanho e formas. De início, construíram figuras isoladas, passando em seguida à construção mecânica.

b) **Digital remodelado (duas crianças):** após a ambientação com as peças e encaixes nas figuras, a criança mais nova não conseguiu compreender a comparação entre áreas, testando o encaixe das peças apresentadas dentro da figura maior. Inicialmente ocorreu uma dificuldade de ordem linguística com o professor ouvinte, sanada pela bolsista surda. Com as crianças maiores, pôde-se verificar sua compreensão em etapas: tentativa de encaixar as peças na figura maior, conseguindo verificar quantas peças poderia conter a figura; número correto de peças em várias figuras; dificuldade, mas sucesso nas figuras não sobreponíveis.

4. Criança surda e objeto digital (duas crianças):

a) **Digital original (duas crianças):** as crianças mostraram interesse no objeto, mas, no geral, com pouca familiaridade com o ambiente digital. Após o tempo de familiarização, as crianças menores construíram coleções figurais pequenas, não conseguindo compreender as instruções pedidas, e centraram a atenção no computador. Utilizaram o momento lúdico para explorar o ambiente. As crianças maiores apresentam dificuldades de compreensão, mas se interaram dos pedidos. Construíram coleções figurais com todas as peças com rapidez, mas demoraram em descobrir os comandos de *sugestão* e *solução* (em alguns

²⁹ É conveniente lembrar que não podemos generalizar atitudes pessoais como regra para todo o grupo social. Há diversidade de condições sociais, epistêmicas, econômicas e educacionais entre pessoas surdas. Neste sentido será necessária uma pesquisa mais profunda, com instrumentos de avaliação mais precisos.

casos foi necessário apresentar o comando). Executaram a montagem mecanicamente das figuras, partindo sempre de uma sugestão.

b) Digital remodelado (duas crianças): as crianças foram acompanhadas por uma bolsista surda durante a pesquisa. Assistiram atentamente à apresentação em Libras, com compreensão da atividade proposta. As crianças menores realizaram coleções figurais e, em seguida, algumas figuras com a ajuda da resposta e da orientação da bolsista. Ao entrarem na etapa de comparação, não conseguiram estabelecer relações de comparação sem que estivessem presentes vários testemunhos e com o acompanhamento da bolsista. A criança maior montou duas figuras sem ajuda de resposta e, na etapa de comparação das figuras, iniciou precisando de vários testemunhos. Para verificar sua compreensão da atividade, foi conduzida **ao objeto material**, ao qual, no retorno ao digital, realizou corretamente as comparações.

Observação: Em todas as etapas, nunca foi negado às crianças a ajuda do professor. Em alguns casos foram acompanhadas nas soluções para poderem continuar a montagem.

Na TABELA 1 encontramos um resumo de todas as etapas da pesquisa.

	FIGURAS	COMPREENSÃO	HABILIDADE
Ouvinte – Material Criança Menor	Coleções figurais pequenas	Dificuldade em entender a tarefa	Dificuldade Motora Gosto no Agir
Ouvinte – Material Criança Maior	Representações figurais com todas Figuras no papel Figuras novas	Entende a tarefa Executa as figuras Cria novas figuras	Repetição Mecânica Entende o processo
Ouvinte – Digital Criança Menor	Coleções figurais pequenas	Dificuldade em entender a tarefa Tarefa mecânica	Dificuldade Motora Atenção Programa
Ouvinte – Digital Criança Maior	Descobre sugestão/ resolução Figuras novas	Entende a tarefa Executa as figuras Não cria novas	Descobre Sugestão/ Resolução
Surdo – Material Criança Menor	Coleções figurais pequenas	Dificuldade em entender a tarefa	Facilidade de comparar dimensões Gosto no Agir
Surdo – Material Criança Maior	Coleções figurais grandes Figuras no papel Sem figuras novas	Dificuldade em entender a tarefa	Montagem mecânica Rapidez na Montagem
Surdo – Digital Criança Menor	Coleções figurais pequenas	Dificuldade em entender a tarefa	Explora o Digital Dificuldade Motora Atenção Programa
Surdo – Digital Criança Maior	Coleções figurais grandes Não cria figuras novas	Realiza a Tarefa Dificuldade de entender a tarefa, mas compreende	Explora o Digital Não descobre sugestão/ resolução Rapidez na Montagem
Surdo – Digital RM Criança Menor*	Coleções figurais pequenas Desconhece a comparação	Dificuldade em entender a tarefa	Explora o Digital Dificuldade Motora Proporção Ignorada
Surdo – Digital RM Criança Maior*	Várias figuras Compara com vários testemunhos Compreende com volta ao material	Realiza a Tarefa Compreende a proporção no digital Volta ao material	Explora o Digital Compreende a proporção Inseguro no digital

* novas crianças, realizadas em 2013/1 e 2013/2

TABELA 1 — Relação entre comportamentos, idade e modalidade do objeto (material/digital)

O que aprendemos?

O acompanhamento dos processos cognitivos das crianças surdas e ouvintes, realizado na interação com o objeto digital e material TANGRAM, permitiu verificar a crescente tomada de consciência das instruções recebidas. Inicialmente há dificuldade de entendimento das tarefas por “centramento” da inteligência infantil na percepção. Com a interiorização dos processos motores em desenvolvimento, ainda apresentam dificuldade no manuseio das diversas peças do TANGRAM. Tanto crianças surdas quanto ouvintes apresentam comportamento semelhante enquanto pequenas. No entanto, com o aumento da faixa etária a criança surda apresenta maior dificuldade de compreensão. O objeto material revelou-se mais atraente para as crianças menores, talvez guiadas pelo exercício da função motora. Há indícios de que o ambiente digital difere do material pela falta de “atrativo sensitivo”, uma espécie de gosto por exercer as próprias faculdades motoras. Este mesmo procedimento foi encontrado com o objeto digital remodelado. Este ponto parece-nos de grande importância para pesquisas futuras, principalmente tratando-se de um contexto bilíngue português/Libras, com predominância viso-espacial.

O fato de crianças surdas iniciarem, preferencialmente, suas construções por coleções figurais pode ser indicio de um pensamento centrado no concreto,³⁰ causado por interações linguísticas inadequadas ao desenvolvimento de relações lógicas formais, ocorridas em seu universo infantil. A tomada de consciência está relacionada com a compreensão do contexto linguístico; se este contexto não estimula relações de inclusão, exclusão, implicação e principalmente a reversibilidade lógica, a criança demora para alcançar a segurança de interpretação linguística.³¹ Esta se desenvolve de forma natural e constante em crianças ouvintes, pela frequente exposição aos meios comunicativos ao seu redor. Crianças surdas dependem do ambiente familiar (90% das crianças surdas têm pais ouvintes) e escolar para uma interação de mesma qualidade. Lembremos que a escola inclusiva, como preconizada até o momento, garante o apoio do intérprete em Libras, mas não de aprendizagem precoce de Libras.

³⁰ **Concreto** não deve ser confundido com material ou físico. Ao pensarmos em “um carro” temos uma imagem *concreta*, individuada, capaz de ser visualizada. Ao pensarmos em um “não carro”, ou seja, o complemento do universo em relação à realidade “um carro”, não há um objeto concreto, tangível, único, capaz de ser visualizado individualmente, ou seja, somente o que entendemos de forma *abstrata (formal)* pode conduzir à “imagem” do conceito.

³¹ Adquirida a segurança linguística, o indivíduo passa a interpretar uma dificuldade de compreensão como um erro de compreensão próprio e não mais do meio de comunicação deficiente.

Os dados colhidos até o momento apontam para uma inadequada interação de crianças surdas em termos de comunicação. Em atividade onde há semelhança de interação com a criança ouvinte (motora e visual), sua habilidade é normal, senão quando, melhor. A rapidez com que crianças surdas elaboram as imagens são indícios de atividade psicológica adequada para idade.

O desenvolvimento seguinte na evolução do sistema seria tornar todo o ambiente digital bilíngue, suprindo-o em termos de comunicação, para que as tarefas fossem executadas sem a interação de um professor ou tutor. No entanto, esta modificação apresentou-se prematura em face das dificuldades de entendimento encontradas nos alunos surdos, ainda que as filmagens e programas já estivessem presentes (e em parte concluídas). Antes, devemos verificar com exatidão quais os problemas que inferem nestas dificuldades epistêmicas de alunos surdos. Há uma diferenciação entre alunos surdos e ouvintes. Alunos ouvintes conseguiram realizar, ao final das etapas, uma figura sem apoio das sugestões e resoluções. Na literatura, isso já foi amplamente estudado no contexto linguístico, verificando-se um atraso cognitivo de origem comunicativa, e não intelectual. No entanto, não está claro em que medida as dificuldades encontradas pelos alunos surdos estejam relacionadas ao processo de conceituação.

Ponto de partida?

As interações realizadas por crianças surdas e ouvintes com o objeto material e digital TANGRAM revelam uma deficiência na execução de tarefas cognitivas em um ambiente lúdico por parte de alunos surdos. Estas deficiências podem ter origem numa inadequada comunicação, tanto no ambiente escolar quanto familiar, dificultando o desenvolvimento de conceitos dependentes de contexto interativo.

A criança surda exposta aos mesmos índices de interação comunicativa que alunos ouvintes podem não apresentar estas dificuldades. Tal afirmação deve ser investigada em pesquisa futura, devido às consequências educativas dela advindas: reformulação dos procedimentos de ensino em escolas inclusivas; intensificação das interações entre crianças e adultos surdos; criação de escolas específicas para surdo no ensino de Libras; tomada de consciência da identidade surda nas relações de ensino-aprendizagem.

O que é diferente afinal?

Se formos levar em consideração as interações realizadas pelos alunos, este material didático é semelhante a qualquer outro. E aí se encontra a diferença! O material didático não precisa ser diferente para propiciar uma abordagem epistêmica, mas deve mudar seu paradigma. O professor deve olhar constantemente para a interação de seu aluno com o objeto de aprendizagem, descobrindo em que sua intervenção pedagógica pode auxiliá-lo na descoberta do conceito. É tentador, para o professor, conduzir o aluno à “resposta certa” sem que o aluno tome consciência dos seus próprios processos de aprendizagem. Estas palavras parecem difíceis de compreender, mas tudo o que vimos aqui se resume em “dar tempo para que as pessoas percebam o que estão aprendendo e ao seu modo”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

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

FONSECA, V. **Aprender a Aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FURTH, H. G., **Piaget na Sala de Aula**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

PIAGET, J. **Tomada de consciência**. São Paulo: Editora Melhoramentos UDUSP, 1978.

HISTÓRIAS INFANTIS EM LIBRAS: PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO BILÍNGUE (LIBRAS/PORTUGUÊS)

Márcia Dilma Felício

Introdução

As origens do contar histórias são muito antigas e atravessaram os tempos. Os índios, por exemplo, reuniam-se em ritual de círculo para socializar suas histórias, crenças, tradições, descobertas, e suas experiências cotidianas eram contadas em forma de narrativas. Com o aperfeiçoamento da tipografia, na primeira metade do século XVIII, ampliaram-se as possibilidades de se materializar no papel as histórias que antes eram transmitidas oralmente. Surgiram, então, as primeiras obras publicadas especialmente para o público infantil.

Atualmente, segundo Abramovich (2001), o primeiro contato da criança com o texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas, textos de livros, poemas sonoros, etc. Para a autora, ler histórias para crianças é suscitar o imaginário, é encontrar outras ideias para solucionar questões. É uma possibilidade de descobrir o mundo dos conflitos, dos impasses, das soluções que todas as pessoas vivem, o que é feito através dos problemas que vão sendo enfrentados e resolvidos pelos personagens de cada história.

É ouvindo histórias que se pode sentir grandes emoções ou experimentar sensações como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve. É através de uma história que podem ser descobertos outros lugares, outros tempos, outro jeito de vestir e viver, outra ética, outra ótica. É poder conhecer aspectos da história, geografia, filosofia, política, sociologia, etc.

Levando em consideração que apenas 10% das crianças surdas nascem em “lares surdos”, os 90% das crianças surdas que vivem em “lares ouvintes” possuem um contato limitado com a contação de histórias infantis, a não ser quando um familiar sabe se expressar na língua de sinais. Essas crianças estão

em desvantagem com relação aos ouvintes, pois ficam privadas de obter uma série de conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento emocional, intelectual e cultural básico. Assim, considerando a escassez de livros e outros materiais infantis em Libras, como essas crianças surdas contam histórias? Como desenvolvem o imaginário?

A criança surda, que é privada de histórias infantis contadas em Libras, sofre grande prejuízo na aquisição de sua linguagem materna, limitando sua imaginação, criatividade e capacidade de se relacionar com o mundo da fantasia. Criança precisa de fantasia para crescer saudável intelectualmente e emocionalmente, e o que acontece com a grande maioria das crianças que nascem surdas e são privadas de sua língua materna é justamente uma forma de mutilação de sua expressão e criatividade.

Materiais didáticos bilíngues (libras/português) e livros infantis bilíngues

Em pesquisa realizada no IATEL (Instituto de Audição e Terapia da Linguagem), na cidade de Florianópolis/SC, passamos por diferentes processos de contato com as crianças de modo a observar sua interação com as histórias infantis. Foram apresentadas histórias em *DVD*, em que o aluno bolsista, que é surdo, interagiu com a criança usando o *DVD* como material didático, a fim de perceber como a criança compreendia essa mídia e se lhe interessava. Percebemos que a criança surda tem um bom nível de interesse por mídias no computador, pelo aspecto visual, especialmente pela modalidade da língua de sinais.

Produzir material didático bilíngue em *DVD* é uma estratégia atrativa e acessível para a criança surda aprender sua língua materna Libras, e o português como segunda língua na modalidade escrita.

Recebemos, no IATEL, uma criança de cinco anos de idade, uma menina que foi implantada e estava em processo de adaptação na FCEE (Fundação Catarinense de Educação Especial). A mãe relatou que não estava obtendo os resultados esperados pelo implante coclear, como o desenvolvimento da fala e a compreensão dos significados dos sons, pois a menina não estava respondendo aos estímulos auditivos. Ela optou por levar a filha para o IATEL em busca da aprendizagem da Libras, a primeira língua do surdo, em busca de uma real comunicação com sua filha.



FIGURA 1 — Aluno bolsista surdo contando uma história em Libras utilizando mídia em DVD.

A menina, que já conhecia um pouco de Libras, encantou-se com a contação de história realizada pela professora surda. Ela interagiu com os olhos bem atentos e, demonstrando seu sentimento, parecia compreender todo sentido; porém, quando a professora solicitou que ela recontasse a história ou o que havia compreendido, percebeu-se a falta de vocabulário em Libras para manifestar sua opinião, sua compreensão. Por sua expressão facial e sons emitidos, ficou claro que havia entendimento, mas ela não conseguia expressar-se através de uma língua. Nessa situação, ficou nítida a diferença entre língua e linguagem.

A contação de histórias infantis é uma ferramenta eficaz para o processo de aquisição da língua de forma lúdica e dinâmica, pois naturaliza a aprendizagem, influencia a formação da criança estimulando a criatividade e, consequentemente, posturas perante situações da vida. É devido a essa demanda que o curso técnico em produção de materiais didáticos tem focado na produção de histórias infantis acessíveis ao educando surdo. Hoje, damos um considerável salto na compreensão desses materiais didáticos, que não devem ser somente traduzidos de uma língua oral para uma língua de sinais, mas devem ser produzidos na primeira língua do surdo, preservando sua cultura, respeitando suas necessidades pedagógicas, reconhecendo a legitimidade da língua de sinais.

Materiais didáticos bilíngues (libras/português) e livros infantis bilíngues – análise da literatura infantil sobre surdos

Karnopp e Machado (2006) analisaram livros de literatura infantil que apresentam as narrativas produzidas sobre os surdos. Observaram que os livros têm diferenças entre si, segundo a criatividade dos autores, sua compreensão do grupo estudado, dos costumes e da língua de sinais. O estudo realizado por esses autores teve como base o artigo produzido por Silveira (2000), que procedeu a uma análise de sete livros de literatura infantil, que tematizam a surdez. Os livros analisados por Silveira (2000) foram: “Audição” (SUHR & GORDON, 1998); “Os cinco sentidos” (BOSMANS, 1997); “A gente e as outras gentes” (LIMA, 1995); “Nem sempre posso ouvir vocês” (ZELONKY, 1988); “A letreria do dr. Alfa Beto” (CARR, 1988); “Dor de dente real” (TRABBOLD, 1993); e “O livro das palavras” (AZEVEDO, 1993). Silveira (2000) verificou que os autores retratam o surdo como deficiente auditivo, perfeitamente integrado à comunidade ouvinte, sendo usuário de uma língua oral.

No texto “Contando histórias comunidade ouvinte, sendo usuário de uma língua oral. Sobre surdo(as) e surdez”, a autora analisa livros destinados às crianças e conclui que a visão sobre os surdos e a surdez em tais obras se compõe a partir da representação medicalizada, vista como deficiência, mas supostamente “compensável” pelo uso do aparelho auditivo e pela leitura labial, conjugando-se tais aspectos a uma visão compensatória da deficiência.



FIGURA 2 — Exemplos de literaturas que tratam o surdo como deficiente auditivo.

Materiais didáticos bilingues (libras/português) e livros infantis bilingues – publicação em língua de sinais

Livros de literatura infantis produzidos a partir de 2000, cuja temática esteja relacionada com surdos ou com a língua de sinais, são escassos. Há também uma diversidade de formas como eles se apresentam: alguns livros são traduções de clássicos infantis para as Libras; outros são adaptações de histórias clássicas para as Libras, com mudanças no roteiro, na história e personagens; e, em menor quantidade, há livros que são criações. Na pesquisa realizada por Karnopp e Machado (2006), há inicialmente a identificação de um conjunto de materiais que realiza exclusivamente a tradução dos textos da língua portuguesa para a língua de sinais. Através de uma busca na internet, é possível encontrar os livros “Branca de Neve”, “Os Três Porquinhos” e “Chapeuzinho Vermelho”, em que, na tradução para Libras, há a utilização do desenho do sinal como forma de narrar a história. O material utiliza, nas publicações dos clássicos, o recurso do desenho do sinal com o objetivo de proporcionar a ampliação do vocabulário (já que esse é, em geral, um dos objetivos do ensino de línguas nas escolas).



FIGURA 3 — Exemplos de publicações em Língua de Sinais

Materiais didáticos bilíngues (libras/português) e livros infantis bilíngues – livros de literatura infantil que abordam a cultura surda



FIGURA 4 — Exemplos de publicações que abordam a cultura surda.

As literaturas que abordam a cultura surda trazem os seus personagens surdos e os diversos conflitos que são comuns aos surdos nas questões que dizem respeito, especialmente, à comunicação, ou à falta dela.

Os materiais analisados apresentam objetivos, textos, ilustrações e formas diferentes de apresentação dos surdos e da língua de sinais. Alguns têm o objetivo de realizar a tradução de textos clássicos para a Libras, outros, apresentar histórias da cultura surda em língua de sinais, em vídeo.

