INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO:

desafios e
possibilidades

Organizadores:

**Yuri Miguel Macedo
David Kaique Rodrigues dos Santos
Claudia Braga Maia**

Yuri Miguel Macedo
David Kaique Rodrigues dos Santos
Cláudia Braga Maia
(Organizadores)

INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA
EDUCAÇÃO: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES

Yuri Miguel Macedo
David Kaique Rodrigues dos Santos
Cláudia Braga Maia
(Organizadores)

INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA
EDUCAÇÃO: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES

Porto Seguro, BA
2019

Copyright © 2019 by Yuri Miguel Macedo, David
Kaique Rodrigues dos Santos e Cláudia Braga Maia
Todos os direitos reservados

Editor da obra

Yuri Miguel Macedo

Arte da capa

Victoria E. S. Mendes

Diagramação

João Pedro B. Bomfim

Secretária Executiva

Monnique Greice Malta Cardoso

Conselho Editorial:

Ana Helena Ithamar Passos
Eduardo David de Oliveira
Gilsilene P. P. Francischetto
Giovana A. Fazio Zanetti
Jorge Ferreira Dantas Junior
Kiusam de Oliveira
Larissa de Albuquerque Silva

Mariana Fernandes dos Santos
Pâmella Passos
Patrícia Gomes Rufino Andrade
Rita de Cássia V. da Costa
Simone Silva Alves
Sônia Guimarães
Suely Dulce de Castilho

Inclusão e Diversidade na Educação: desafios e
possibilidades 1.ed. / Yuri Miguel Macedo; David Kaique
Rodrigues dos Santos; Cláudia Braga Maia – Porto Seguro:
Editora Oyá, 2019, 276 p.

ISBN: 978-65-80187-33-1

1. Educação. 2. Diversidade. 3. Educação Especial

I. Título. II. MACEDO, Yuri M. III. SANTOS, David K. R.
dos. IV. MAIA, Cláudia B.

Todos os direitos desta edição reservados aos autores,
organizador e editores. É expressamente proibida a reprodução
desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida
autorização da Editora Oyá.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
----------------	---

Geisa Hupp Fernandes Lacerda

ENTRE AS DEMANDAS, OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES: O ENSINO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	17
---	----

Francisco Antonio Nunes Neto

ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: MEMÓRIAS, VIVÊNCIAS E IDENTIDADES NAS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES COTISTAS DO CAMPUS PAULO FREIRE.....	79
---	----

Evaldo Ferreira e Francisco Antonio Nunes Neto

DESCONSTRUINDO O RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE PRÁTICAS DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES E CRIANÇAS EM CRECHE DO MUNICÍPIO DE ITAMARAJU/BA.....	109
---	-----

*Márcia Lacerda Santos Santana e Cândida Maria Santos
Daltro Alves*

A INCLUSÃO DE SURDOS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB E O ENSINO DE LIBRAS NO BRASIL: PRETENSÃO, FATOS E PONTOS DE VISTAS.....	127
<i>Neemias Gomes Santana, Daniela Prometi e Gláucio De Castro Júnior</i>	

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS	167
<i>David Kaique Rodrigues dos Santos e Neemias Gomes Santana</i>	

LÍNGUA E LINGUAGEM DO SURDO COM IMPLANTE COCLEAR: ALGUMAS REFLEXÕES ...	189
<i>Nádia Aparecida Alves e Santos e Wellington Jhonner D. Barbosa da Silva</i>	

ACESSIBILIDADE E SUBJETIVIDADE LINGUÍSTICA DO SURDO NO CONTEXTO SOCIAL INCLUSIVO: DIVERSIDADE X ADVERSIDADE.	243
<i>Nilza Jesus Vilela</i>	

PREFÁCIO

Pensar na educação como proposta de inclusão social requer ampliar a necessidade de descolonizar o pensamento, este movimento tanque algumas questões e reflexões necessitando ser revistas, como os pressupostos da educação em base antirracista, os pressupostos da deficiência, a educação bancária que move pensamento misógino, sexista e homofóbico.