Os materiais impressos são também diversificados em relação aos objetivos, à forma de apresentação e ao modo como narram os surdos nos enredos apresentados. A maioria dos livros (mas não a totalidade!) conta com a participação de surdos autores/ilustradores. No entanto, além da tradução, alguns abordam temas relacionados à vida dos surdos. As histórias e as representações da cultura surda, caracterizada pela experiência visual, são corporificadas em livros para crianças de um modo singular, em que o enredo, a trama, a linguagem utilizada, os desenhos e a escrita dos sinais (SW) evidenciam o caminho da autorrepresentação dos surdos na luta pelo estabelecimento do que reconhecem como suas identidades, legitimando sua língua, suas formas de narrar as histórias, suas formas de existência, suas formas de ler, traduzir, conceber e julgar os produtos culturais que consomem e que produzem.

A literatura surda está presente em alguns livros de literatura infantil e é socialmente relevante o registro de histórias, pois pode proporcionar,

principalmente às escolas, um material baseado na cultura das pessoas surdas. O trabalho de registro de histórias contadas por surdos é necessário e relevante. Registrar a ficção e o imaginário dessa comunidade, envolvendo surdos e tradutores no registro das histórias em sinais, tem evidenciado uma maior aproximação com a criação e constituição de uma diferença política.

Um breve recorte do que foi produzido pelos alunos no IFSC Palhoça

Os alunos do segundo módulo realizaram, além de traduções de histórias infantis do português para Libras e de Libras para língua portuguesa, a criação de estratégias para contar histórias de forma atrativa e didática para criança surda, elaborando materiais que podem ser produzidos em larga escala e adquiridos por famílias e escolas para atendimento pedagógico de crianças surdas e ouvintes que querem aprender Libras.

A partir de uma história infantil que foi criada em português, traduzida e interpretada para Libras, os alunos usaram um cenário que foi elaborado para ambientar a história e cada um teve a experiência de recontá-la fazendo sua própria interpretação, e ainda criaram histórias em quadrinhos.

Outro grupo criou uma animação a partir de desenhos feitos à mão e com uma sequência de fotos que causou o efeito. Ainda que todos os alunos estejam aprendendo a fazer animação em outra disciplina com recursos de mídia especializada, tal iniciativa foi significativamente criativa, pois o intuito dos alunos do curso é alcançar a criança surda.

Em palestra realizada no IFSC – Palhoça, que abordou o tema presente nessa pesquisa, foi oportuna a apresentação dos materiais didáticos produzidos ao longo do semestre em algumas disciplinas, inclusive a dramatização de história trabalhada em sala e o livro gigante.

O livro gigante foi um grande desafio para nós e para os alunos. A ideia era criar um cenário de livro para produção de um *DVD* com a contação de história. Assim, elaboramos o projeto e partimos para produção. Com o uso de cartolinas, papel cartão, linha de lã, E.V.A., cola e tesoura, foi criada ilustração para o livro.



FIGURA 5 — Grupo que apresentou a história usando um livro gigante. O objetivo é produzir esta contação em *DVD*.

Considerações Finais

Percebemos que a história é importante tanto como fonte de prazer como pela contribuição que oferece ao desenvolvimento da criança (COELHO, 1986). Nesse sentido, Moraes (1996) ressalta que a audição de livros é o primeiro passo para a leitura, bem como ouvir leitura feita por outras pessoas teria uma tripla função: cognitiva, linguística e afetiva. No nível cognitivo geral, segundo o autor, a audição de histórias possibilita conhecimentos que a conversação sobre outras atividades cotidianas não consegue comunicar; permite estabelecer associações esclarecedoras sobre a experiência dos outros e a sua própria. Mais importante ainda, talvez, pela própria estrutura da história contada, pelas questões e comentários que sugere, pelos resumos que provoca, ela ensina a compreender melhor os fatos, a melhor organizar e reter a informação, a melhor elaborar os roteiros e os esquemas mentais.

No nível linguístico, a audição de livro permite esclarecer um conjunto muito variado de relações entre a linguagem escrita e a linguagem falada: o sentido da leitura, as fronteiras entre as palavras, a relação entre o comprimento das palavras faladas e o das palavras escritas, a recorrência das letras e dos sons, as correspondências letra-som, os sinais de pontuação, etc. Essa audição leva a criança a aumentar e estruturar seu repertório de palavras e a desenvolver

estruturas de frases e de textos. A criança habitua-se a parafrasear, a dizer de outro modo, a compreender e utilizar figuras de estilo. O autor salienta que essas capacidades serão particularmente úteis após os dois primeiros anos de aprendizagem da leitura, durante os quais os textos a serem lidos são ainda relativamente simples. Com efeito, os conhecimentos linguísticos adquiridos durante a audição de histórias proporcionam à criança um trunfo considerável para enfrentar uma leitura progressivamente mais sofisticada.

No nível afetivo, a criança descobre o universo da leitura pela voz, plena de entonação e de significação, daqueles em quem ela tem mais confiança e com quem se identifica. Bettelheim (1980) também salienta a importância do conto de histórias, que ajuda a criança a entender-se a si própria, a orientar-se em busca de soluções para os seus problemas. O propósito de contar a história de fadas, segundo o autor, deve ser o de compartilhar uma experiência, de fazer fluir o conto, a criança sente prazer com a fantasia; já os adultos derivam seu prazer da satisfação da criança. O conto de fadas enriquece a experiência da criança, pois, sutilmente, oferece sugestões para que ela lide construtivamente com experiências internas.

Para Bettelheim (1980), a história tem as funções de entreter, despertar a curiosidade, estimular a imaginação, ajudar a desenvolver o intelecto, tornar claras as emoções, sugerir soluções para os problemas que perturbam. Os contos de fada dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, além de sugerirem experiências que são necessárias para ajudar a desenvolver o seu caráter.

A importância de contar histórias também é defendida por Coelho (1993), ao afirmar que a literatura é um fenômeno de linguagem e uma experiência vital cultural. Conforme a autora, direta ou indiretamente ligada a determinado contexto social, a literatura é fundamental para a formação do indivíduo, pois, ao estudar a história das culturas e o modo pela qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verifica-se que a literatura foi seu principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita são as principais formas pelas quais se recebem a herança e a tradição cultural.

Como já mencionado, uma pequena porcentagem de crianças surdas nascem em lares surdos, imersos em sua cultura e apropriados de sua herança linguística. Porém, a grande maioria dos surdos nasce em lares ouvintes, onde as famílias, por orientação ou não, escolhem “consertar” o surdo, colocando aparelhos auditivos, fazendo terapia da fala com fonoaudiólogos, psicopedagogos, realizando implante coclear, na tentativa de tornar o surdo em ouvinte. Não reconhecem o sujeito como “falante” de outra língua, uma

língua sinalizada, visual, de um canal distinto ao dos ouvintes. Perdem tempo quando deixam de oferecer ao surdo sua língua materna, o surdo perde seu precioso tempo de aprendizagem, de aquisição da língua, tendo assim enorme prejuízo linguístico e cognitivo.

Conforme dados de pesquisa, ficou claro a necessidade de a criança surda crescer imersa em sua língua materna, a língua de sinais. As escolas devem estar pedagogicamente preparadas para receber esse Povo, essa língua; essas crianças precisam de materiais didáticos que lhes acessem ao conhecimento, materiais bilíngues, escolas bilíngues que possibilitem uma educação integral e justa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2001.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

COELHO, B. **Contar histórias**: Uma arte sem Idade. São Paulo: Ática, 1986.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**. São Paulo: Ática, 1993.

KARNOPP, L. B. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais**: Estudo longitudinal de uma criança surda. Tese de Doutorado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 1999.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Unesp, 1996.

SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STROBEL, K. L. **Surdos**: Vestígios culturais não registrados na história. Tese de Doutorado. 2008. 158 p. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC: Florianópolis, 2008.

CONTRIBUIÇÕES DO *DESIGN* NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Laíse Miolo de Moraes e Malú Milani de Paula

O Câmpus Palhoça-Bilíngue (Libras/Português), do Instituto Federal de Santa Catarina, tem como vocação a educação profissional de surdos, e, para tanto, converge esforços para efetivar uma proposta educacional bilíngue, no ensino presencial e à distância. Pelo menos em sua dimensão linguística, a educação para pessoas surdas está regulamentada pelo Decreto 5.626 de 2005, que garante a Língua Brasileira de Sinais e o Português, na sua a modalidade escrita, como línguas de instrução durante todo o processo educativo.

No entanto, o ensino bilíngue não se sustenta apenas com o processo de tradução-interpretação, à medida que envolve duas línguas de modalidades diferentes: o Português, na forma oral-auditiva, e a Libras, no modo visual-espacial. São necessários materiais didáticos e objetos de aprendizagem específicos para os alunos surdos, usuários da Libras como primeira língua, e do português na modalidade escrita como segunda língua. Respeitando-se sua cultura e língua materna, e sua relação histórica de exclusão do sistema de ensino por conta da sobreposição do português como língua de instrução.

Nesse sentido, a carência de materiais didáticos é grande, pois quase toda bibliografia de disciplinas técnicas são em português e os estudantes só contam com a exposição da aula traduzida, sem a oportunidade de revisar o conteúdo e estudar a partir de materiais didáticos produzidos na sua língua.

A visualidade, característica fundamental da cultura e identidade surdas, e a Libras muitas vezes não são exploradas pelos materiais, que permanecem arraigados no tradicional paradigma do texto escrito (QUADROS, 2008). A dicotomia existente entre as linguagens verbal e visual, com amplo domínio secular da primeira, é para Bonsiepe (2011) um dos enfrentamentos do *Design*. Atualmente estuda-se o papel da visualidade para a distribuição e assimilação de saberes e também para a compreensão de assuntos complexos, a fim de elevar o *status* do uso de imagens nas ciências. Para Bonsiepe (2011), a tendência geral à

visualização tem profundas consequências intelectuais e práticas para as ciências humanas, ciências exatas, sociais e todas as formas de ensino. Ao contrário de um papel secundário de elaborar ilustrações para apoiar o domínio do texto, a visualidade avança para o domínio próprio.

Nesse contexto, a tradução e a elaboração de objetos de aprendizagem, sejam materiais didáticos complementares ou bibliografias básicas, orientados pela visualidade, são urgentes para efetivar a educação bilíngue. A demanda do *Design* é o desenvolvimento dos projetos gráficos de materiais didáticos, imagens e ilustrações que se associem à tradução para as línguas viso-espaciais.

Desse modo, este estudo vai ao encontro da interface do *Design* com a Educação, por meio de seus processos e projetos de objetos de aprendizagem. O objetivo foi desenvolver um projeto piloto de Livro Digital a partir do livro didático impresso “Novos Fundamentos do *Design*”, das autoras Ellen Lupton e Jennifer Cole Phillips, que foi traduzido para o português, no Brasil, pela Editora Cosac Naif, a qual autorizou a tradução para Libras. Este projeto contempla o *design* gráfico do livro digital a partir da tradução de um capítulo do livro, para assim delinear as necessidades de trabalho juntamente com os intérpretes, e futuramente poder fazer a tradução por completo, com uma equipe multidisciplinar.

Design da informação, visualidade e língua de sinais

Na década de 1960, foi conferido à língua de sinais o *status* linguístico. Segundo Gesser (2009), os estudos linguísticos mostram que as línguas orais e as línguas de sinais são similares em seu nível estrutural, formadas a partir de unidades simples que, combinadas, formam unidades mais complexas. A diferença dessas línguas é quanto à forma e ao canal de comunicação em que cada língua se estrutura (visual-gestual X vocal-auditivo). Assim, a língua de sinais tem uma gramática própria e se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico.

As línguas de sinais são caracterizadas pela combinação de movimentos corporais, elas “são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzidas pelas mãos” (QUADROS & KARNOPP, 2004). Esta característica tem apresentado desafios para o seu registro. Quatro formas são mais difundidas: o *signwriting*, a ilustração, a fotografia, e o vídeo. De acordo com Silva (2009):

O sistema de escrita *Signwriting* – SW é um sistema complexo e adaptável às gramáticas das línguas de sinais. No Brasil, é utilizado em algumas escolas de surdos e classes bilíngues na disciplina Língua de Sinais (p. 28).

A ilustração e a fotografia são recursos estáticos e, portanto, seus principais desafios recaem sobre a forma de representar as diferentes posições e configurações das mãos em momentos distintos. O vídeo, por sua vez, consegue suplantar esta dificuldade, permitindo uma reprodução mais fidedigna dos movimentos realizados na sinalização. Com a informática e a democratização das tecnologias digitais, o vídeo consolidou-se como uma ferramenta transformadora na qualidade de vida e comunicação da comunidade surda, promovendo a interação, educação e desenvolvimento da própria língua.

Nesse contexto, a discussão sobre o modo de registro das línguas de sinais vai ao encontro de uma demanda problemática do *Design*: há, muitas vezes, a necessidade de usar a linguagem verbal para expressar conteúdos visuais; isso porque ainda vive-se em uma cultura de separação entre as linguagens verbal e visual (IIDA, 2009). Complementando, Bonsiepe (2011) avalia que as novas tecnologias da informática irão unir a linguagem verbal com a imagem, visto que:

a ciência da imagem está se consolidando e o *design* tem explorado o potencial da visualidade e confirmando sua qualidade epistêmica. As novas técnicas digitais de visualização acabarão com o domínio do texto, tão fortemente arraigado na tradição ocidental. Para essa nova área de atividades, determinada pelas técnicas digitais, usa-se o termo '*design* da informação'. (p. 40)

A área profissional do *design* de informação aplica conhecimentos da psicologia cognitiva, linguística, teoria da percepção, teoria da aprendizagem, semiótica e do *design* visual (BONSIEPE, 2011). Desse modo, em um processo de tradução de um projeto de material didático do português para Libras, o trabalho do *designer* está ligado à forma de representação dos conhecimentos na mediação entre a fonte e o receptor. Essa mediação ocorre por meio de interfaces em que o conhecimento pode ser percebido e assimilado pelo usuário.

Ainda para Bonsiepe (2011), a comunicação eficiente depende do uso de recursos que contêm necessariamente um componente estético. Nos recursos linguísticos, isso pertence ao domínio da retórica, que tem a ver com a preparação estética do discurso, evitando-se o tédio. Desse modo, a tarefa do

design de informação consiste em reduzir a complexidade cognitiva, produzir clareza e, dessa maneira, contribuir para uma melhor compreensão. Isso se consegue mediante uma aplicação equilibrada dos recursos audiovisuais (BONSIEPE, 2009).

Assim, o trabalho para a produção de materiais didáticos bilíngues ou para um processo de tradução entre línguas formalmente distintas requer trabalho em equipe, formada por *designers*, animadores, tradutores, intérpretes, professores. Nesse grupo, a demanda do *designer* caracteriza-se por duas constantes: a preocupação com as características do usuário e o cuidado com a qualidade formal-estética. Sem que uma sobressaia à outra ou que seja interpretado de maneira sobreposta.

Metodologia

A pesquisa relaciona duas grandes áreas do conhecimento, a saber, a Tradução/Interpretação e o *Design*. No entanto, o foco principal deste trabalho são as contribuições do *design* na tradução e no desenvolvimento do livro digital. Assim, a metodologia utilizada é baseada no processo de *design* de Löbach (2001). Para o autor, o *designer* deve solucionar os problemas de projetos, recolhendo informações e dados sobre o problema, relacionando-os com sua experiência e conhecimento, a fim de criar alternativas para a solução do problema (desenhos). Essas são avaliadas conforme critérios estabelecidos para desenvolver-se a alternativa mais adequada.

Desse modo, esta pesquisa segue as seguintes fases metodológicas, que relacionam o trabalho do *design* com a demanda da tradução/interpretação:

- 1) Análise do Problema;
- 2) Conceituação;
- 3) Geração de Alternativas;
- 4) Produção;
- 5) Avaliação.

A Análise do Problema compreende o entendimento sobre os assuntos relacionados na pesquisa e um levantamento de dados. Na Conceituação, definem-se as ideias conceituais do produto, bem como, a sistematização da tradução, que influenciará no *design* do produto. Na geração de alternativas são feitos os desenhos do produto (*layouts*). Na fase de produção, seleciona-se

e desenvolve-se a alternativa de desenho final do produto. A avaliação é feita com base em critérios do *design* visual e também compreende a observação do uso do produto pelo usuário. Essa fase está em andamento e esses resultados ainda não serão contemplados nessa etapa da pesquisa.

Resultados e Discussão

Na primeira etapa do trabalho, na Análise do Problema, foi feita uma revisão bibliográfica sobre os aspectos da cultura surda, da língua de sinais, e algumas considerações acerca da tradução. No âmbito do *Design*, investigou-se o papel da visualidade e as possibilidades de articular linguagens visuais com a língua de sinais. Foi feito um levantamento de materiais didáticos disponíveis em Libras/Português. A análise desses materiais mostra que existe a preocupação com a disponibilização dos conhecimentos na língua de sinais e português, mas apresenta muitos problemas de leitura e pouca atenção ao *design* gráfico. Abaixo, a Fig. 1 apresenta a interface de um DVD de apoio ao livro didático da disciplina de História da 4ª série, da editora Arara Azul.

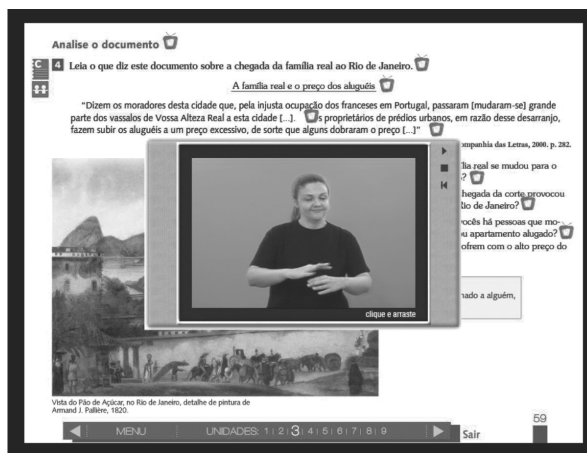


FIGURA 1 — Interface de DVD.

É possível observar que a linguagem visual e o *design* gráfico foram pouco explorados nessa interface. O texto em português possui linhas muito

compridas de leitura e há pouco estudo de relação e hierarquia entre imagem, texto e janela de tradução, o que confunde a atenção do usuário. Conforme Krusser (2012), colunas de textos mais estreitas favorecem a leitura mais rápida e a largura da linha para a leitura de um texto longo não pode ser muito grande. Essa medida deve estar de acordo com o espaçamento entre linhas, evitando que na leitura, ao passar de uma linha para outra, se pule uma linha. É visto também que a Libras é colocada em segundo plano, quando se usa a janela de tradução como opção para o texto em português.

Após o levantamento de dados, iniciou-se o processo Conceituação da ideia do Livro Digital. Definiu-se por utilizar a semântica do livro impresso, ou seja, com o folhear das páginas. Essa ideia reforça a possibilidade de os alunos surdos também poderem ter acesso a “livros” para estudar na sua língua - a Libras. Nessa fase, iniciou-se o trabalho junto à intérprete e bolsista de tradução, conforme as seguintes etapas:

1. Leitura e discussão do texto a ser traduzido: o *designer* discute com o intérprete as questões técnicas a serem traduzidas e os termos novos.
2. Adaptação do texto para a tradução para Libras.
3. Planejamento da Tradução: O intérprete planeja juntamente com um professor surdo, são verificadas as palavras que não possuem sinal na língua.
4. Planejamento da Tradução visual: O *designer* precisa entender, junto ao intérprete, o que é necessário em termos de imagens, desenhos ou animações que complementem a tradução.

Nessa fase, o que demandou mais trabalho foi pensar a tradução visual e como o texto em Libras seria colocado no desenho do livro. Por exemplo, se a intérprete está explicando sobre certa figura ela precisa apontar para a direção desta imagem. Assim, foi necessário fazer escolhas sobre o que seria necessário explicar linguisticamente e o que já poderia ser contemplado somente com as figuras do livro; pois, conforme Krusser (2012), ao transpor um conteúdo para a língua de sinais é necessário considerar que o leitor surdo precisa optar em olhar para o intérprete ou para o que é mostrado.

Em seguida, iniciou-se a Geração de Alternativas, com a produção dos desenhos do livro digital. As discussões orientaram-se no sentido de fazer um *layout* que atendessem as expectativas do estudante surdo, privilegiando a sua língua e cultura. Abaixo, as figuras apresentam algumas das opções de *layout* desenvolvidas.

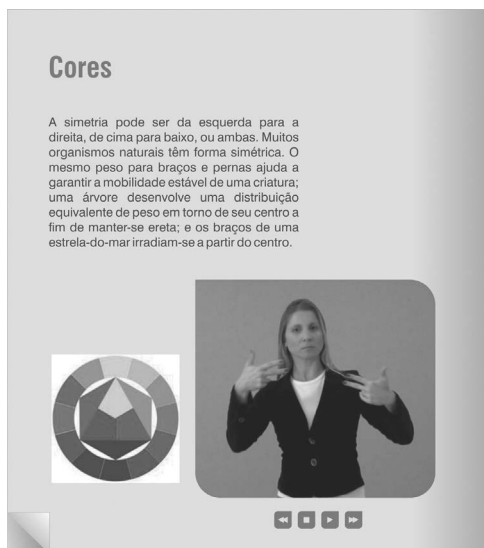


FIGURA 2 — Opção de *layout* 1.

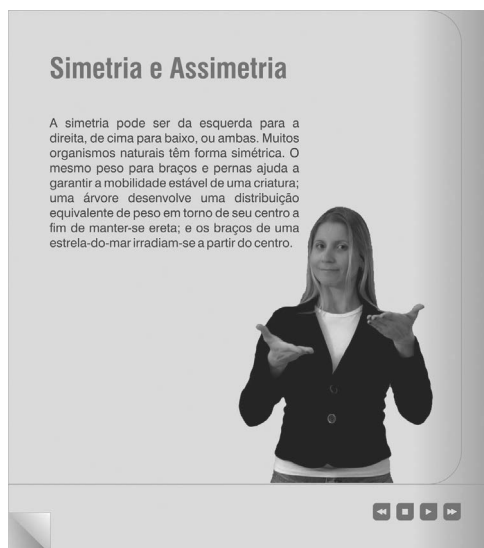


FIGURA 3 — Opção de *layout* 2.



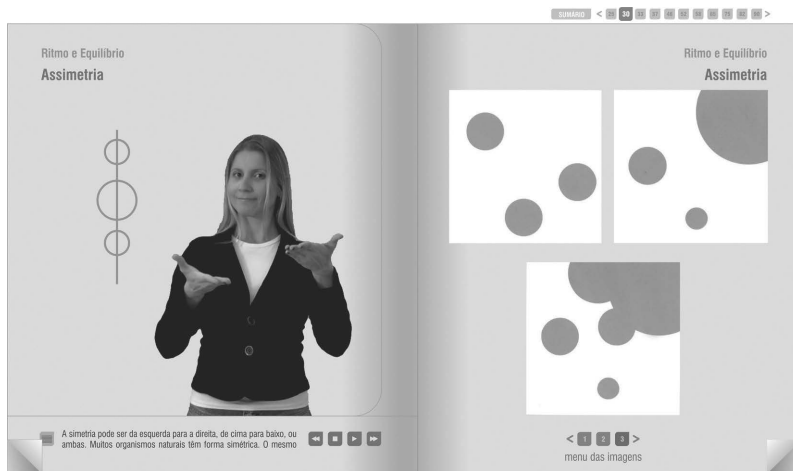


FIGURA 4 — Opção de *layout* 3 – duas páginas.

Na Fig. 1, pensava-se em usar o vídeo de tradução dentro de um quadro, como de costume; o texto em português ao lado e possivelmente algumas imagens do livro. Já na Fig. 2, optou-se por retirar a intérprete do quadro de tradução, utilizando o vídeo com o fundo recortado, o que ficou bem mais interessante e legível para o surdo, pois a maioria das traduções disponíveis em televisão, por exemplo, são feitas em quadros pequenos no canto da tela, desfavorecendo a língua e o entendimento.

Conforme Reichert (2012), assim como os ouvintes em relação às línguas orais, os surdos, com suas línguas de sinais, também têm na língua a garantia de pertencimento a uma comunidade. Desse modo, ficou claro que seria necessário trazer a língua de sinais visualmente para o patamar de primeira língua, de maneira que esta ganhasse espaço na página do livro. Assim, optou-se por colocar a intérprete na página esquerda do livro, com o português apenas como opção em legenda.

A organização das imagens teve que ser redefinida do livro impresso para o digital, por conta das questões de tradução. Visualizou-se a necessidade de apresentar somente as imagens que se está sinalizando, para não confundir o leitor. Assim, conteúdos que ocupam uma página no livro impresso tornaram-se quatro páginas do livro no digital, por exemplo.

A Fig. 3 representa um dos *layouts* finais do livro. Optou-se por utilizar o conteúdo em Língua de Sinais na página esquerda do livro, obedecendo à ordem ocidental de leitura, e as imagens figurativas à direita. Para o controle

do vídeo em Libras, foi feito um menu de botões utilizados em interfaces digitais; e para demarcar a passagem das figuras do livro também feito um menu que contabiliza a passagem das imagens.

A fase de Produção iniciou com o tratamento das imagens do livro. Logo após, foram feitas as filmagens no estúdio dos conteúdos em Libras e a edição dos vídeos. Como apoio ao conteúdo em língua de sinais, foram desenvolvidos alguns desenhos e grafismos animados. Por último, o *layout* foi finalizado e animado no programa *Adobe Flash*. A questão de maior discussão nessa fase foi entender, juntamente com um intérprete ou um surdo, quais as partes do conteúdo em Libras seriam interessantes de ter um apoio de desenho e imagem.

Por fim, foi feita uma avaliação qualitativa do material, a partir da observação de uso do livro por cinco alunos surdos, que responderam algumas questões. As perguntas orientaram-se a compreensão do conteúdo, possíveis sobreposições de texto e imagem e sugestões para melhoria. Abaixo, as questões e o número de respostas:

a) A intérprete faz relação com os exemplos de imagens do livro?

- (4) Sim, muito.
- (1) Sim, mas poderia melhorar.
- () Muito pouco.
- () Não.

b) A visualidade é atrativa e vai ao encontro da cultura surda?

- (3) Sim, muito.
- (2) Sim, mas poderia melhorar.
- () Muito pouco.
- () Não.

c) O livro digital satisfaz a necessidade de apoio dos estudos?

- (5) Sim, muito.
- () Sim, mas poderia melhorar.
- () Muito pouco.
- () Não.

Conclusões

A pesquisa em *design*, orientada a materiais didáticos específicos para a educação de surdos, ainda está iniciando no país. Muitos dos estudos de *design* sobre acessibilidade, no âmbito ergonômico, encaram a surdez como deficiência e não como diferença cultural, indo no sentido contrário ao que a comunidade surda aceita e defende. Assim, os materiais educacionais desta área apresentam dificuldades de avançar em seus projetos e também em alcançar seu público destinatário.

Portanto, para o *design* de fato contribuir com a educação bilíngue, coerente com as especificidades do surdo, são necessários materiais culturalmente adequados, e isso inicia com o respeito à diferença linguística desta comunidade, respeitando-se o uso da Língua Brasileira de Sinais.

Assim, mostra-se que a função do *design* não é apenas estética, aquela de fazer o *design* bonito de um livro. A língua de sinais apresentada em vídeo enriquece muito com o apoio visual de desenhos, grafismos e animações, associados à interpretação como apoio à língua. A linguagem visual pode participar ativamente do conteúdo e, em especial, contribui para a eficiência da tradução de temas complexos, uma vez que complementa, mostra, relaciona e direciona o olhar do usuário.

Grande parte deste trabalho foi de relação com o tradutor/intérprete, procurando entender quais as adequações necessárias do texto em português para Libras e qual a demanda de imagens para apoiar o conteúdo. Conclui-se que, ao mesmo tempo é importante relacionar imagens à língua de sinais e é preciso ter cuidado para uma informação não se sobrepor à outra.

O *Design* do livro digital com a semântica de uso do livro impresso (virar as páginas, possuir índice e numeração de páginas) procurou aproximar o público surdo desta mídia, sabendo-se que é histórico o afastamento do aluno surdo dos livros e da língua portuguesa. É interessante que os usuários se identifiquem com as interfaces, criando identidade e promovendo a sensação de pertencimento e familiaridade com o objeto.

A adaptação aos diferentes desejos e necessidades dos usuários é um processo permanente de comunicação, em que se identificam novas demandas e possibilidades de melhorias. O *layout* do Livro Digital apresentado é uma possibilidade de modelo para a tradução de materiais didáticos impressos em língua escrita para o meio digital em língua gestual, na qual se delineou o método de trabalho entre *designer* e tradução/interpretação para traduções futuras em equipes multidisciplinares, contando com *designers*, tradutores, intérpretes, professores e usuários surdos, ilustradores e programadores.

REFERÊNCIAS

BONSIEPE, G. **Design, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Blucher, 2011.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

IIDA, I. **Apresentação**. In: BONSIEPE, G. Design, Cultura e Sociedade. São Paulo: Blucher, 2011. p. 7-9.

LACERDA, C. B. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação/ FAPESP, 2009.

LÖBACH, B. **Desenvolvimento de Produtos Industriais**. São Paulo: Blucher, 2001.

QUADROS, R. M. de. (org). **Estudos Surdos III**. Série pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara-Azul, 2008.

REICHERT, A. R. **Intérpretes, Surdos e negociações culturais**. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (orgs.). Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas. Curitiba-PR: CRV, 2012, p. 69-78.

KRUSSER, R. **Elementos de Design editorial na tradução didática Português/Libras**. In: 1º SEPEI – Seminário de Pesquisa, Extensão e Inovação do Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Palhoça-Bilíngue, 2012.



DESIGN PARA UMA DIDÁTICA VISUAL NA TRADUÇÃO PORTUGUÊS/LIBRAS

Renata Krusser

O câmpus Palhoça Bilingue (Libras/Português), do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), tem como foco promover a acessibilidade dos alunos surdos. A concepção pedagógica adotada no câmpus é o bilinguismo, priorizando a Libras como língua de instrução para alunos surdos e o português escrito como segunda língua. Para tanto, é necessário uma grande produção de materiais didáticos, haja vista que a demanda por materiais didáticos em língua de sinais é imensa.

Muitas vezes, especialmente nos processos de inclusão, o que vemos acontecer são aulas ministradas em português com tradução simultânea para libras, em que o material didático é concebido para a apresentação oral e a bibliografia adotada é a escrita por ouvintes, sem nenhuma adequação às necessidades e interesses dos surdos. Como são escassos os materiais complementares em língua de sinais, os alunos surdos se sentem desestimulados ao estudo, pois a grande maioria tem dificuldade em compreender textos em português. O português, além de não ser sua língua natural, exige um treinamento bastante difícil para a aprendizagem do aluno surdo, considerando-se que é necessário ler as palavras pelas sequências de desenho das letras, algo bem mais difícil, certamente, do que a leitura acompanhada de uma memória sonora.

Apesar da importância de estimular a aprendizagem do português escrito na formação desses alunos, para planejar materiais acessíveis e incentivar o estudo é necessário prestar muita atenção aos desejos desse público, e os surdos, geralmente, preferem estudar em língua de sinais. Segundo Silva:

Ao trazerem a Língua de Sinais Brasileira para o debate acadêmico, os surdos, ao mesmo tempo, que evidenciam as fragilidades de se pensar o ensino centrado apenas no ouvir e no falar, também procuram libertar-se das amarras da língua Portuguesa no seu desenvolvimento intelectual. Para eles a língua de sinais não é um instrumento de comunicação para facilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa, mas de transformação das relações sociais,

culturais e institucionais que geraram e geram as representações hegemônicas sobre o ser surdo no sistema de ensino (2008, p. 88).

A história dos surdos mostra que a percepção da surdez como deficiência, como doença, e o olhar assistencialista que isso gera, além das relações de poder que se estabeleceram a partir da hegemonia das línguas orais, foram responsáveis por muitos e graves problemas na vida desses indivíduos. Ainda hoje, a ignorância, o preconceito e a falta de políticas adequadas fazem com que muitos surdos sejam isolados de um convívio saudável e, assim, prejudicados no seu desenvolvimento intelectual e emocional. Mas os movimentos surdos têm reivindicado uma mudança na concepção de surdez e nas formas de acesso à informação e educação. A percepção da surdez como diferença cultural e linguística, e não como deficiência, tem ganhado importância e os surdos têm alcançado algumas conquistas.

Ter oportunidade de estudar, trocar ideias, tirar dúvidas, produzir conhecimentos, organizar conteúdos e explorar mídias na língua de sinais são importantes para a maioria dos alunos surdos, mas considerando que os usuários da língua de sinais apresentam uma capacidade acentuada de processamento de imagens, o conhecimento também pode ser promovido explorando a linguagem visual.

Observando o trabalho desenvolvido em disciplinas do curso técnico de *Produção de Materiais Didáticos*, do IFSC, e levando em consideração a forma visual de orientação no mundo, característica do público surdo, percebe-se que uma tradução literal para Libras do material didático produzido em português (se é que isso seria possível) não seria adequada para educação dos alunos surdos, nem para a valorização de sua cultura visual. Também nos faz pensar que optar apenas pela inserção de uma janela de tradução acompanhando o material em português seria desconsiderar o imenso potencial da linguagem visual, tanto como conteúdo informacional, quanto estético.

Para compreender melhor as possibilidades gráficas e tecnológicas que podem favorecer um estudo agradável e eficiente dos alunos surdos, fizemos uma análise do desenvolvimento de um projeto de *design* para um objeto de aprendizagem sobre *linguagem do vídeo*. Foram observados, ao longo do processo, vários desafios para a produção de materiais bilíngues, e a avaliação do projeto por alunos surdos indicou que o trabalho de tradução para a educação pode ser amplamente beneficiado com um *design* voltado para uma didática visual.

O *design* para a educação

Enquanto a pedagogia está preocupada em compreender como os diferentes alunos aprendem, o *design* pode ter como foco entender como o aluno estuda, visando a favorecer esses momentos.

A leitura de um texto escrito é bem diferente da leitura em vídeo na língua de sinais. Em um material impresso, ao manusear o objeto temos uma ideia da dimensão e densidade, o ritmo de leitura pode variar de acordo com as intenções do leitor, pode-se fazer anotações e marcar alguns pontos no texto. Além disso, o texto pode ter destaques, notas, diferentes cores, tipos e tamanhos de fontes, ou seja, uma composição planejada para influenciar a leitura e conferir uma atitude ao texto. Na tradução para Libras, teremos de levar em consideração os elementos não verbais da publicação e como eles interferem na significação. Também teremos de considerar as questões de usabilidade, pois ao traduzir um texto escrito para a língua de sinais mudamos não apenas a língua, mas também o objeto, o formato do conteúdo e a forma de ler. Na tradução de materiais didáticos para Libras é indispensável um trabalho de *design* que considere as especificidades do meio e do público.

Além de planejar um material com boa usabilidade e com uma identidade visual atraente, organizar as informações e definir um *layout* coerente e claro, o trabalho de *design* pode contribuir com os objetivos educacionais em diferentes situações de aprendizagem. Em especial, a análise da usabilidade dos materiais pode contribuir com a concepção didática, permitindo observar quando o estudo se torna cansativo, quando o material é atraente, se é agradável e eficiente, quais usuários se sentem satisfeitos e quais têm outras exigências, se favorece o uso nos diferentes contextos e ambientes, se dificulta o manuseio, etc.

A linguagem visual pode participar ativamente do conteúdo e, em especial, pode contribuir para a eficiência na tradução de temas complexos para a língua de sinais, complementando, mostrando, relacionando a interpretação com o que é mostrado, direcionando o olhar, ilustrando, etc. Os recursos de infografia, amplamente utilizados no *design* da informação, podem favorecer a compreensão de fenômenos complexos de forma mais visual e menos descritiva. Fotografias, ilustrações e animações podem complementar o discurso verbal e cumprirem funções didáticas como favorecer a memorização, provocar a curiosidade ou promover a reflexão. O uso de ícones pode contribuir para orientar a leitura e a navegação em materiais multimídia e contribuir para a organização e síntese de conteúdos.

A língua de sinais é uma língua visual-espacial, os conceitos são distribuídos espacialmente e o intérprete pode se referir a eles apontando para a localização estabelecida para cada um no espaço ao seu redor. O *design* pode propiciar ao intérprete interagir com as imagens e organizar os conceitos no espaço de forma integrada com o fundo. A configuração das páginas com janelas de interpretação pode ser planejada explorando referências espaciais, movimentos, tamanhos relativos e elementos gráficos para destacar informações e conduzir o olhar do receptor. Além disso, a cultura visual dos surdos pode ser valorizada se traduzida adequadamente no desenvolvimento de uma identidade visual, promovendo a sensação de pertencimento e familiaridade.

O trabalho de elaboração de material didático multimídia pode ser bastante complexo e exigir uma equipe multiprofissional. Mas, esse investimento é mais importante na educação de surdos do que na de ouvintes?

Observando cada etapa do projeto de *design* de um material didático bilíngue, procuramos evidenciar os desafios e as contribuições que diferentes recursos podem oferecer. Com esta análise, pretendemos contribuir para as definições do projeto, que serão formuladas para atender às especificidades que se apresentam em cada caso.

Apresentaremos uma síntese dos estudos e reflexões feitos para a conceituação e definição das características do projeto, os principais estudos gráficos desenvolvidos e as escolhas feitas, as indicações de ferramentas para serem desenvolvidas e a percepção dos alunos surdos, observadas ao longo do processo.

Conceituação e definições do projeto

No *design*, diferentemente de um trabalho de arte, o processo criativo é a síntese de um complexo conjunto de informações e delimitações com objetivos muito claros. A solução selecionada nem sempre será a mais criativa, mas a que atenda aos requisitos do projeto. Por isso, os projetos geralmente iniciam com um intenso trabalho de pesquisa e definições.

Nesse sentido, é necessário conhecer, o mais profundamente possível, os objetivos do projeto e as intenções do proponente, conhecer o usuário desse sistema de informações e o contexto onde será utilizado, bem como conhecer os recursos disponíveis e as possibilidades tecnológicas. Várias técnicas de coleta de dados são utilizadas, como entrevistas, questionários e observação dos sujeitos de pesquisa (no caso, os usuários). Também é importante conhecer

outros projetos semelhantes, avaliar o que pode servir de referência e em que aspectos será necessário inovar. Neste projeto de tradução, constituir-se-ão definidores para sua caracterização uma análise do conteúdo, da diagramação e das funções do texto fonte, além de uma reflexão sobre a concepção de tradução que será adotada.