Descolonizar o pensamento no paradigma da educação, faz-se necessário é urgente. Dados relevantes demonstram a urgência da ação na perspectiva que tenciona o racismo, pesquisas do PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2016), ao fazer referência ao trabalho infantil, 1.835 crianças de 5 a 7 anos trabalhavam, sendo brancas 35,8% o percentual de pretas ou pardos 63,8%. O “Atlas da Violência (2017) ”, a cada 100 jovens que sofrem homicídios 71 % são negras, a juventude negra tem 23,5% de serem exterminadas, ao pontuar o parâmetro de violência contra as mulheres, os números em 10 anos aumentaram, o “Atlas da violência (2018) ”, demonstram que mulheres negras (pardas e negras) sofrem 71% dos homicídios.

No que tange à os pressupostos da deficiência de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) (2010), em levantamentos feitos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 23,9% da população total, têm algum tipo de deficiência.

Neste processo, de acordo com esses dados à exclusão aponta caminhos, sofrem a exclusão e marginalização social os homens e mulheres negras, as crianças negras, jovens negros não têm direito de viver, o direito a vida tornou um privilégio para a juventude negra, os sujeitos com deficiência sofrem mazelas, estão integrados e não incluídos.

A importância de mover uma contraconduta em bases de normas homogeneizante é fundamental, o contexto de não compreensão entre o diverso e plural, traz um apontamento de exclusão no âmbito escolar, advindos de um currículo tradicional e centralizador sobre práticas curriculares, pensar em mover novas práxis é fundamental.

Em tempos de retrocesso o momento atual do cenário político educativo, movido pela bancada da bala e bíblia com ideia fundamentalistas e superficiais, através do movimento escola sem partido, compreende a escola como um panorama

de mover “ideologias”, tentando reforçar a educação bancária.

Essa obra tenciona como uma proposta de contra conduta, o livro **“Inclusão e Diversidade na Educação: desafios e possibilidades”** organizado por Yuri Miguel Macedo, David Kaique Rodrigues dos Santos e Cláudia Braga Maia, aborda demandas da educação na perspectiva da inclusão social, através da inserção do debate que alarga a temática de educação antirracista e educação inclusiva. Partindo de múltiplas experiências dos autores potencializando a formação e o dialogo docente, qualificando-a para a educação como prática de inclusão social através da ação/reflexão/ação.

O texto *“Formação e Qualificação em Ensino e Relações Étnico-raciais: Entre as Demandas, os Limites e as Possibilidades”*, é apresentado por Francisco Antonio Nunes Neto. Baseado numa análise institucional de estudos e pesquisas no que refere-se à formação e atuação profissional de docentes no Brasil, aborda no discorrer a sua experiência como professor no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia no componente curricular Fundamentos dos Processos de Ensino-Aprendizagem nas Relações Étnico-Raciais. Tecendo a relevância da

formação m Ensino e Relações Étnico-Raciais, formação docente.

A escrita *“A Possibilidades e desafios para a formação intercultural: uma reflexão sobre relações étnico-culturais e práticas pedagógicas”* articuladas por Luan Menezes dos Santos e Bruno de Azevedo Santana Guimarães, aborda a educação e suas bases eurocêntricas e a dificuldade de promover um trabalho voltado a relações étnico-culturais agregando a educação vigente como processo excludente. Entre os excluídos apontam os negros, homossexuais e mulheres são sujeitos invisibilizados neste espaço. Promovido através de um estudo bibliográfico pautas necessárias para promover uma práxis pedagógica inclusiva.

O artigo com tema *“Gênero e Sexualidade: um olhar do gestor quanto à questão de gênero e sexualidade na escola”* produzida por Luan Menezes dos Santos, debate a questão do sexo feminino no magistério e os normativos sociais que questionam o sexo masculino desempenhe a função da docência, o trabalho aprofunda em questões sobre sexo e sexualidade, agregando o docente como agente mediador crucial de mudança social.

No artigo “*Feminismo Negro: Os desafios de uma luta diária pela vida*”, escrito por Moema de Souza Báfica, aborda a luta histórica dos Movimentos sociais feministas, as lutas constantes de mulheres negras, principalmente em pautas tão urgentes quanto o feminicídio de mulheres afro-brasileiras. Baseada em Angela Davis discorre sobre o ser mulher negra no Brasil, transcorrendo pautas de múltiplas lutas como a luta anticapitalista, o combate ao sexíssimo , a cultura misógina e racista.