Além dos requisitos técnicos e delimitações de recursos, a etapa de conceituação do projeto é fundamental e a solução só estará adequada quando a alternativa selecionada transmitir os conceitos aí definidos. Na conceituação, definem-se em poucas palavras as ideias e sensações que o material deve transmitir. A conceituação define um texto fonte que será traduzido em imagens.

O texto utilizado para a elaboração do material de estudo foi desenvolvido pelo professor, com a participação de um tradutor/intérprete, a partir de um conjunto de aulas presenciais sobre a linguagem do vídeo.

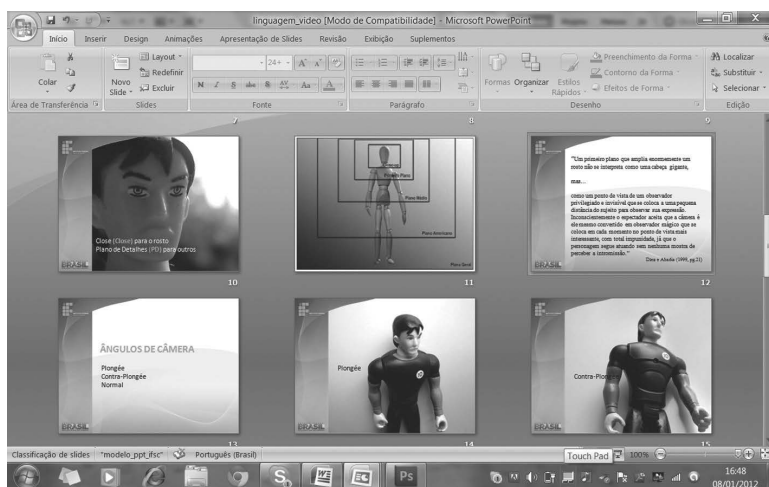


FIGURA 1 — Preparação da aula utilizando o software *Power Point*.

A preparação das aulas foi feita utilizando o *Power Point*. Textos, listas de tópicos, citações, imagens, gráficos e vídeos foram utilizados. A elaboração do material didático para uma aula não exige a produção de um material escrito. Podemos utilizar várias referências e indicar bibliografias complementares para os alunos aprofundarem os estudos ou recuperarem aulas perdidas.

Mas a necessidade de tradução e a ausência de materiais em Libras para estudo posterior exigem uma sistematização maior do conteúdo apresentado. Na aula presencial, a tradução é simultânea, mas inclui um planejamento conjunto de professor e tradutor/intérprete.

Uma revisão do material foi feita, buscando favorecer uma aprendizagem a partir do visual. Observou-se que a maior parte dos textos colocados nos *slides* serviria para a orientação do professor e do intérprete na aula, mas não era importante que os alunos os lessem naquele momento. Percebeu-se que muitos conteúdos poderiam ser apresentados de forma mais visual. Em Libras, utilizam-se muitos exemplos. A própria definição de alguns termos pode ser feita utilizando exemplos ao invés de descrições. Enquanto em português é comum apresentar os conceitos com descrições, demonstrações, explicações e, por fim, apresentar um exemplo, em Libras, a ordem pode ser outra, ou ter outra forma.

Outra questão importante é que muitos termos técnicos não possuem sinal. Para a tradução dos termos que não possuem sinais em Libras, é utilizado o alfabeto manual, acompanhado de explicações. Ao longo do tempo, a comunidade surda pode desenvolver os sinais para esses termos, partindo de uma pesquisa em outros meios e de discussões entre os usuários da língua, mas esses sinais irão se consolidar, ou não, pelo uso. Para um objeto de aprendizagem que inclua muitos termos desse tipo, pode ser útil o uso de glossários.

A proposta do texto em Libras ser acompanhado de imagens e vídeos gerou a preocupação de não criar sobreposições prejudiciais à compreensão, já que os alunos surdos precisam ver tanto os sinais quanto as imagens. Sabendo-se que os surdos possuem uma visão periférica mais apurada que os ouvintes, percebe-se aí um campo de investigação muito rico, o que possibilita a formulação de alguns questionamentos, quais sejam: Qual o ritmo adequado para relacionar imagens, vídeos e interpretação em Língua de sinais? Como relacionar o que o intérprete indica com o que é mostrado? Essas imagens seriam mais bem apreendidas se forem simultâneas à interpretação em Libras ou deveriam ser subsequentes?

Paralelamente ao desenvolvimento do texto, foi elaborado um roteiro, planejando, para cada conteúdo, recursos visuais que pudessem contribuir para as funções de instigar a experimentação, facilitar a memorização, descrever, explicar, exemplificar, entre outras. O roteiro, neste caso, é o conteúdo planejado para integrar texto, imagens e imagens em movimento.

A pedagogia bilíngue não se limita ao processo de tradução, especialmente neste caso que envolve duas línguas de modalidades diferentes

(oral-auditiva e visual-espacial), assim, será necessário considerar também as diferentes formas de perceber, conhecer e comunicar. As diferenças, aliás, são acentuadas na turma de alunos participantes deste estudo, que conta com surdos e ouvintes, com idades variadas e experiências bastante diversificadas, como ocorre no curso técnico de Produção de Materiais Didáticos do IFSC, câmpus Palhoça. No curso, todos os alunos têm relação com a língua de sinais, mas enquanto alguns usam Libras no seu cotidiano outros possuem apenas conhecimentos básicos. Encontram-se alunos surdos que adquiriram a Libras como língua materna e outros que aprenderam a língua apenas em idade avançada. Muitos surdos, sem convívio diário com outros usuários da língua de sinais, possuem um vocabulário bastante limitado. Alguns surdos são oralizados e utilizam o português escrito, outros não dominam plenamente a Libras nem o Português. Tal diversidade é comum em turmas com alunos surdos, já que o isolamento e a política educacional, muitas vezes, impedem o desenvolvimento pleno da aprendizagem de uma língua. Apesar de existir o *Sign Writing*, para escrita em Língua de sinais, esse sistema ainda é pouco utilizado; e como muitos surdos não possuem fluência no português escrito, a cultura surda tem sido comparada com a de outras sociedades que não possuem escrita. Isso faz com que tenham uma necessidade acentuada de clareza na organização das informações e deixa ainda mais explícita a necessidade dos professores, tradutores e *designers* buscarem alternativas para atingir as diferentes formas de aprender dos alunos.

As aulas, com o material fonte para a tradução, foram elaboradas seguindo um estilo visual adotado pelo Instituto Federal. O Instituto Federal de Santa Catarina oferece um manual de Identidade Visual que foi adotado como referência para o projeto gráfico; no entanto, as características do público específico do câmpus Palhoça Bilíngue não são aí representadas. Se, por um lado, devemos manter e fortalecer a identidade visual do instituto em todos os trabalhos que envolvem comunicação visual, por outro, também devemos considerar importante estabelecer algum diferencial que caracterize o projeto do câmpus e valorize a língua e a cultura surda.

O IFSC possui uma identidade visual que transmite seriedade e qualidade na educação profissional e tecnológica. A característica de um público jovem só é mostrada em imagens “comportadas” em material de divulgação. As cores institucionais são o verde, o branco e o vermelho. Nos aplicativos, é recomendado o uso de diferentes tons de verde e branco, mas evita-se o vermelho, usando-o apenas na marca (Figuras 2 e 3).



FIGURA 2 — Web Site IFSC - www.ifsc.edu.br



FIGURA 3 — Página de apresentação institucional do IFSC.

Entretanto, apesar dessas recomendações, o próprio manual de identidade do IFSC orienta que “(...) os sistemas de identidade precisam ser obedecidos, incitados, remonitorados e ocasionalmente revitalizados.” (HARRIS, 2009, p. 22). Isso abre uma possibilidade para que, mesmo mantendo o conceito adotado na Identidade Visual do IFSC, os aplicativos possam explorar os elementos gráficos com algum diferencial.

O planejamento da comunicação visual de um grupo institucionalizado, seja uma empresa, uma cidade, um bairro ou uma organização qualquer, pode influenciar a imagem que o público externo tem desse grupo e, em alguns casos, quando o trabalho consegue explicitar ou valorizar elementos dessa cultura, pode contribuir para a constituição da própria identidade do grupo. Nosso objetivo, neste projeto, é que a comunidade surda do IFSC Palhoça se identifique com as imagens propostas, que os elementos gráficos contribuam para uma sensação de pertencimento ao grupo e que as características especiais do mundo surdo sejam valorizadas.

Aqui podemos identificar algumas importantes provocações ao *design*: como representar a cultura surda? É possível conceber uma identidade surda? Ou seriam muitas? Existe uma comunidade surda com uma cultura própria e diferente da cultura ouvinte? Que elementos gráficos podem representar essa cultura?

Este é um tema bastante presente no campo dos estudos surdos. A surdez era vista, e muitas vezes ainda é, pelo paradigma da deficiência, ou seja, pelo olhar de um mundo ouvinte que trata a diferença como um problema médico. Mas atualmente, em oposição a essa ideia *fonocentrista* ou *ouvintista*, ganha importância uma ideia de surdez que reconhece que a forma de perceber e conhecer o mundo dos indivíduos surdos permite pleno desenvolvimento linguístico e cognitivo. Os estudos surdos ganharam interesse de diferentes áreas que buscam aprofundar o conhecimento sobre a linguagem humana, as formações culturais, os problemas de acessibilidade, a percepção visual e o processamento cognitivo.

O reconhecimento dos surdos como uma minoria linguística impulsionou as pesquisas seguindo, inicialmente, o modelo de estudos de outras minorias que tinham foco nos conceitos de identidade e cultura. Esses estudos contribuíram para o desenvolvimento de um corpo de conhecimentos sobre a literatura, artes plásticas, língua, valores e história dos surdos e ajudaram a promover transformações importantes: políticas, sociais e educacionais. Mas apesar da importância de reconhecer os surdos como um grupo social que tem laços mais profundos ligados à sua língua, sua história e seu modo de ser, era necessário considerar que isso não caracterizava uma identidade para todos os surdos. Alguns vivem isolados e nem mesmo utilizam a língua de sinais, sendo mais próximos de uma cultura ouvinte, outros relutam em enfrentar o preconceito histórico e não aceitam uma identidade surda. Levando isso em consideração, outros estudos passaram a abordar a complexa relação do mundo surdo com a cultura ouvinte. Conceitos de microcultura ou o modelo

bicultural consideram que também fazem parte da cultura desse povo as relações e tensões com o mundo ouvinte.

Não existe uma única identidade surda, mas hoje se reconhece a importância de comunidades surdas que oportunizam o convívio e a interação dos indivíduos na sua língua natural para a construção de identidades que são valorizadas e que favorecem a relação saudável com o diferente. Têm ganhado destaque também os estudos sobre a orientação sensorial tátil-visual dos surdos. Essa forma de percepção e experiência que os surdos possuem em comum, e que se diferencia da forma de perceber e conhecer o mundo pelos ouvintes, transcende as fronteiras nacionais e linguísticas. Estudos contemporâneos desviaram o foco da definição de cultura e estão mais interessados em investigar a prática artística e a produção teórica feita pelo olhar surdo para conhecer o que é mais original e instrutivo na experiência de ser surdo e na sua linguagem. (BAUMAN, 2002)

Considerando que a educação não pode mais ser baseada na transmissão de conhecimentos ou na informação, mas na produção coletiva, crítica e criativa, é importante oportunizar a interação e valorizar as diferentes formas de perceber.

Nas definições do projeto, optou-se por manter os conceitos da Identidade Visual do IFSC na configuração objeto de aprendizagem, buscando evidenciar a concepção bilíngue em alguns detalhes menores, mas marcantes. Considerou-se também que o objeto de aprendizagem que será inserido no ambiente virtual do instituto poderá ganhar um pouco de leveza, já que este deve ser e parecer fácil de usar.

Etapas de criação e produção

Como a tradução foi feita por intérprete ouvinte, optamos por gravar o vídeo com o professor lendo o texto, previamente estudado, para o intérprete que sinalizava. O professor ia acompanhando o ritmo da tradução para Libras aguardando, quando necessário, que o intérprete sinalizasse e acelerando a leitura quando isso fosse favorável. Não houve preocupação de utilizar o áudio dessa gravação.

A posição e tamanho da janela de tradução foram escolhidos para valorizar a interpretação em Libras. O olhar ocidental tende a seguir uma leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo também na leitura de imagens e o canto superior esquerdo é geralmente bastante valorizado, por

isso optamos por utilizar o lado esquerdo para a janela de tradução.

Nos esboços iniciais, procuramos manter as cores institucionais, explorando diferentes tons de verde, branco, preto e vermelho, e utilizar uma roupa de cor discreta para a intérprete, de acordo com recomendações para janelas de interpretação, que buscam garantir a menor interferência possível no conteúdo sinalizado.

Mas para criar um diferencial e valorizar a expressão da intérprete destacando a língua de sinais, experimentamos utilizar, neste material, um vestido vermelho. Consideramos que, como não é um texto longo, e num momento de construção de um câmpus e de um curso que precisa marcar sua vocação, seria uma estratégia interessante a janela de interpretação abandonar o cantinho e ganhar a máxima visibilidade. Também o vestido vermelho estabelece uma relação com o ponto vermelho da marca.

Isso foi mesmo o que logo chamou a atenção dos alunos surdos ao ser apresentado o *layout* do objeto de aprendizagem. A ideia de que a janela de tradução deveria ser à direita e que a cor da roupa deveria ser preta foi levantada e o argumento é que sempre foi assim. Mas o grupo logo considerou o destaque que estava tendo a posição da janela e a imagem da intérprete e aprovaram o *layout*.



FIGURA 4 — Página do *layout* para objeto de aprendizagem.

A proposta apresentada é que a interpretação tenha destaque, sem determinar uma cor para todas as traduções do curso. Cada material poderia ter uma cor diferente, de acordo com os critérios de legibilidade, estilo da intérprete e conteúdo.

Foram definidos alguns ícones para acesso ao conteúdo em forma de áudio, texto em português, Libras, texto em *sign writing*, e imagens (ou outros recursos do *Power Point* do professor, como gráficos, vídeos e animações).

Sobreposto à janela de tradução encontramos o menu em português e ao passar o *mouse* sobre ele aparece um pequeno vídeo com a tradução em Libras. Também encontramos as ferramentas para manipulação do vídeo e a marca do IFSC.

Em função de que muitos termos técnicos ainda não possuem sinal, utilizou-se também o recurso de sobrepor a palavra sendo escrita em português quando fosse usado o alfabeto manual.

E, por fim, foram desenvolvidos elementos gráficos para complementar a apresentação em Libras, como o desenho da câmera de vídeo animado para acompanhar o movimento da intérprete na explicação dos planos, ângulos ou movimentos de câmera.

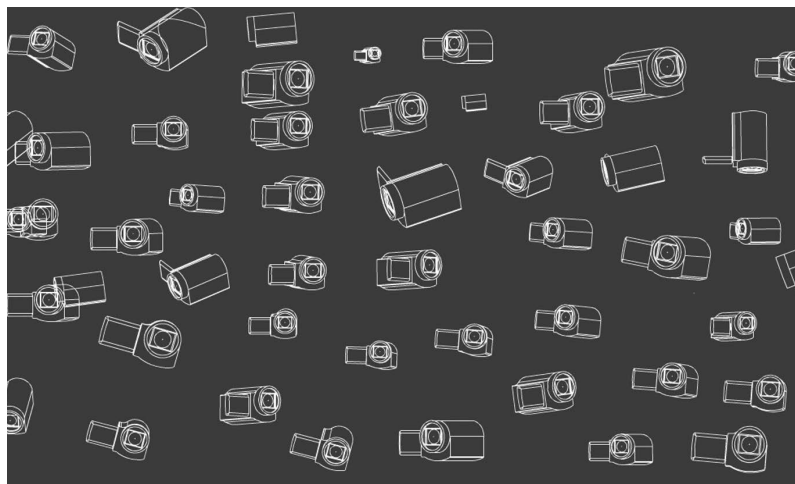


FIGURA 5 — Desenho de câmera de vídeo para animação.



As animações, mesmo as que parecem mais simples, exigem bastante trabalho. No exemplo acima, para que o desenho da câmera acompanhasse o movimento da intérprete foi necessário modelar o objeto em um *software* 3D e depois vetorizar o contorno do objeto em diferentes posições para inseri-los quadro a quadro sobre o vídeo. Na imagem abaixo, podemos observar o desenho da câmera em vários ângulos.

O ritmo de leitura dessas diferentes informações foi construído inicialmente procurando dar velocidade à aprendizagem e levando em consideração a experiência visual dinâmica que nossa informação cotidiana oferece nas diferentes mídias e que vem contribuindo para desenvolver nossa habilidade de perceber várias coisas simultaneamente. Mas foi elaborado a partir de nossa percepção de ouvintes. Nas avaliações iniciais com os alunos surdos, o ritmo foi considerado bom, mas também poderia ser interessante oferecer a opção de adaptação para diferentes velocidades.

Durante o processo de desenvolvimento do *layout*, alunos e professores surdos eram constantemente consultados e contribuíram com sugestões e discussões sobre o trabalho, além de participarem de uma avaliação da usabilidade com a observação do uso e com entrevistas. Isso foi importante para indicar alguns recursos que podem ser buscados para facilitar a aprendizagem.

O vídeo é uma ferramenta ótima, mas ao estudarmos em um texto impresso podemos dar um ritmo diferente à leitura em cada momento, de acordo com o interesse e o conhecimento prévio do tema. Podemos fazer uma leitura rápida ou bem lenta, dar uma olhada geral ou voltar a um conteúdo rapidamente para tirar alguma dúvida. Os recursos para manipulação de vídeo, com inserção de comentários, ferramentas para adaptação da velocidade de reprodução, possibilidades de inserir marcas e retornar facilmente nesses pontos do vídeo foram pontos indicados para melhorias no objeto de aprendizagem. Outro ponto importante é a necessidade de glossários e dicionários que permitam buscas rápidas a partir dos sinais em Libras.

Na avaliação com os alunos, eles destacaram a importância das ferramentas de *Pause* e *Play* e mencionaram que, em aulas presenciais, precisam anotar conteúdos ou dúvidas somente após a aula, para não perderem informações na interpretação em Libras. Essas anotações são realizadas em Português ou desenhos, já que não dominam a língua escrita de sinais. Oferecer recursos para anotação em Libras, permitindo parar o vídeo e voltar nelas quando desejado, seria um recurso muito útil.



Outra questão que precisa ser tratada com cuidado na produção de materiais em vídeo são as dificuldades para correções e atualização de conteúdos. Diferente da facilidade que temos para modificar um texto em Português, a produção e edição dos vídeos em Libras dificulta a edição do conteúdo, exigindo, muitas vezes, que se refaça todo o trabalho de edição para alterar um detalhe no texto. Em alguns casos, é necessário inclusive refazer todo o trabalho de filmagem para evitar problemas de continuidade. O trabalho pode ser planejado utilizando pequenos vídeos, que possam ser modificados, inseridos ou deletados, mas será necessário um estudo de *design* para definir as características que os vídeos deverão ter para que as transições não tenham problemas de continuidade, levando em consideração iluminação, vestimentas, atores, ângulos, enquadramentos, posicionamentos, etc.

Considerações Finais

As observações feitas ao longo do processo de *design* apontaram para a importância de desenvolver um trabalho específico para objetos de aprendizagem em Libras, considerando não apenas as diferenças linguísticas, mas as necessidades especiais para um estudo de qualidade na modalidade visual.

São importantes adaptações didáticas, tanto nas aulas, como no material complementar, e não apenas interpretação simultânea acompanhando as aulas em português e o uso de janelas de interpretação sobrepostas aos textos e imagens pensados para uma educação oral/escrita.

As tecnologias de comunicação e informação oferecem opções de diversificar a forma de estudo. Os recursos multimídia podem ser muito úteis para o desenvolvimento de materiais didáticos mais acessíveis, mas é importante garantir oportunidade de escolha e participação. Um material multimídia não é um material que oferece vídeos, imagens, textos, sons, mas é um material que permite, para um mesmo conteúdo, que se escolha acessar de forma sonora, visual, oral, audiovisual, textual, etc. Respeitar diferentes interesses, desejos e necessidades, para cada conteúdo disponibilizado para estudo e debate, é muito importante. Além disso, os conteúdos não bastam, mesmo sendo oferecidos em diferentes linguagens e em diferentes línguas, precisam ser trabalhados de forma a serem significativos para as diferentes realidades, para as diferentes culturas, serem aplicáveis, multiplicáveis, desafiados e expandidos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 15290: **Acessibilidade em comunicação na Televisão**. Disponível em: <http://www.mpdf.gov.br/sicorde/normas/NBR15290.pdf>. Acesso em: 12 out. 2011.

CENRY, R. Z.; Pereira, A. T. C. **Inclusão dos surdos no ensino superior por meio do uso da tecnologia**. In: QUADROS, R. M. de. (org). Estudos Surdos III. Série pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara-Azul, 2008, p. 30–55.

CAÑAS, J. J.; WAERNS, Yvonne. **Ergonomía Cognitiva**. Aspectos psicológicos de la interacción de las personas con la tecnología de la información. Madrid: Editorial Médica Panamericana, 2001.

CHAVES, N. **La imagen corporativa: teoría y metodología de la identificación institucional**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1999.

FRASCARA, J. **Diseño gráfico y comunicación**. Buenos Aires: Infinito, 2000.

GESUELI, Z. M. **Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão**. Educação & Sociedade, Campinas, v.27, n.94, p.277-292, jan. 2006.

HARRIS, S. **Instituto Federal de santa Catarina: Manual de Identidade Visual**. Disponível em :<http://ifsc.edu.br/>. Acesso em: 12 dez. 2011.

H-DIRKSEN, L. B. (Org.). **Open your eyes: deaf studies talking**. Minneapolis: University of Minnesota, 2008.

PORTUGAL, C. **Design em situações de ensino-aprendizagem**. Um diálogo interdisciplinar. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009. 206 p. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Artes & Design. Rio de Janeiro, 2009.

QUADROS, R. M. de; SAULO, Xavier de Souza. **Aspectos da tradução/encenação na língua de sinais brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras Libras**. In: QUADROS, R. M. de. (org). Estudos Surdos III. Série pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara-Azul, 2008, p. 168–207.

RUBIM, A. Al. C. (org.). **O olhar estético na comunicação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, V. **As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngue**. In: QUADROS, R. M. de. (org). Estudos Surdos III. Série pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara-Azul, 2008, p. 80–97.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. **Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas**. Educação & Sociedade, Campinas, v.26, n.91, p.565-582, maio 2005.



Parte III

**DOCENTES, DISCENTES E
CURRÍCULO BILÍNGUE**





REFLEXÕES A PARTIR DE PRÁTICAS DOCENTES NO CURSO TÉCNICO DE MATERIAIS DIDÁTICOS BILÍNGUES LIBRAS-PORTUGUÊS

Mara Lúcia Masutti

Introdução

O exercício da docência é a uma arte que pode ser analisada por diversos ângulos. A aprendizagem, quando observada pelo viés do educador, ganha contornos que deixa entrever o entrelaçamento sutil que ocorre entre o que se considera subjetivo e objetivo, abstrato e concreto, simples e complexo. Por isso, seja qual for a área que envolve a educação, necessariamente, uma das questões que estará colocada para o educador é a respeito da imbricada relação que necessita ser estabelecida com o suposto objeto de seu conhecimento e com os sujeitos da aprendizagem. Nessa medida, o campo da docência, a partir de suas atividades cotidianas, merece um olhar acurado acerca de suas práticas.

Quando se trata da educação de surdos, esse campo adquire contornos e nuances em uma estrutura educacional que ainda precisa se preparar com projetos mais estruturados para, de fato, operar a partir das diferenças, o que requer determinados olhares aos quais o senso comum não está afeito. Para isso, surgiu o Câmpus Bilíngue- Libras/Português, no Instituto Federal de Santa Catarina, com o compromisso, em termos de Pesquisa, Ensino e Extensão, de entrar em sintonia com as necessidades das comunidades de surdos em relação aos processos pedagógicos e sociais. E dentre as ações propostas, foi iniciado, em 2011, o Curso Técnico Subsequente de Materiais Didáticos Bilíngues, com o foco na educação infantil.

Devido a sua relevância dentro do contexto de educação de surdos, decidi examiná-lo especialmente por meio de uma escuta dos docentes que o estavam construindo o processo de ensino e aprendizagem. As singularidades da experiência precisam ter um lugar de debate e de registro do processo de historicidade construída a partir das relações estabelecidas entre corpo docente e discente e corpo pedagógico. Nesse sentido, realizei um processo de pesquisa junto aos docentes do referido Curso em torno de suas percepções

sobre os desafios e dificuldades que estavam encontrando em seu exercício profissional. A abordagem aproximou-se de um princípio de pesquisa-ação, com uma implicação imbricada entre pesquisador e pesquisados, principalmente, pelo fato de todos serem partícipes da construção do curso por meio da ação direta da docência com um componente curricular específico.

As principais problematizações que emergiram dos educadores foram as seguintes: 1) acercar-se do universo da educação infantil e os seus vários desdobramentos; 2) formar técnicos em materiais didáticos bilíngues a partir de referentes sociais que ainda não estão assentados de forma efetiva em uma prática social; 3) relacionar-se com a questão da tradução e interpretação em sala de aula em turmas mistas de surdos e ouvintes; 4) apropriar-se dos saberes relacionados à educação bilíngue; 5) administrar a heterogeneidade de público em relação à faixa etária, nível de conhecimento e nível linguístico; 6) construir aulas visuais e os tempos de planejamento; e 7) avaliar as condições das tecnologias no universo infantil.

A partir desses pontos levantados pelos docentes, selecionamos os seguintes tópicos para a reflexão: a) os saberes experienciais dos surdos e a condição docente de aprendiz; b) a construção dos saberes experienciais do professor; c) as contribuições das tecnologias na didática visual; e d) o papel da tradução e da interpretação em turmas mistas.

Os saberes experienciais dos surdos e a condição docente de aprendiz

O trabalho pedagógico com o aluno surdo exige uma avaliação de seus conhecimentos prévios e necessidades pedagógicas, por meio de instrumentos de aferição condizentes com as modalidades linguísticas de Libras, do Português como segunda língua, e de uma comunicação visual. Esse arcabouço bilíngue requer uma construção metodológica meticulosa, o que demanda uma equipe coesa nos propósitos de articulação dos conhecimentos. E a partir da fase diagnóstica, é necessário estabelecer uma contrapartida de formação para o professor saber intervir no processo educativo.

Das necessidades mapeadas a partir dos educandos do curso, observa-se que é necessário caminhar em direção à organização do processo de ensino e aprendizagem do próprio docente em relação à sua entrada no universo da diferença linguística, visual, cultural e técnica do fazer pedagógico. É preciso interrogar as práticas docentes e trazê-las à cena para que possam ser objeto de produção de respostas que beneficiarão diretamente o educando, bem como

as reflexões do corpo discente a respeito do processo educativo.

As formas de registros dos conhecimentos que são elaborados no cotidiano de sala de aula pelos professores em relação ao processo de apropriação dos seus saberes didáticos com educandos surdos ainda precisam avançar. Como criar fontes documentais relativas à educação bilíngue por meio de instrumentos específicos que possibilitem capturar o processo de construção dos “saberes experienciais”³²

Essas foram preocupações que impulsionaram a presente pesquisa. E a resposta está em cada docente que precisa, com um estilo próprio, encontrar o seu ritmo nos projetos curriculares. Transferir seus conhecimentos para a proposição de novos projetos articulados a um desejo de colocar seu tijolo na edificação de uma meta.

Para que uma instituição avance em seus projetos educativos, é fundamental que registre suas experiências, transforme-os em fontes de pesquisa para que não se perca a sua história. Esses saberes experienciais, de acordo com Tardif (2012), não provêm das instituições de formação nem dos currículos, e também não se encontram sistematizados em doutrinas e teorias; são práticos e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam e coordenam o seu fazer pedagógico.

Esses saberes experienciais, em relação à educação de surdos, ficaram marginalizados academicamente por muito tempo. No Brasil, a partir do Decreto 5.626, de 2005, as políticas públicas passaram a ser alavancadas para modificar os contextos escolares relacionados à educação de surdos. Há, no entanto, como destaca Carrancho da Silva (2010), um imenso abismo entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar:

(...) é preciso não falar em nome do outro, ou dizer-lhe como deve agir, caminhar ao seu lado, contribuindo para que esse outro possa se sentir seguro o suficiente para se expor. Se o outro, no caso, o aluno, tiver espaço para ser ouvido como um outro inteiro, se tiver interlocutores, então eu acredito que estaremos construindo uma escola nova (SILVA, 2010).

A segurança para o aluno se expor assenta-se no pressuposto da confiança, que significa tecer o conhecimento junto com o professor. Esse é um desafio para contextos escolares: trabalhar as diferenças a partir de seus

32 A expressão “saberes experienciais” é adotada por Tardif (2012).

pontos de vista e compreender suas formas de construção cultural.

É importante que o docente se torne um aprendiz das diferenças, principalmente, quebrando os estereótipos sobre o que entende por limite e dificuldade. Deslocar o olhar da suposta dificuldade do outro em aprender para a própria dificuldade de ensinar, é um grande passo educacional. E a educação de surdos comporta essa necessidade de desconstrução, que não significa passar para um polo oposicional, transformando o educador em apenas um aprendiz em relação aos saberes experienciais dos alunos. A desconstrução implica a recriação de uma forma de ver, olhar, sentir e organizar os conteúdos frente ao contato com o outro. E para isso é necessário uma posição ativa frente à complexidade das variáveis envolvidas.

Os professores precisam construir os conhecimentos conjuntamente com os surdos e, com isso, abrir espaço para o campo discursivo da diferença por meio de uma atenção às narrativas que eles trazem. Tanto o narrar as experiências quanto o ler as experiências narradas, representam atos de tradução e interpretação da alteridade. Quando os surdos estão contando as suas histórias, estão formando os professores para compreender de que material são tecidas as subjetividades que afetam sua aprendizagem, e isso lhes fornece uma base diagnóstica. Benjamin Bahan, professor surdo de língua de sinais da Gallaudet University (EUA), em seu artigo, intitulado “Sentidos e cultura: explorando orientações sensoriais” (2011), relata que, ao entrevistar um surdo que vivia na África, perguntou-lhe acerca de suas experiências quanto à necessidade de caminhar na selva para chegar a pequenos povoados, no intuito de saber se interrompia com frequência o trajeto. O surdo respondeu-lhe que não, pois se orientava por meio de pistas olfativas. Compreendeu então que o traço comum de ser surdo não os igualava em termos sensoriais, e que apresentavam diferentes experiências e interpretações culturais de uma variedade de experiências sensoriais.

As narrativas ensinam. E é importante, em sala de aula, que os surdos recontem suas experiências, sejam elas de agressão, relacionadas a imposições quanto ao uso da língua portuguesa e violências de outra ordem, ou percepções cotidianas. Oportuniza-se, assim, o espaço escolar como um lugar de escuta, no sentido psicanalítico do termo, da diferença. Passa a ocorrer, a partir desses sentidos expressos, uma compreensão de parte da historicidade das relações construídas entre surdos e ouvintes ao longo da história. Possibilita-se, também, uma leitura por parte dos professores e também dos colegas de turma, uma implicação maior com a pedagogia da diferença. Uma sensibilidade se constrói. No entanto, as narrativas dos surdos

não devem servir para sustentação de um imaginário de sofrimento e nem de impossibilidades. Elas devem gerar uma produtividade e um trabalho positivo. Assim, cria-se também a possibilidade de ocorrer um novo olhar dos surdos para a sua história, e marcar novas formas reatualizadas de relação.

A experiência é sempre circunstanciada a um tempo, a um espaço e a contextos específicos, e isso é intransferível, face à singularidade que representa cada momento. Tudo se transforma e, ao mesmo tempo, tudo é experiencial. Assim, vejo a necessidade de uma formação de docentes a partir da recuperação das histórias de seus processos de construção do fazer pedagógico. Nesse sentido, a relevância da investigação dos processos e práticas desses docentes do Curso Técnico Subsequente de Materiais Didáticos Bilingües reside na forma de preservar a memória dos acontecimentos. Relatos tornam-se fontes documentais.

Com essa retomada da experiência de cada docente e da observação do movimento que ocorre em relação aos processos pedagógicos mediante suas unidades curriculares, é possível perceber que o desejo e o envolvimento de cada profissional afeta substancialmente o que se desenvolve em termos de educação bilíngue. E relacionado a este território do inconsciente seria possível trazer outros elementos para a discussão que reconfigurariam o próprio debate em torno do tema da inclusão, que é político, polêmico e controverso. Apenas registro que, com minha própria experiência, comprovei a eficácia e um aproveitamento muito significativo dos educandos com turmas compostas apenas por educandos surdos. Embora as investigações nos tragam indícios, pistas e direções do que ocorre durante o processo educativo, é importante compreender que se tornam apenas perspectivas para contribuir no contexto de educação bilíngue. Mas, toda formatação em modelos únicos de visão educacional fere a liberdade e o potencial criativo para a produção de novos conhecimentos. Há a necessidade de um trabalho sistematizado dentro das instituições de ensino que abordem e construam, ao mesmo tempo, a formação docente aliada às trajetórias discentes com vistas a produzir novas redes em que o aluno surdo esteja no centro do processo e do debate. A questão das turmas mistas de surdos e ouvintes, realidade educacional brasileira, não pode ficar reduzida a questões relativas superficiais de incluir ou excluir, sem haver a pergunta em torno do projeto que está orientando o encontro desses públicos discentes.

O que se inscreve como produção de pesquisa, no diálogo com os professores, são alguns indícios ou indicadores do quanto o ato educacional depende de variáveis que não podem ser reduzidas a estatísticas fechadas que

subjugam os processos de alteridades. Os saberes sobre a cultura surda e suas histórias possibilitam ao professor uma compreensão acerca do tempo de amadurecimento quanto ao ritmo de aprendizagem constituído pela via da visualidade desses educandos e a reconhecê-los em suas estratégias de ensino. A percepção e compreensão, por exemplo, de que não há uma equivalência direta de língua portuguesa em relação aos conteúdos a serem trabalhados, e que a inserção subjetiva desses educandos por meio de narrativas, que os traga para o centro do debate, são prioridades de estratégias pedagógicas, representam conquistas educacionais significativas.

Há um repertório linguístico e cultural aos quais os alunos surdos não tiveram acesso, sendo necessário encontrar mecanismos para propiciar estes conhecimentos aos educando, o que comporta um desafio para o docente em criar, junto ao discente, uma pedagogia diferenciada a partir de sua subjetividade e consequentes necessidades. O ato criativo também reside em encontrar e “desencontrar” ou desconstruir formas pedagógicas com o objetivo de promover a circulação dos sentidos e dos saberes.

A construção dos saberes experienciais do professor

De acordo com os professores que ministraram aulas no Curso Técnico de Materiais Didáticos Bilíngues, não foi fácil tratar dessa faixa etária, porque atuar nessa área, por si só, comporta uma necessidade formativa específica. Uma pedagogia da infância, a qual os professores precisaram pesquisar e conhecer a realidade, pois não haviam trabalhado com o público infantil anteriormente. Isso gerou um desafio para suprirem as lacunas de formação específica e conseguirem atuar e revitalizar os conhecimentos de sua formação com as necessidades do curso. Além disso, pensar a criança surda em meio a esse contexto tornou-se duplamente desafiador, uma vez que se conjugaram dois universos complexos para os professores em formação na área.

A desconstrução da forma tradicional de ensinar e colocar-se em relação com os alunos surdos devem ser consequências de aprendizagem, a partir do contato e de um investimento simbólico em termos de revisão de si na relação com o outro. A premissa profissional da docência é que se atinja o objetivo, proposto em âmbito institucional, de fazer com que os alunos consigam agregar os conhecimentos para os quais os docentes são instados a realizar. Mas, isso só pode ocorrer como uma resultante de um processo de amadurecimento vivencial e teórico que requer tempo e espaço de subjetivação e revisão da experiência.

Nesse sentido, a percepção acurada sobre a forma de processamento e implicação do sujeito aprendiz é o primeiro passo para que realmente ocorra um processo de interação entre o aluno e professor. E isso é impossível sem uma imersão intensa com aqueles que são a razão da existência do trabalho. No caso em tela, o foco curricular, direcionado à produção de materiais didáticos para o público surdo infantil, trouxe uma dificuldade em relação à apropriação e produção de conhecimento pelo corpo docente, em razão de suas próprias trajetórias profissionais, que precisaram adaptar-se ao referido campo curricular do curso, e às próprias variáveis que envolvem esse fazer.

Por isso, essas experiências que fazem parte de um intenso exercício de construção dos profissionais da educação, não apenas dos docentes, mas do conjunto dos profissionais envolvidos no processo, como é o caso dos coordenadores pedagógicos, tornam-se produções coletivas de conhecimentos inovadores. Esses conhecimentos produzidos ao longo do processo pedagógico de realização do curso, que tiveram que resgatar o universo infantil para o centro do processo pedagógico do curso, não aconteceram sem determinadas dificuldades em relação à apropriação desses saberes. Entretanto, apesar delas, houve um espaço criativo que possibilitou pensar a formação a partir da sua base, de zero a seis anos. E essas proposições de curso tornam-se, assim, bases para diferentes maneiras de inclusão social, organizadas a partir dos projetos que são gestados nos espaços educativos, e que pela via da pesquisa podem entrar em circulação ampliando o seu grau de abrangência.

No entanto, os modelos estruturais dos sistemas de educação, que, geralmente, desvinculam ensino e pesquisa, não reservam à última a sua devida importância. Portanto, a transferência desses conhecimentos não ocupa um lugar central e um tempo necessário para a revitalização das práticas docentes por meio da escrita ou outro tipo de registro. A materialização dos processos pedagógicos em projetos de pesquisas pode trazer as necessárias transformações sociais e educacionais.

Destaca-se, entretanto, que, enquanto os referentes de pesquisa ainda estiverem alocados em instâncias apenas vinculadas a produções de Pós-Graduação, muitas experiências significativas deixarão de ser registradas. Continuarão apenas com os docentes, discentes e demais profissionais os saberes experienciais que poderiam ser transformados em relevantes fontes documentais com vistas a dirimir as questões basilares da educação. Essa é uma avaliação extraída também a partir das entrevistas junto aos docentes do Curso Técnico Subsequente de Materiais Didáticos Bilíngues - Libras/Português, que elaboraram um conjunto de reflexões com um potencial

teórico bastante significativo, mas que, no entanto, na maioria das vezes, não vem a público em razão exatamente das concepções acerca do que vem a ser uma pesquisa e o que se propõe em nível estrutural.