O tema “*Desconstruindo o racismo na educação infantil: Um olhar sobre práticas desenvolvidas por professores e crianças em creche do município de Itamaraju/BA*” elaborado por Márcia Lacerda Santos Santana e Cândida Maria Santos Daltro Alves, promove um debate referente às práticas pedagógica antirracista fundamentada em Freire e outros aportes demonstram caminhos possíveis ao combate do racismo na educação infantil.

A produção com a temática “*Ensino e relações étnico-raciais: Memórias, vivências e identidades nas entrelinhas das narrativas*” elaborado por Evaldo Ferreira e Francisco Antonio Nunes Neto, pautado na lei 10.639/2003, aborda o dialogo sobre as relações étnico-raciais na Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, traçando um

paralelo do estudante cotista e descrevendo a realidade do “ser negro” no espaço universitário. O texto debate as entraves do olhar hegemônico colonial, buscando tecer que o espaço acadêmico ainda se compõe como espaço elitista. Apontando a necessidade de contrapor esses conceitos, através das narrativas dos estudantes negros, aponta um caminho possível das práxis antirracista onde alargamento do debate da cultura e pluriculturalismo pode reverter o processo normativo hegemônico.

O texto “*Diversidade na escola: desafios e possibilidades*” de autoria de David Kaique Rodrigues dos Santos, Joelson Alves Onofre e Yuri Miguel Macedo têm como objetivo articular o debate referente ao currículo, práxis pedagógica e basilares legais. Pautado os estudos na lei Maria da Penha (Lei 11.340/06) e ao cumprimento da Lei 10.639/2003, como articuladores do processo de visibilizar a educação como proposta que tange acerca da diversidade. Os autores descrevem a diversidade como norteador principal para mediar à educação de qualidade, a costura entre a violência no âmbito feminino e o racismo ganham grandes proporções nesta escrita, mediando à escola como espaço crucial no combate a intolerância e desigualdades seja racial ou gênero, compõe o

currículo e prática pedagógica agregar essa pauta em questão.

O artigo intitulado “*A Inclusão de Surdos na Universidade de Brasília – UNB e o Ensino de Libras no Brasil: Pretensão, fatos e pontos de vista*” produzido por Daniela Prometi e Neemias Gomes Santana, tencionam o debate referente alguns arcabouços legais e decretos da educação básica voltada à educação de Surdos, ampliando a necessidade de analisar como ocorre o direito/acesso/ acessibilidade do aluno surdo na Universidade de Brasília – UnB. Transcorrendo em sua escrita um debate interdisciplinar com a Lei nº 10.639, que aborda o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana a este público discente. Fomentando a necessidade de ampliar à formação de professores proferindo o debate de inclusão de surdos nas esferas de ensino, enredando o currículo de ensino e metodologias para atender este público.

O trabalho com a temática “*Acessibilidade e Subjetividade Linguística do Surdo no Contexto Social Inclusivo: Diversidade x Adversidade*” da autora Nilza Jesus Vilela, promove a necessidade de ampliar o debate referente à inclusão social dos surdos, agregando a importância da língua no contexto cultural, demarca a relevância desse processo como fator crucial de comunicação, o

escrito ainda destaca as barreiras de comunicação na sua ausência dessa língua para comunidade surda, promovendo uma estagnação nas ações sociais, culturais, destacando a relevância da língua supracitada para promoção de uma parte significativa da Inclusão.

O artigo *“Língua e linguagem do surdo com implante coclear: algumas reflexões”* dos autores Nádia Aparecida Alves e Santos e Wellington Jhonner D. Barbosa da Silva, propõe um dialogo pertinente no intuito de compreender sobre o desenvolvimento linguístico de surdos com implante coclear, o trabalho propõe esclarecer a trajetória do Surdo após implante coclear, mapeando o universo da linguagem e língua no contexto pós-cirúrgico. Os estudos apontam a necessidade da interação social para desenvolver a oralidade e demarca as dificuldades no processo de reabilitação. A leitura é um deleite sobre possibilidades e inovação de tratamento e realidade do surdo implantando.