Ou seja, é necessário que haja um investimento simbólico investigativo para que o exercício da docência ocupe, de fato, um lugar institucional significativo. Para isso, a natureza dos registros que os docentes que atuam na educação básica precisa adquirir o caráter de retroalimentação da pesquisa. Os registros escolares tornam-se, na maioria das vezes, apenas cumprir exigências institucionais, que não encontram espaços de interlocução e de debate porque a via do desejo não circula pelos mesmos.

A circulação de fontes documentais dos docentes precisa encontrar a via da produtividade de sentidos articulados em torno de um projeto. A pesquisa é um dos caminhos para exercitar pedagogicamente a atenção diferenciada à avaliação em relação ao processo pedagógico e tudo o que ele ensaja.

As contribuições das tecnologias na didática visual

O uso e apropriação das novas tecnologias foi um problema colocado pelos professores da área tecnológica como um desafio para o ensino. Foram realizadas reflexões críticas sobre o uso das novas tecnologias na educação infantil e a sua pertinência na educação para surdos. Questão séria a ser pensada no contexto educacional, uma vez que exige uma avaliação criteriosa sobre o que a tecnologia pode contribuir ou dificultar no desenvolvimento infantil. Em meio à controvérsia relativa ao tema, destacou-se a necessidade de revisão do paradigma adotado pelo próprio curso quanto ao seu uso, e a própria abrangência da faixa etária que deve envolver a construção de materiais didáticos bilíngues.

O tema posto como um desafio pelos docentes foi: como estabelecer distintas didáticas relacionadas à informática em face às diferentes faixas etárias dos educandos e as características individuais nessas formas de apropriação do conhecimento?

A professora Renata Krusser, responsável pelo componente curricular do curso denominado Didática da Construção de Materiais Pedagógicos, desenvolveu uma pesquisa com o tema de educação de surdos e o uso de suas tecnologias. O resultado está no artigo a ser publicado pelo IFSC intitulado “*Design para uma didática visual: Ead numa concepção multilinguagens e bilíngue*”.

A educação bilíngue Libras/Português abrange o debate em torno dos recursos metodológicos e a construção dos processos interativos com os conhecimentos, tomando como ponto de partida o surdo e sua epistemologia da visualidade. Compreender o que seja operar didaticamente a partir de uma língua e cultura visual em construção e do Português como uma segunda língua, que também está em fase de implantação de uma política linguística, é um desafio que requer pesquisas por parte do educador. O que se coloca é um paradigma de construção didática que precisa ser compreendido em cada processo interativo, porque a cada encontro se esboça um desenho de relação pedagógica cuja imagem é a resultante das intervenções e invenções diárias partilhadas. E a Escrita de Sinais também assume uma relevância neste contexto, haja vista tratar-se de uma área que está em formação e requer o desenvolvimento de metodologias específicas para a docência, as quais estão sendo desenvolvidas no Câmpus Palhoça Bilíngue a partir de pesquisas teóricas e práticas de sala de aula. Aliada a essa perspectiva, foi desenvolvido o projeto de pesquisa “A comunicação visual do IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue na escrita de sinais”, por Carla Damasceno de Moraes, técnica em Assuntos Educacionais.

Destaca-se, nesse contexto, que a sintaxe de apresentação dos conteúdos adquire uma nova forma relacional a partir do uso da língua de sinais, da escrita de sinais e do ensino a distância, tornando-se necessária uma potencialização das interações grupais entre pares surdos. Um aluno surdo isolado em turma de ouvintes é uma condição que não o favorece linguisticamente, e muito menos pedagogicamente, porque passa a existir uma assimetria em termos de participação e, conseqüentemente, de desejo de estar no próprio ambiente educacional.

Acrescenta-se a isso que, em turmas mistas com dissimetrias linguísticas e culturais, o processo interativo torna-se dificultado. É muito complexo duas lógicas linguísticas e culturais constitutivas, a dos surdos e a dos ouvintes, operarem ao mesmo tempo e espaço sem um elo de tradução e interpretação bem construído. Por isso, a tradução e interpretação são princípios basilares na educação bilíngue.

O papel da tradução e da interpretação em turmas mistas

O processo de tradução e a interpretação também foi apontado pelos docentes como um dos desafios no desenvolvimento do curso. É um processo que exige

a organização de diferentes ritmos de ensino, aprendizagem e de organização do conhecimento e nas formas de planejamento. O caminho percorrido pelo processamento das informações do aluno surdo precisa ser pensado previamente pelo docente, na preparação de suas aulas, e ser compartilhado pelo intérprete de língua de sinais. Isso gera uma demanda de planejamento que nem sempre se torna viável em uma estrutura institucional, o que se torna fonte de conflitos nas relações entre docentes e intérpretes.

Nas entrevistas, houve o indicativo da necessidade de uma equipe de tradutores surdos para a preparação de materiais didáticos filmados em libras e disponibilizados com antecedência aos educandos surdos, uma vez que eles precisam de referências de seus pares e materiais para acessar o conhecimento em sua própria língua, pois conseguem transpor os conhecimentos adotando a mesma lógica linguística de visualidade.

Um aspecto a ser destacado também é o fato de que a língua é algo em construção. Muitos termos em sinais precisam da construção de novos sinais e isso produz uma realidade de desafios para os implicados no processo pedagógico, tanto na preparação da aula quanto na interpretação e na recepção.

Traduzir e interpretar os conhecimentos tornou-se um dos pontos nevrálgicos da educação bilíngue, que precisa ser analisado como um aspecto de uma educação bilíngue em construção, e uma constante negociação a ser realizada já a partir do ingresso na instituição.

Considerações Finais

O aspecto fundamental apontado a partir dos discursos dos docentes que atuaram no Curso Técnico Subsequente de Materiais Didáticos Bilíngues são as capacitações continuadas de formação de professores para atuação em contextos bilíngues. Estas capacitações possibilitarão a construção metódica e gradativa da apropriação do discurso e da prática da diferença que envolve a educação de surdos, o que traria também consequências imediatas para os processos de reestruturações curriculares. O processo de aprendizagem do próprio professor, no momento de suas práticas, é algo complexo. O tempo de amadurecimento na relação pedagógica deve ser levado em consideração para novas proposições curriculares, com destaque para três aspectos principais: 1) embasamento teórico e prático da cultura trazida pelo público alvo que frequenta o curso; 2) metas bem dimensionadas, relacionadas ao espaço de atuação do técnico e à sua possibilidade de criação; e 3) a experiência prévia dos docentes com o enfoque exigido pela especialidade do curso.

REFERÊNCIAS

BAHAN, B. **Sentidos e cultura**: explorando orientações sensoriais. In: Moura, M. C de; Campos, R. L. S. (org.). Educação para Surdos: práticas e perspectivas II. São Paulo: Santos, 2011.

BÄR. E. **Contribuições dos discentes na construção dos processos pedagógicos**: a experiência do curso de Materiais Didáticos bilíngues (Libras/Português). Florianópolis: IFSC, 2012. No prelo.

FELÍCIO, M. D. **Histórias infantis em Libras** - produção de material didático bilíngue. Florianópolis: IFSC, 2012. No prelo.

FERRETTI, C. **Tangram**: como evidenciar processos cognitivos em um contexto bilíngue (libras/português). Florianópolis: IFSC, 2012. No prelo.

KRUSSER, R. **Design para uma didática visual**: Ead numa concepção multilinguagens e bilíngue. Florianópolis: IFSC, 2012. No prelo.

MORAES, C. D. **A comunicação visual do IFSC Câmpus palhoça Bilíngue na escrita de sinais**. Florianópolis: IFSC, 2012, No prelo.

SILVA, A. C. da. **A representação social da surdez**: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escola. In: FERNANDES, E. (org.). Surdez e bilinguismo. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

SILVA, S. M. da. **Processo de tradução e interpretação do questionário socioeconômico digital para libras**: contribui para o desenvolvimento dessa área. Florianópolis: IFSC, 2012. No prelo.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª ed. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



CONTRIBUIÇÕES DOS DISCENTES NA CONSTRUÇÃO DOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE MATERIAIS DIDÁTICOS BILÍNGUES (LIBRAS/PORTUGUÊS)

Eliana Bär

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso.

Paulo Freire

Introdução

Este capítulo tem como base de reflexão a pesquisa aplicada junto ao curso Técnico Subsequente de Materiais Didáticos Bilíngues (Libras/Português) - (MDB), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Palhoça Bilíngue (Libras/Português), realizada entre 2011 e 2012. A referida pesquisa constituiu-se a partir do projeto intitulado “Diagnóstico dos motivos de evasão, permanência e êxito dos alunos visando à melhoria do processo de acompanhamento pedagógico”³³, que teve como intuito principal construir um diagnóstico dos processos pedagógicos a partir das falas³⁴ dos discentes do curso, visando ao aprimoramento do acompanhamento pedagógico. Para tanto, a pesquisa procurou sistematizar aspectos referentes ao índice de evasão, ao processo didático, bem como à interferência dos aspectos linguísticos na relação didático-pedagógica, com o objetivo de desenvolver um sistema de acompanhamento voltado ao acesso, permanência e êxito dos estudantes do câmpus, a partir da interconexão entre

³³ Este projeto foi selecionado através do Edital Universal de Pesquisa 07/11, do Programa Institucional de incentivo à Produção Científica e Inovação Tecnológica (2011/2012). Importa destacar que, no âmbito do Câmpus Palhoça Bilíngue, os projetos submetidos ao edital procuraram ter como objeto de pesquisa o curso de Materiais Didáticos Bilíngues (Libras/Português).

³⁴ Nesta pesquisa, a palavra fala refere-se aos posicionamentos dos discentes, expressos tanto por meio da língua portuguesa quanto da língua de sinais.

ensino e pesquisa, neste caso, a pesquisa-ação.

A realização da pesquisa procurou, nesse sentido, levantar necessidades/lacunas existentes entre o projeto do curso e as situações objetivas de andamento da relação pedagógica na perspectiva dos alunos, além de sistematizar aspectos referentes à situação socioeconômica, contextos linguísticos e de mercado que influenciaram o índice de evasão e que precisam, portanto, ser considerados quando da análise da interação estudante/curso/instituição. É importante salientar que a pesquisa foi vinculada à Coordenação Pedagógica do câmpus,³⁵ o que possibilitou sua articulação com os profissionais e discentes do curso, objeto da pesquisa.

Para as discussões aqui apresentadas, parte-se do entendimento de que o acompanhamento pedagógico, ao considerar a fala dos discentes envolvidos no processo, possibilita estruturar elementos para conter a evasão, e possibilita a permanência com êxito, revelando-se, assim, como fundamental para a construção e aperfeiçoamento do projeto pedagógico do curso, uma vez que revela aspectos que apenas o olhar do corpo pedagógico pode não apreender. Esta compreensão suscitou uma pergunta central: Qual o olhar dos estudantes sobre sua experiência no curso de materiais didáticos bilíngues (Libras/Português) e como isso implica os dados sobre evasão, permanência e êxito?

A partir dessa questão, o objetivo da pesquisa constituiu-se em analisar a perspectiva discente acerca das práticas didático-pedagógicas do curso experimental de MDB, com vistas a diagnosticar as principais causas de evasão, permanência e êxito e aperfeiçoar o acompanhamento pedagógico do curso.

Nesse sentido, algumas questões estruturantes foram elaboradas:

- Como as falas dos discentes contribuem para o diagnóstico sobre a permanência e êxito dentro do curso?
- Como se revelam os índices de evasão a partir da perspectiva do aluno com relação ao curso?
- Como os dados do corpo discente contribuem para o acompanhamento pedagógico do curso?
- Quais as possibilidades de constituição da Coordenação Pedagógica como canal de interlocução entre o corpo discente e docente dentro da estrutura institucional?
- Quais as necessidades de mudança/complementação curricular a partir do processo do curso?

³⁵ A coordenadora da pesquisa também respondia pela coordenação pedagógica.

No intuito de produzir respostas às questões propostas, a pesquisa foi desenvolvida no âmbito da pesquisa-ação e da observação participante, uma vez que, partindo da experiência do curso, estávamos construindo também bases para o acompanhamento pedagógico para o câmpus Palhoça Bilíngue – em fase de implantação. Além disso, optou-se pela técnica da Análise de Conteúdo para a organização e análise dos dados gerados no processo de pesquisa, especialmente para construção e análise das categorias de pesquisa.

Dito isso, o presente trabalho organiza-se em três partes principais, além desta e das considerações finais. A primeira parte procura apresentar, de forma breve, o contexto pesquisado, os dados do curso, da turma e do câmpus, além da opção metodológica. A segunda problematiza acerca da importância da fala discente para a construção do processo de pesquisa e para a efetivação dos projetos pedagógicos de curso. A terceira parte, por sua vez, faz a análise dos dados colhidos a partir da pesquisa-ação e da observação participante, procurando apresentar dados relevantes acerca do tema da pesquisa. Em seguida, propõe-se um diálogo sobre o papel do acompanhamento pedagógico, mais especificamente a atuação da equipe pedagógica como elo de articulação do processo de ensino e aprendizagem. Nesta parte, o currículo e o projeto do curso são apresentados como processos inacabados, que exigem diálogo e problematização constantes visando à efetivação de processos pedagógicos significativos.

Situando a pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no IFSC, junto à primeira turma do curso Técnico Subsequente em Materiais Didáticos Bilíngues (Libras/Português), do Câmpus Palhoça Bilíngue. A primeira turma foi composta efetivamente por 21 alunos/as³⁶, de um total de 27 matriculados.³⁷ A característica central da turma foi a heterogeneidade, uma vez que, além de surdos e ouvintes, dentre esses fluentes e não fluentes na Libras, havia ainda considerável diferença de faixa etária e escolaridade (alunos recentemente saídos do ensino médio, alunos com pós-graduação e alunos que estavam há algum tempo afastados da escola).

A segunda turma do curso tornou-se foco de pesquisa no decorrer do processo de pesquisa-ação, uma vez que para esta turma foram aplicadas

³⁶ Este número diminuiu ao longo do curso. Os motivos da evasão serão discutidos na sequência deste trabalho.

³⁷ Destes 27 alunos/as, 05 (cinco) nunca compareceram.

modificações propostas a partir da experiência com a primeira turma. Este grupo (ainda em andamento) é composto por 15 alunos, de um total de 21 matriculados.

O projeto do curso, visando à formação para a produção de materiais didáticos bilíngues para o ensino da língua brasileira de sinais (Libras), com foco na faixa etária da educação infantil, é dividido em dois módulos de 800 horas, cada um composto por oito Unidades Curriculares. Além de Unidades de cunho pedagógico, técnicas, conteúdos de expressão corporal e dramatização, o curso prevê dois Projetos Integradores, visando à articulação de conhecimentos entre as diferentes unidades e à produção de materiais didáticos a partir da composição teórico-prática do curso. O processo de seleção é realizado através de sorteio, e o curso é ofertado em alternância entre os períodos noturno e vespertino.

O corpo docente, por sua vez, também é marcado pela diversidade de formação e conhecimentos na área da educação de surdos. Cabe destacar, também, que este é o primeiro curso técnico ofertado pelo câmpus, que iniciou suas atividades com a oferta de cursos de Formação inicial e Continuada (FICs), com cargas horárias entre 60 e 120 horas.

Opção metodológica

A linha metodológica escolhida para o encaminhamento desta pesquisa foi a pesquisa-ação (BARBIER, 2007; THIOLENT, 2011). Esta escolha se deu mediante o entendimento de que este procedimento de pesquisa contribui para a busca de compreensão e de interação entre os membros da situação investigada (THIOLENT, 2011). Além disso, compreende-se que a intenção da pesquisa aqui retratada é essencialmente prática, relacionada a situações reais que, pela dinâmica complexa, requer análise, sistematização e transformações no processo. Essa proposta, portanto, corrobora a compreensão de Thiollent (2011, p. 7), para quem a pesquisa-ação:

consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevante, por intermédio de grupos em que encontram-se reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas.

Para Hugon e Seibel (1988, p. 17), esta metodologia possui “um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações”; ela requer, portanto, disposição para a reflexão, aprendizagem e ação por meio do trabalho de grupos, com a reunião de profissionais e pesquisadores envolvidos com a situação investigada. Faz-se importante ressaltar que a presente pesquisa serviu de base para avaliação e readequação de práticas pedagógicas e do projeto do curso investigado.

Como método, “compreendido como caminho prático de investigação” (THIOLLENT, 2011, p. 8), optou-se pela Análise de Conteúdo, uma vez que a análise dos dados gerados a partir da pesquisa se deu no sentido de, parafraseando Maurice Pêcheux (1973, p. 43), conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais nossa pesquisa se debruça. Assim sendo, a Análise de Conteúdo seguiu paralelo à Pesquisa-Ação³⁸ e constituiu-se, basicamente, de três etapas, que correspondem às elencadas por Bardin (1994): pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados obtidos e interpretação.

Na etapa que corresponde à pré-análise, realizou-se a organização dos objetivos da pesquisa e a formação das bolsistas de Iniciação Científica, alunas do curso selecionadas para participar do projeto.³⁹ Nessa fase, foram construídos os roteiros semiestruturados que serviriam de base para as entrevistas, bem como organizada a forma de coleta de dados, ou seja, como seria feita a aproximação com o público a ser entrevistado e qual seria o recorte para cada etapa de entrevistas.

A partir da coordenação pedagógica, foram feitas as entrevistas individuais de diagnóstico entre a primeira e segunda semana de curso, das quais participaram todos os alunos/as, tendo como objetivo traçar o perfil do público a ser analisado e levantar as dificuldades e impressões iniciais dos discentes em torno do curso até aquele momento. Esta etapa deu subsídio para a elaboração de algumas categorias de análise, que, por sua vez, depois de sistematizadas, faziam parte das discussões das Reuniões Pedagógicas, que envolviam, semanalmente, todos os profissionais relacionados ao curso.

³⁸ Esta pesquisa diferencia o método de pesquisa (Análise de Conteúdo) e a metodologia (pesquisa-ação). Esta diferença se dá porque, enquanto o método está relacionado ao processo de coleta e análise de dados, a metodologia está mais relacionada à epistemologia, consistindo, portanto, na maneira de discussão dos métodos. O processo de observação participante, que ocorreu em sala de aula, com a participação das bolsistas, é compreendido como técnica de coleta de dados, dentro da metodologia adotada.

³⁹ O projeto contou com duas bolsistas que atuaram em momentos distintos. A primeira bolsista (surda) era aluna do primeiro módulo do curso e acabou deixando o projeto no início do segundo módulo, sendo substituída por uma bolsista da segunda turma do curso.

Estas reuniões tinham como principal objetivo o planejamento coletivo entre docentes das diversas Unidades, além de possibilitar o diálogo em torno de questões apresentadas a partir da prática pedagógica do curso e suscitar mudanças e reflexões em torno dos planejamentos das Unidades Curriculares e das próprias dinâmicas didático-metodológicas empregadas no curso.