Nesse propósito a obra vêm, portanto, corroborar com a contribuição da educação como proposta de inclusão social voltadas a práxis antirracistas nos entre/ lugares do cotidiano escolar. O livro é um convite ao leitor, pois a cada página irão vivenciar aprendizagens em temáticas tão

relevantes para mover uma mudança crucial no âmbito educacional. A educação qualificada!!

Geisa Hupp Fernandes Lacerda
Vitória ES, Abril de 2019.

ENTRE AS DEMANDAS, OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES: O ENSINO E AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS

Francisco Antonio Nunes Neto¹

INTRODUÇÃO

Este artigo se inscreve em uma perspectiva de análise que visa contribuir no conjunto de reflexões de a muito praticadas no Brasil sobre a formação de professores. Neste sentido, toma como referência o contexto histórico de finais dos anos 1980 quando no país se praticou a abertura política pós anos traumáticos dos governos militares (1964-1985) e, leva em consideração ter sido aquele o contexto em que a redemocratização da política brasileira cedeu lugar a emergência plural e polifônica das reivindicações identitárias, dentro das quais, o

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul da Bahia. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8641511804856429>; e-mail: xicco7@hotmail.com

direito de acesso à escola passou a ser pauta política da sociedade civil, dos movimentos sociais e dos profissionais da educação, sendo também o contexto no qual, não por um acaso, educação, escola e formação profissional docente se converteram em objetos das inúmeras análises que passaram a compor o repertório das pesquisas deste campo de produção de conhecimento e prática.

Dessa maneira, nos limites deste texto, os substantivos *demandas*, *limites* e *possibilidades* estão sendo acionados como moles para o desenvolvimento de uma reflexão de cuja trama e tessitura ambicionam contribuir para a ampliação de uma melhor compreensão dos debates sobre a formação de professoras, de professores e de outros profissionais no âmbito das relações étnico-raciais, tema e campo da produção de conhecimento que entre nós passou a ser praticado, mais efervescentemente, em finais do século anterior, conjuntura histórica da retomada e ampliação das lutas políticas de uma ampla agenda dos movimentos sociais no que tange ao desejo e à necessidade da promoção e efetivação de uma educação em bases significativas para um conjunto da população brasileira historicamente alijada e maltratada na escola pública, de cujo modelo entre nós, continua dando lugar a um

sem-número de críticas e denúncias sobre a sua ineficácia, estagnação e falência.

Assim, *demandas, limites e possibilidades* se referem a uma percepção sobre o estado da arte em que se encontra – em uma primeira abordagem – a formação de professoras, professores e outros profissionais para o trabalho com as diferenças, com as desigualdades e para a reeducação das relações de sociabilidades culturais. Aqueles substantivos também estão sendo acionados para – em um recorte mais específico – problematizar como os/as estudantes tem chegado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, mais especificamente, os/as que são aprovados/aprovadas na seleção anual de Alunos Regulares do Programa no Campus Paulo Freire, local onde estas primeiras observações estão sendo praticadas. Neste sentido, este texto é uma contribuição introdutória sobre um universo de questões da formação e qualificação profissional nesta temática.

O argumento está dividido em três momentos: percepções sobre a chegada... (as demandas); a dura travessia: navegar é preciso? (os limites); e, o trabalho em condições desiguais para a promoção emancipatória da diferença... (as

possibilidades). Em linhas gerais, a discussão apresentada no primeiro momento analisa a criação do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) na Universidade Federal do Sul da Bahia, Instituição de Ensino Superior que possui três unidades nas regiões sul e extremo sul do estado nas cidades de Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas, onde funcionam, respectivamente, os Campus Jorge Amado, Sosígenes Costa e Paulo Freire. Nessa parte do texto, entra em análise, as contribuições políticas que o PPGER visa alcançar na formação e qualificação profissional docente para a atuação em espaços formais e não-formais, à princípio, da Educação Básica, tomando-se como referências as determinações e obrigatoriedades das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Ainda, na primeira parte do texto, entra em análise o perfil dos/das estudantes que ingressam no Programa e a modalidade (tipos) de produtos didáticos com os quais os/as estudantes pretendem contribuir metodologicamente para a reeducação das relações de sociabilidades culturais.