No diagnóstico da turma, também se procurou observar a relação surdo/ouvinte e relação linguística (Libras/Português). Nesse sentido, optou-se que a bolsista surda, a partir da sua aproximação com os demais alunos/as surdos, realizasse entrevistas, a partir de questões semiestruturadas,⁴⁰ de modo a observar mais especificamente aspectos relacionados à interação linguística e ao processo de ensino e aprendizagem destes estudantes, naquela dinâmica pedagógica. Nesta etapa, foram entrevistados os oito alunos/as surdos/as da primeira turma. A partir dos dados coletados nesta fase de entrevistas, foi possível avaliar e redefinir as categorias de análise levantadas, que serviram de base para a terceira fase de entrevistas. Esta terceira fase foi realizada no semestre subsequente (2012.1) e procurou avaliar as modificações implementadas para o segundo Módulo do curso (turma 1) e para os dois módulos da turma II. Para isso, foram organizadas entrevistas semiestruturadas coletivas,⁴¹ a partir das categorias levantadas, no sentido de observar as percepções que os estudantes tinham acerca das mudanças implementadas e quais outras modificações seriam necessárias, na sua perspectiva.

A etapa de exploração do material sucedeu as duas fases da pré-análise e serviu de base, também, para o andamento do processo de pesquisa-ação implementado. Assim sendo, a partir dos dados coletados e organizados nas entrevistas e na fase de diagnóstico, foi possível estruturar as primeiras categorias de análise (Quadro 1). Estas categorias, problematizadas junto às bolsistas, serviram de base para a observação participante dentro de sala de aula, além de fazer parte das discussões e encaminhamentos com toda a equipe de profissionais que fazem parte do curso, nas Reuniões e Encontros Pedagógicos, fornecendo subsídios para a avaliação e readequação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Ainda nesta fase, a pesquisa procurou levantar quais as principais causas de evasão no curso (Fig. 1, na pág. 241). Para isso, além do acompanhamento da frequência dos discentes junto ao corpo docente, procurou-se acompanhar e atender as necessidades trazidas pelos estudantes de modo que permanecessem no curso ou retornassem, a

⁴⁰ As questões foram estruturadas a partir das categorias de análise levantadas (Quadro 01).

⁴¹ Foram organizados dois momentos de entrevista, um com cada turma.

partir do contato com estudantes com excesso de faltas e com solicitação de trancamento ou cancelamento de matrícula.

A partir do processo de pesquisa-ação, a etapa de tratamento e interpretação dos dados obtidos iniciou concomitante à etapa anterior, uma vez que as questões observadas junto à turma, tanto relativas à coordenação pedagógica quanto à observação participante em sala de aula (bolsistas), geravam dados que eram problematizados junto ao grupo de profissionais envolvidos com o curso, fomentando, também, mudanças de ordem didático-metodológica nas unidades curriculares e reestruturação da organização geral do curso. Nesta etapa, a investigação possibilitou, também, algumas compreensões acerca do perfil do estudante atendido pelo curso e das causas da evasão. Tais causas apresentaram-se tanto relacionadas às categorias apresentadas, quanto a outras diversas questões de ordem familiar e pessoal dos estudantes.

Ressalta-se que as duas bolsistas que fizeram parte da pesquisa eram alunas do curso. A primeira, surda, era aluna da primeira turma do curso, que foi o objeto central da pesquisa. A segunda, aluna da segunda turma, era ouvinte com boa interação na língua de sinais. Dentro da proposta de pesquisa-ação, o processo de observação na segunda turma foi fundamental para análise de como as modificações construídas a partir da primeira turma foram percebidas e quais ainda estavam por ser implementadas e/ou necessitavam ser feitas à luz da percepção discente.

A construção de um curso em experiência: currículo em movimento

As modificações dos processos pedagógicos, a partir do diagnóstico constituído através das falas dos estudantes e profissionais, problematizados coletivamente, possibilitam a compreensão do currículo como processo em movimento. Nesse sentido, o currículo, longe de ser apenas material de sistematização neutra dos conteúdos, é disputa, decisão, indecisão, cisão.

Silva (2006) afirma que as teorias críticas e pós-críticas propõem-se a discutir que o que se deve ensinar está em meio a relações de poder, que definem quais os conhecimentos são considerados pertinentes ao ensino. Sendo assim, esta escolha não é neutra. O currículo passa a ser campo de disputas, cenário ideológico. E, portanto, processo cambiante; documento de identidade.

Ainda que venha como produto acabado, a ressignificação do currículo é feita dentro de relações sociais. Esta ressignificação, em contexto bilíngue, é também produzida a partir das relações comunicativas, que no sentido percebido por Bakhtin é o “fundamento de toda a cultura e, mais ainda, da própria vida” (CLARK e HOLQUIST, 1998, p. 12). Tais relações comunicativas são também objetivos de ressignificação, uma vez que o contexto bilíngue relativo ao curso e ao próprio câmpus está em processo de construção⁴² e, sendo produzido pelos sujeitos que o compõem, estabelece diferentes nuances com relação à perspectiva comunicativa entre a Libras e a língua Portuguesa, a partir do momento em que se compõe em um espaço de diálogo entre elas. Neste aspecto, é relevante a condição do curso a partir de turmas mistas (surdos e ouvintes); tal constituição exige que o currículo se volte à compreensão dos sentidos que se explicitam nesta inter-relação dinâmica que coloca o aspecto linguístico em evidência.

Sobre isso, Silva (2006, p. 10) apresenta-nos que o “currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político”. Além disso, o currículo também se movimenta no sentido de como cada grupo o utiliza (dependendo também das relações interpessoais, número de falantes de cada língua e de relações subjetivas que priorizam, em diferentes aspectos e condições, uma ou outra língua).

Um aspecto da materialização deste currículo como processo, relacionado à pesquisa, é a reformulação do projeto do curso a partir das problematizações em torno da condição do público a ele envolvido. Tal reformulação aponta para a necessidade de readequação de cargas horárias, conteúdos, metodologias e mesmo Unidades Curriculares. Além deste aspecto mais estrutural do curso, o movimento do currículo também se percebe nas reflexões e modificações dos processos didático-pedagógicos, estes relacionados, mais especificamente, a um novo olhar sobre o público ao qual o curso se destina, posto, a partir da pesquisa-ação, em evidência e, assim, corroborando Silva (2006, p. 21), que nos aponta que: “produzimos significados, procuramos obter efeitos de sentido, no interior dos grupos sociais, em relação a outros indivíduos e com outros grupos sociais”.

42 Sobre isso, Machado (2008, p. 68) afirma que “não existe uma proposta de Educação Bilingue que possa ser transplantada universalmente, o que existe são processos históricos e culturais que produzem diferentes propostas de educação bilíngue”. Nessa linha, Fernandes (2003, p. 56) afirma que os princípios relativos ao “*bilinguismo na educação*” não podem ser confundidos, em sua essência, com a mera inclusão da língua de sinais na sala de aula, ao lado da língua portuguesa, ou, pior ainda, da mera e simples tradução do conteúdo pedagógico para a língua de sinais”. A autora advoga a necessidade de aquisição e desenvolvimento de novos suportes teóricos e práticos, garantindo a interlocução entre surdos e ouvintes, para a construção efetiva do bilinguismo.

O papel do aluno na produção de dados

O desafio de organizar, estruturar e lançar um projeto pedagógico de curso em uma área consideravelmente nova para a maioria dos servidores do IFSC, a educação bilíngue, aliada ao fato de que o câmpus está fase de implantação e ainda construindo seu perfil institucional, trouxe grandes indagações ao grupo de profissionais relacionados à pesquisa, especialmente aos diretamente envolvidos com a formulação e execução do projeto. Dentre estas indagações, destaca-se a necessidade de compreender qual seria o perfil discente do curso e, a partir dele, como seria organizada a prática pedagógica, levando-se em consideração a disparidade de experiência do grupo com a área,⁴³ o domínio da Libras e mesmo a experiência pedagógica, especialmente dos profissionais vinculados à área técnica.⁴⁴

Dentro deste contexto, consideramos que essa pesquisa veio a contribuir com a busca e problematização de algumas respostas e, para isso, destaca-se a relevância da fala discente para a construção do processo do curso. Esta fala, segundo Arroyo (2011), é geralmente apagada do currículo escolar, para o qual, estes são sujeitos sem rosto e, por isso, vistos à margem dos esforços para definição e construção dos objetivos escolares. Do mesmo modo, apesar da diversidade de estudos relativos ao ofício docente e ao ato de educar, poucos estudos são direcionados à escuta do aluno acerca do seu processo de aprendizagem (CLARK; MOSS, 2001; SIROTA, 2001; TANGEN, 2008).

Concorda-se com Slee (2000) quando afirma que a cultura de uma escola constitui-se a partir da articulação entre o currículo, a prática pedagógica e o cotidiano do ambiente escolar, ou seja, desde a disposição do espaço físico até a relação entre escola e comunidade. Por outro lado, sabe-se também que toda a prática pedagógica gravita em torno do currículo (SACRISTÁN, 2007). Cientes de que todos estes aspectos são interdependentes, compreende-se que a experiência de atentar à voz dos estudantes é também importante, no sentido de uma construção de cultura da escola que se estabeleça a partir do reconhecimento do discente como sujeito de decisão e, por isso mesmo, também responsável pela construção do seu processo escolar, em diálogo com os demais membros da comunidade escolar.

⁴³ Estiveram diretamente envolvidos com o curso 18 profissionais; destes, 15 foram docentes do curso (dentre estes, três professores intérpretes de Libras). Deste número de profissionais, cerca de 50% nunca haviam trabalhado ou estudado, efetivamente, a área de Educação Bilíngue.

⁴⁴ Sobre a formação para a docência na Educação profissional, ver Martins, 2011; Machado, 1989; e Manfredi, 2002.

A compreensão de diálogo como processo de interação entre sujeitos e/ou discursos, aqui utilizada, pauta-se em Bakhtin, que, ao compreender a linguagem como o fenômeno social da interação, aponta como seu princípio dialógico a relação que se estabelece entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos (CORTESE, 2006; SPINK, 2000). Essa perspectiva pautou a busca de sentidos e encaminhamentos que as vozes dos estudantes nos indicavam acerca do curso pesquisado.

A construção da pesquisa, ao dar importância à fala do discente, tornando-a mais evidente, converteu-o em informante, ou seja, parte fundamental de um processo de investigação, no sentido de promover as transformações e inclusões necessárias do ponto de vista de conteúdo, técnicas e metodologias. O papel mais direto de observação e, portanto, informação sobre as questões do curso relativas à compreensão discente, deu-se com a observação participante feita pela bolsista, que também era aluna do curso. Esta atuação foi muito importante, não apenas pela observação *in loco* da relação entre discente e curso, pois possibilitou a confirmação, adequação e/ou modificação das categorias de pesquisa construídas ao longo da investigação.

Tais categorias eram, também, os pontos de observação que, trabalhados previamente, orientavam a observação participante. Cumpre dizer que, neste processo, as alunas bolsistas tornaram-se pesquisadoras, pois, além da participação como membro do ambiente investigado (participantes), investigavam as características essenciais da relação discente (a partir das categorias) e promoviam, portanto, modificações objetivas nas relações suas com os colegas, além de, como investigadoras, precisarem exercitar o distanciamento daquela relação, para a produção de dados.

Acompanhamento pedagógico como articulador das práticas pedagógicas e das falas discentes

Dentro da organização da instituição, à qual esta pesquisa está vinculada, compreende-se que cabe à coordenação pedagógica⁴⁵ a mediação

⁴⁵ Coordenação Pedagógica aqui se refere ao grupo multidisciplinar de profissionais (pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, técnicos em assuntos educacionais) que, a partir de um trabalho coordenado, promovem a articulação do trabalho administrativo-pedagógico. É necessário destacar, contudo, que na conjuntura atual do Câmpus Palhoça Bilingue – em processo de implantação – há apenas um profissional atendendo diretamente pela Coordenação Pedagógica, também responsável pela coordenação da pesquisa aqui apresentada.

entre a instituição e as práticas docentes e discentes, objetivando contribuir para efetivação das intencionalidades da proposta pedagógica. Tal articulação vincula-se à compreensão de que a Pedagogia está relacionada diretamente a todos os processos educativos, em sentido macro, que Libâneo (2001) compreende como um

(...) conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. (p. 7)

Para o autor, sendo o campo educativo vasto, e que ocorre, de maneiras diferentes, em todas as esferas sociais, a Pedagogia não pode estar resumida às atividades de ensino. Ela estaria, sim, relacionada amplamente à educação como prática humana e social que promove a modificação dos seres humanos e sua atuação no mundo, sendo, portanto, integrante da produção e reprodução social. A Pedagogia escolar, propriamente dita, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, e, a partir dos aportes teóricos das demais ciências da educação, “visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos” (LIBÂNEO, 2001, p. 8).

Nessa mesma perspectiva, Pimenta (1985) ressalta a importância do pedagogo como articulador do trabalho coletivo da escola, tanto em atividades de administração, entendidas “como organização racional do processo de ensino, (...) de forma a consolidar um projeto pedagógico”, quanto na “assessoria ao processo ensino - aprendizagem, desenvolvido na relação professor - aluno” (PIMENTA, 1985, p. 35).

Nesse contexto, o trabalho de articulação pedagógica precisa estar orientado a partir de propósitos coletivamente definidos e que, sistematizados, poderão contribuir para a efetivação das ações propostas para a instituição. Portanto, os profissionais da área pedagógica contribuem para a construção de um ambiente escolar voltado à inter-relação dos processos de ensino e aprendizagem. Tal ponto de vista, todavia, somente pode ser efetivado se a concepção de gestão pedagógica estiver aliada à compreensão de currículo como um projeto intencional, coletivo e social, em que, à coordenação pedagógica, caberia a responsabilidade pelo “ritmo impresso e pela harmonia (entenda-se a coerência e o processo e não a falta de conflitos) do cotidiano escolar” (BÄR, 2011, p. 63).

Dentro da organização da pesquisa, os espaços para o diálogo, direto, sobre o curso, foram as Reuniões Pedagógicas. Obviamente, a discussão e a reflexão em torno do curso ocorreram em diferentes tempos e condições, seja na relação com o aluno (intra e extraclasse), nos planejamentos didáticos dos docentes, ou em situações gerais que afetassem o curso. Contudo, apoiado em Pinheiro, (1998, p. 88), compreende-se que:

A sistematização de momentos de discussão coletiva sobre a ação pedagógica – principalmente nos horários de coordenação – permite, de um lado, a identificação, a análise e a busca de soluções conjuntas para dificuldades na relação educativa que perpassam a prática docente; de outro, a troca e o enriquecimento de procedimentos didático – metodológicos.

Dessa forma, os espaços coletivos de decisão, reuniões e encontros pedagógicos constituíram-se na principal forma de problematização e encaminhamentos para as modificações que, trazidas na mediação com a fala discente, se perceberam como necessárias ao aprimoramento do curso investigado.

A compreensão de que o principal papel da coordenação pedagógica é a mediação e articulação das ações no processo de ensino e aprendizagem é relevante para a efetivação da prática investigativa proposta pelo projeto implementado, especialmente porque este se propõe a investigar e agir (pesquisa-ação). Nesse sentido, o lugar da pesquisadora e coordenadora pedagógica se inter-relacionam, no sentido de que a atividade pedagógica retroalimenta as atividades da pesquisa; estas últimas, por sua vez, fornecem indicadores que servem de subsídio para a articulação do processo pedagógico do curso.

Desdobramentos dos dados de pesquisa

O processo de acolhimento da fala discente, sistematizado a partir das entrevistas de diagnóstico e do processo de observação participante, possibilitou a elaboração de algumas categorias de análise. Tais categorias constituíram-se a partir da escuta da fala discente e das percepções que o/a aluno/a construía na sua trajetória como estudante dentro do processo investigado.

As categorias centrais levantadas foram organizadas em dois focos de análise, inter-relacionados, conforme quadro abaixo:

CATEGORIAS LEVANTADAS NA PESQUISA	
Pedagógicas	Organizacionais
Heterogeneidade da turma	Horário e carga horária do curso: dificuldades nas primeiras e últimas aulas.
Metodologia	Espaços inadequados para atividades: relacionados à sede provisória do Câmpus.
Teoria x prática x técnica	Material Didático para o curso
Fluxo didático da tradução e interpretação	Acompanhamento de frequência: instrumento eficaz.
Relação Linguística (Português/Libras)	Familiaridade com a temática/ objetivos do curso.
Disciplinas técnicas x produção de materiais	
Materiais didáticos x educação infantil	
Formação curricular x mercado de trabalho	

QUADRO 1 — Análise das categorias levantadas

Essas categorias foram construídas a partir das entrevistas com a primeira turma e serviram de base para as modificações no curso. A pesquisa junto à segunda turma do curso procurou observar as mudanças efetivadas tendo como referência as mesmas categorias.

O ponto central a ser observado, a partir das categorias pedagógicas, é a atipicidade do curso, essencialmente heterogêneo. Esta heterogeneidade se dá no número paritário entre surdos e ouvintes, que compuseram ambas as turmas pesquisadas;⁴⁶ na experiência pedagógica, uma vez que as turmas foram compostas por alunos que recentemente haviam concluído o Ensino Médio, por alunos de pós-graduação (inclusive Mestrado), por alunos afastados da escola havia muito tempo; além das diferenças de faixa etária.⁴⁷

⁴⁶ A primeira turma foi composta de oito surdos e oito ouvintes; a segunda turma, por sua vez, é formada por cinco surdos e oito ouvintes.

⁴⁷ A média de idade das duas turmas gira em torno de 28 anos.

Além disso, destaca-se: a heterogeneidade linguística entre alunos surdos dominantes da língua de sinais e conhecimento instrumental da língua portuguesa; alunos surdos com fluência em Libras, mas pouco domínio da língua portuguesa; alunos ouvintes fluentes em Libras; e alunos ouvintes sem conhecimento de Libras.

Dentre as questões levantadas durante as entrevistas com os alunos surdos, destacam-se as relações comunicativas em sala de aula. Sobre isso, observou-se que tanto alunos ouvintes quanto os alunos surdos sentiam necessidade de interagir, e que os alunos ouvintes mostraram grande interesse na aprendizagem da Libras; também foi destacado, na fala do surdo, a preocupação de alguns docentes em comunicar-se a partir da Libras.

É importante os ouvintes aprenderem Libras e os surdos aprenderem português com os ouvintes. Os professores também aprendem Libras com os alunos. (AS3)⁴⁸

Tal heterogeneidade linguística traz alguns pontos a serem mediados, uma vez que exige uma readaptação também das relações comunicativas do cotidiano da sala de aula:

No grupo de surdos a comunicação em Libras é muito boa e no grupo de ouvintes tem comunicação boa em português. Mas o problema é que alguns ouvintes sabem Libras e entendem o que o surdo fala, mas o surdo não entende o que o ouvinte fala em português, precisa haver o respeito e usar Libras na comunicação, só isso que precisa mudar (AS2).

É importante usar Libras porque estamos em um ambiente bilíngue. Precisa comunicação e se acostumar com libras, senão o surdo fica de fora (AS1).

É importante destacar que, embora o surdo normalmente já tenha experiência escolar em classes mistas, em um curso bilíngue, cujo foco é a língua

⁴⁸ As falas evidenciadas referem-se à segunda etapa de entrevistas, na qual os/as alunos/as surdos/as foram entrevistados pela bolsista surda, a partir do questionário estruturado. Tais entrevistas se deram em Libras e foram gravadas em vídeo, sendo traduzidas posteriormente. Optou-se também em não destacar os dados das outras entrevistas, uma vez que elas se deram de forma dialogada e as falas não foram individualizadas por aluno/a, mas a partir de dados relevantes para a construção das categorias de análise.

de sinais, há diferença na relação didática, uma vez que a relação linguística está evidenciada e torna-se foco da relação didático-metodológica. Em turmas de “ensino regular”,⁴⁹ onde o surdo está em menor número (geralmente um ou dois), o foco didático se dá em termos do conteúdo disciplinar e a relação entre surdo e conteúdo se faz a partir, e exclusivamente, do intérprete.

Não há, pode-se dizer, relação direta entre o aluno surdo e o professor. Nas turmas bilíngues, a partir da experiência do curso, observa-se a triangulação da relação surdo-intérprete-professor (quando a aula é ministrada em língua portuguesa) e a relação direta (aluno – professor) quando as aulas são ministradas em Libras. Esta segunda relação é exclusiva das turmas bilíngues. A primeira, por sua vez, embora uma prática em turmas “inclusivas”, estabelece outra relação aluno-professor-intérprete, tendo em vista que a relação linguística está evidenciada. Apesar de evidenciada a questão linguística dentro curso, é possível afirmar que há um longo percurso a ser transcrito para a construção de bases metodológicas que são adequadas à docência a partir da mediação de duas línguas. Isso pode ser notado nas seguintes opiniões:

A metodologia é boa, mas precisa ser mais prática, pois muita teoria é ruim porque se eu não conheço a palavra não aprendo (AS1).

O problema é muita teoria, e palavras que eu não conheço. (AS3)

A metodologia é boa, mas precisa mais prática, pois (...) se eu não conheço a palavra não aprendo (AS4).

A heterogeneidade da turma, aliada a uma nova dimensão das relações linguísticas (Libras/Português), implicaram a necessidade de novas relações didático-metodológicas. Novas também no sentido de que grande parte do corpo docente não tinha experiência com a educação bilíngue e/ou classes inclusivas. Isso evidenciou a necessidade de readequação do que chamamos de fluxo didático da tradução e interpretação, ou seja, da forma como se daria a inter-relação aluno-intérprete-professor (tanto para a regência em Libras quanto para Português). Este fluxo estabelece mudanças na dinâmica de sala de aula, uma vez que há, necessariamente, três elementos na relação didática (aluno, professor e intérprete), o que implica um fluxo coordenado de troca.

⁴⁹ A expressão “ensino regular” será utilizada entre aspas e, neste trabalho, refere-se à oferta de ensino sem diferenciação didático-metodológica para estudantes surdos.

Este aspecto foi bastante evidenciado na fala discente da primeira turma e serviu de base para as reflexões do corpo de profissionais envolvidos, sendo discutidas e problematizadas as reuniões pedagógicas, como um dos focos do planejamento coletivo, realizados também nessas ocasiões.⁵⁰

Eu gosto da relação entre ouvinte e surdo. Eu achei muito bom que os alunos ouvintes têm interesse em aprender Libras, aproveitar o contato com surdos para desenvolver a Libras. Mas também os professores ouvintes precisam aprender Libras para que no futuro não precise de intérprete nas aulas e os professores possam dar aula direto em Libras. (AS1)

Eu tenho um pouco de problemas na comunicação com professores e alunos ouvintes, se as aulas fossem dadas diretamente em Libras, seria melhor para o aprendizado. (AS3)

Tem outro problema que precisa mudar: é que quando o professor quer falar direto em Libras, pois às vezes professor e intérprete usam Libras ao mesmo tempo e o surdo não sabe pra quem olhar. (AS5)

O intérprete precisa estar posicionado de maneira que os alunos surdos possam ver bem. (AS3).

Outra categoria evidenciada, e que reflete diretamente o processo de construção do curso em caráter de experiência, é o foco de formação. Conforme já mencionado, parte do corpo docente tinha pouca experiência pedagógica e poucos tinham conhecimento da área da educação infantil, cuja faixa etária era o foco para a produção de materiais didáticos bilíngues, visando à aprendizagem e prática de Libras por crianças naquela idade. Além disso, para a área da educação infantil, em geral, não há o uso sistemático de materiais didáticos, o que se constituiu um desafio a mais para o desenvolvimento de um curso que procurava, justamente, suprir esta lacuna, no que tange à educação bilíngue. Outra consequência deste aspecto, problematizado pelo corpo discente, é a relação entre o curso e as possibilidades de atuação no mercado de trabalho, uma vez que esta área é relativamente nova. Percebeu-se grande procura do curso por profissionais já atuantes na área de educação ou em áreas que poderiam agregar os conhecimentos adquiridos no curso.

⁵⁰ Embora problematizados nas Reuniões Pedagógicas, os planejamentos de cada unidade curricular estavam a cargo dos professores (regentes) e professores intérpretes. Assim, a partir da evidência da necessidade de aprimoramento da relação intérprete-professor, isso também era responsabilidade de cada grupo docente.

A relação entre as disciplinas também foi observada pelos discentes. Conforme citado, o curso é composto por disciplinas pedagógicas e disciplinas técnicas que, integradas, capacitariam os egressos para atuarem como técnicos, na produção de materiais didáticos. Neste aspecto, percebeu-se, a partir das falas discentes, a necessidade de capacitação para o “fazer técnico” do material didático e menos a necessidade de reflexão acerca do público foco deste material. Por outro lado, o processo de construção do curso, aliado à pouca experiência dos profissionais (com a educação infantil), refletiu na prática pedagógica em processo de construção e amadurecimento. Nesse sentido, a fala discente contribuiu para a problematização por parte do grupo de profissionais acerca do perfil do curso e quais rumos – pedagógicos e estruturais – seriam necessários para o avanço neste quesito.

O horário de oferta da primeira turma do curso – de segunda a sexta-feira, das 18h30min às 22h30min – foi também um aspecto prejudicial à participação de muitos(as) alunos(s), uma vez que a maioria dos(as) estudantes trabalhava durante todo o dia. É necessário destacar, contudo, que esta é uma questão que afeta a educação de jovens e adultos de maneira geral, considerando-se que o aluno trabalhador, tendo de atuar no mercado de trabalho,⁵¹ que, por sua vez, exige cada vez mais qualificação, tem seus limites de estudo fixados de acordo com os horários do trabalho.

Tem outro problema que é a incompatibilidade dos programas usados aqui no câmpus e o que eu tenho no meu computador em casa. Se eu faço uma atividade em casa, aqui não abre, esse é o problema. (AS1)

Outro problema é a cantina aqui da faculdade, porque sempre a comida está fria e tem pouca variedade, e se a gente vai comer em outro lugar chega atrasado e atrapalha a aula. (AS3)

A turma da noite já chega aqui cansada, então as aulas precisam ser mais variadas para que não canse tanto. (AS2)

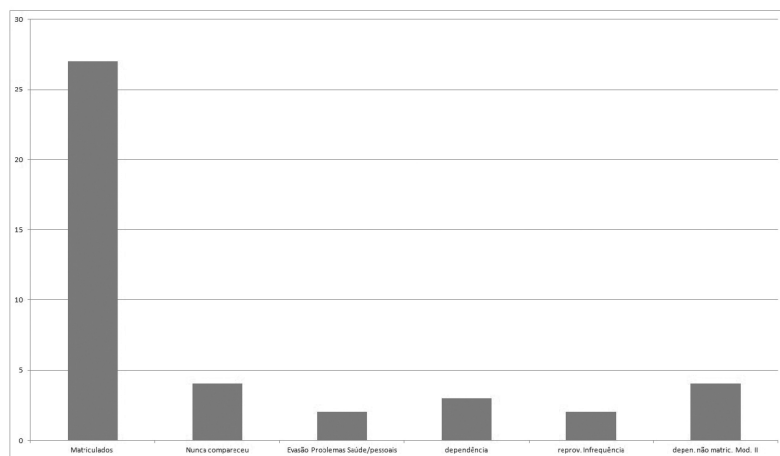
51 Cf. Frigotto, 2002; Rummert, 2002.

Alguns dados sobre evasão, permanência e êxito

A seguir, são apresentados os percentuais relativos à evasão, reprovação e permanência do Módulo I do curso:

FIGURA 1 — Gráfico de evasão, reprovação e permanência, turma I, do curso de MDB.

Os dados levantados sobre evasão permitem dizer que este é um



fenômeno complexo, composto por múltiplas variantes. Considerando-se que um dos aspectos da pesquisa era compreender os motivos de evasão relacionados ao curso, procurou-se incluir na coleta de dados (entrevistas) questões sobre isso. Os dados levantados (Fig. 1) apontam que, além dos alunos que nunca frequentaram o curso, os alunos que ficaram reprovados em disciplinas, ficando, por isso, em dependência, abandonaram o curso.

Pode ser porque não tinha uma perspectiva de trabalho futuro, ou também pode ser por falta de tempo, trabalho, etc. (AS2)

A fala destes alunos (quatro na primeira turma) indica que há relação entre tempo para conclusão do curso e perspectivas a partir da formação. Assim, aqueles alunos que não trabalhavam em área correlata ao curso e/ou tinham outras perspectivas profissionais, não se sentiam atraídos a continuar.

Percebeu-se, também, que muitos alunos tinham dificuldade de comparecer ou chegavam muito atrasados por conta do trabalho e/ou outros cursos, cujos horários interferiam no horário do curso de MDB. Outro aspecto a ser ressaltado, este especialmente relacionado aos alunos surdos, é a necessidade de acesso ao mercado de trabalho.

Esse acesso, especialmente quando relacionado ao surdo, está ligado não apenas à necessidade de salário, mas, mais que isso, à conquista de independência:

Eu quero ganhar meu próprio salário, porque é importante pra mim não precisar do dinheiro dos meus pais; por isso não posso continuar no curso (AS7).

Outros alunos afirmavam, para além desta necessidade, a vontade de conciliar o estudo. Eu quero muito continuar estudando, mas eu preciso ter meu dinheiro e comprar minhas coisas. Eu ficaria muito feliz se eu tivesse um estágio e pudesse continuar no câmpus, porque trabalhar lá fora é muito difícil, estressa muito e eu não cresço (AS8).

O levantamento desses dados contribuiu para que, com base no acompanhamento pedagógico, fossem pensadas algumas possibilidades de inserção dos alunos no câmpus, a partir de programas de bolsas de pesquisa e estágio não obrigatório.

A segunda turma do curso elegeu duas representantes de turma, uma das quais foi bolsista desta pesquisa. A iniciativa para esta escolha deu-se no processo de diálogo mediado pela pesquisa.

Com relação aos aspectos relacionados à permanência no curso, a pesquisa possibilitou observar que, por parte dos alunos ouvintes, isso está ligado às perspectivas de trabalho na área da educação de surdos, de forma mais ampla. Nesse sentido, foram destacados como pontos positivos: a interação linguística entre surdos e ouvintes, o que possibilitou a aprendizagem e aprimoramento da Libras; e a interação surdo-ouvinte, que possibilitou, segundo estes alunos, maior compreensão da cultura surda e melhor capacitação para o trabalho na área.

Para os alunos surdos, a permanência está relacionada ao interesse no campo da educação de surdos.

Eu gosto de continuar no curso porque é importante aprender e desenvolver os materiais didáticos, eles vão me ajudar a conseguir uma vaga de professor no futuro (AS2).

Eu gosto, quero continuar o curso porque é interessante, e não existem muitos materiais didáticos bons (AS1).

Nessa mesma linha, contribuiu o fato de o câmpus ser bilíngue, vinculado à educação de surdos. Neste aspecto, percebe-se um sentimento de pertencimento por parte do aluno surdo.

Eu gosto de estudar aqui porque este é um lugar onde os surdos podem se comunicar em Libras, onde a gente é importante (AS4).

De modo geral, observou-se que a receptividade por parte dos(as) estudantes quanto à participação na produção de dados foi positiva. Isso se evidenciou pela maior procura destes em trazer seus posicionamentos, pela participação ativa nos Encontros pedagógicos, e mesmo pelos depoimentos que enfatizavam a importância da abertura e atendimento às suas falas. Percebe-se, aqui, os efeitos do silenciamento da fala discente promovida pelo currículo e práticas escolares. A abertura para a fala possibilitou, nesta experiência, o sentimento de pertencimento e a apropriação do curso e da instituição por parte dos(as) estudantes. Sendo parte, portanto, é fomentada a participação no processo de construção, o que exige, também, maior comprometimento e atuação interessada, para além do percurso individual de aprendizagem e formação.

Considerações Finais

A partir do levantamento das categorias centrais trazidas pelo processo investigativo, compreende-se que esta pesquisa-ação permitiu a reflexão conjunta entre a equipe de profissionais do curso (professores e pedagoga), no sentido de problematizar as categorias e aprimorar a prática pedagógica. Possibilitou também a proposição de modificações estruturais necessárias ao Projeto do Curso Técnico Subsequente em Materiais Didáticos Bilíngues (Libras/Português), considerando o levantamento das necessidades relativas ao corpo discente, no que tange ao processo didático-pedagógico. Além disso,

entende-se que as modificações didático-metodológicas implementadas ao logo do curso foram importantes para o aperfeiçoamento dos processos pedagógicos.

A pesquisa, embora tenha possibilitado mudanças efetivas, seja em questões didático-metodológicas ou mais amplas, dando indícios e subsídios para a reestruturação do próprio projeto do curso (em experiência), evidenciou a existência de grandes desafios, cuja superação não é feita senão com pesquisas aplicadas e sistematização do trabalho pedagógico de maneira geral. Dentre esses desafios, pode-se citar a construção de um ambiente pedagógico bilíngue e a formação e aperfeiçoamento de todo corpo de profissionais na área da educação de surdos. Os desafios são também estruturais à medida que o próprio câmpus está em fase de implantação e está envolvido em uma política institucional mais ampliada, para a qual a demanda da educação de surdos precisa ser apresentada.

Observou-se que a participação dos estudantes no processo de construção curricular é importante para a efetivação dos projetos do curso. Compreende-se, contudo, que esta participação precisa ser fomentada e estruturada, não apenas no âmbito da área pedagógica mais específica (coordenação pedagógica), mas como sujeitos produtores de conhecimentos em sala de aula. Percebeu-se que a participação do corpo discente contribui para a qualificação do trabalho pedagógico e, mais especificamente, ao trabalho metodológico de sala de aula.

Cumprir destacar a importância da atuação das alunas bolsistas, cujo “fazer pesquisa” contribuiu de modo orgânico com o propósito do trabalho, não apenas no sentido do levantamento e sistematização dos dados, mas especialmente no seu papel de observadoras participantes dos processos que envolviam o curso investigado.

Espera-se que esta pesquisa contribua para a sistematização de um processo de acompanhamento aos estudantes, dando subsídios à atuação de docentes e equipe pedagógica, ao considerar os seguintes aspectos: o mapeamento do perfil dos estudantes; os índices de evasão (relacionados às causas raiz); os aspectos socioeconômicos; e as principais lacunas existentes na relação professor-aluno-pedagogo.

No entanto, sabe-se que é necessária a efetivação da pesquisa aplicada na área da educação bilíngue. É também importante ressaltar que a construção de uma proposta de educação bilíngue constitui-se um grande desafio, que, como afirma Machado (2008), não se faz a partir da implementação de propostas prontas, mas requer um trabalho dinâmico de construção coletiva que responda às possibilidades de cada cotidiano educativo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BÄR, E. **Ambiente escolar**. Florianópolis: Publicação do IFSC, 2011.

BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

CLARK, A.; MOSS, P. (2001). **Listening to children: The mosaic approach**. London: National Children's Bureau.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CORTESE, B. P. **O que dizem os alunos sobre avaliação escolar**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 35, set./dez. 2006.

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

FRIGOTO, G. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida**. In: FRIGOTO, G., CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 1ª ed. Rio de Janeiro: CPCA, 2002.

GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HUGON, M. A; SEIBEL, C. **Recherché impliquées, recherché action:** le cas de l' education. Bélgica: Boeck Universidade, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, L. **Trajetórias de Constituição da Docência na Educação Profissional.** Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: UNICAMP, 2011.

PIMENTA, S. G. **Orientador Educacional ou Pedagogo.** In: Revista da ANDE, São Paulo, n. 9, p. 29-37, 1985.

PINHEIRO, M. E. **A Ação Coletiva como Referencial para a Organização do Trabalho Pedagógico.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs.). Escola: Espaço do projeto político – pedagógico. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

RUMMERT, S. M. **Jovens e Adultos trabalhadores e a escola.** A riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). A experiência do Trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 117-129.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. 8ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Currículo como fetiche.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SIROTA, R. **Le métier d'élève**. Revue Française de Pédagogie, 104, 85-108, 1993.

_____. **The emergence of a Sociology of childhood**: the evolution of the object and the vision. Cadernos de Pesquisa, Mar.,112, 7-31, 2001.

SLEE, R. **Talking Back to Power**. The Politics of Educational Exclusion. In: ISEC 2000, Including the Excluded. Manchester: Un. of Manchester, 2000.

SPINK, M. J. (org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2000.

TANGEN, R. **Listening to children's voices in educational research**: some theoretical and methodological problems. European Journal of Special Needs Education, 23, 2, 157-66, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.



Sobre os(as) autores(as)

Eliana Bär é Mestre em Educação pela UFSC e doutoranda em Educação pela Unicamp. Atua como professora e pesquisadora da área de Pedagogia no Câmpus Palhoça Bilingue e coordena a revista EJA em Debate.

Mara Lúcia Masutti atua há 22 anos na área de educação de surdos, desenvolveu tese na área e participou da elaboração de cursos Ensino Médio Bilingue, Educação de Jovens e Adultos, Especialização em Educação de Surdos e de Intérprete de Língua de Sinais e da criação e implantação do Campus Palhoça Bilingue.

Carla Morais é Mestre em Literatura e doutoranda em Linguística pela UFSC. Atua como pesquisadora na área da educação de surdos - LIBRAS e Escrita de Sinais, há 9 anos. Exerce suas funções na Pró Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do IFSC.

Cláudio Ferretti é doutor em Informática na Educação pela UFRGS. Atua como professor e pesquisador da área de Cultura Geral no Câmpus Palhoça Bilingue.

Láise Miolo de Moraes é mestre em Design e Tecnologia pela UFRGS. Atua como professora e pesquisadora da área de Design e coordena o Itinerário Formativo de Multimídia do Câmpus Palhoça Bilingue.

Malú Milani é graduanda em Letras Libras (bacharelado) pela UFSC.

Márcia Dilma Felício é mestre em Estudos da Tradução e doutoranda na mesma área pela UFSC. Atua como professora e pesquisadora da área de Tradução e Interpretação.

Renata Krusser é Mestre em Engenharia de Produção e Sistemas e doutoranda em Estudos da Tradução pela UFSC. Atua como professora e pesquisadora da área de Multimídia e Design do Câmpus Palhoça Bilingue.

Saionara Figueiredo é Mestre em Educação Ambiental pela FURG e doutoranda em Estudos da Tradução pela UFSC. Atua como professora e pesquisadora da área de Tradução e Interpretação do Câmpus Palhoça Bilingue.