No segundo momento, problematizamos os limites reais da travessia no contexto da formação e qualificação profissional neste universo temático a partir de uma crítica

estabelecida sobre a percepção da formação profissional dos/das estudantes que ingressam no Programa no que tange à operacionalização e utilização dos temas e questões teórico-metodológicas, assim como da dificuldade que demonstram no trânsito pelos referenciais utilizados no contexto do componente curricular Fundamentos dos Processos de Ensino-Aprendizagem nas Relações Étnico-Raciais, este de natureza obrigatória. Ainda, compõe a abordagem dessa parte do artigo, como uma literatura já existente na rede virtual e impressa pode contribuir na formação, qualificação e atuação profissional, assim como, para a elaboração do produto didático que cada estudante precisa apresentar ao final dos vinte e quatro meses da formação como requisito obrigatório para a obtenção do título de mestres ou mestras em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

Fechando o argumento, o terceiro momento discute o estado caótico de dismantelo, precariedade e abandono em que se encontram as unidades escolares, mais alarmantemente, nas cidades interioranas do país, quando abordaremos a situação dos prédios escolares e a ausência de materiais didáticos. Para, a partir deste cenário, problematizar como é possível o trabalho docente em condições absolutamente desiguais na

promoção emancipatória da diferença através da utilização dos produtos didáticos elaborados e a contribuição metodológica que os estudantes querem prestar para a promoção da reeducação das relações de sociabilidades culturais e para o pleno exercício das relações étnico-raciais.

PERCEPÇÕES SOBRE A CHEGADA...

Projetado na segunda metade do ano de 2016 e aprovado em janeiro de 2017, o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais, iniciou as suas atividades de planejamento (reuniões) em março e as de formação e qualificação profissional docente em outubro após a realização do primeiro Processo Seletivo para o Ingresso de Alunos Regulares através do Edital nº 15/2017 que formalizou a entrada de sua primeira turma. O Programa se inscreve em uma agenda política de ações afirmativas e formativas do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do Sul da Bahia, núcleo então coordenado pela professora Maria Aparecida de Oliveira Lopes. A criação do Programa, assim como as suas diretrizes curriculares, dialoga com as demandas

decorrentes da promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que instituíram a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica assim como do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

Desse modo, o PPGER foi criado com a missão política de contribuir para a formação e qualificação profissional das professoras e dos professores que atuam em espaços formais e não-formais de escolarização e de ensino das regiões sul e extremo sul da Bahia no âmbito da temática das relações étnico-raciais. O Programa possui duas linhas de pesquisa: i) Pós-colonialidade e fundamentos da educação nas relações étnico-raciais e ii) Relações étnico-raciais, interculturalidades e processos de ensino-aprendizagem; congregadas na área de concentração: ensino e relações étnico-raciais nas perspectivas pós e decoloniais. Essas linhas de pesquisa têm como área de concentração as discussões e as questões sobre o desenvolvimento de práticas de ensino das relações étnico-raciais que englobem as construções pós e decoloniais e as perspectivas afro-indígenas através da compreensão da

formação de professores e professoras em uma perspectiva interseccional com os estudos de gênero, classe e interculturalidades.

Neste sentido, o Programa ambiciona alcançar nas regiões sul e extremo sul do estado da Bahia o maior número de profissionais da educação, muito embora, cumpre mencionar que não apenas os professores e as professoras dos espaços formais e não-formais de educação tem demonstrado interesse em tornar-se estudante do Programa. Desde a primeira seleção de Alunos Regulares realizada no ano de 2017 é possível dizer sobre a existência de outros profissionais que, mesmo não atuando profissionalmente em educação, tem demonstrado interesse, muitos e muitas, inclusive, logrando aprovação: assistentes sociais, farmacêuticos, advogados, turismólogos, dentre outros. Portanto, não é errôneo ou exagerado dizer que a procura pela formação e qualificação que o PPGER proporciona, primeiramente, se relaciona com a constatação da inexistência de um mestrado (acadêmico ou profissional) nestas regiões que trate desse universo temático. Curiosamente, o Programa é o primeiro dessa modalidade nas regiões sul e extremo sul do estado da Bahia, o que confere, portanto, o caráter de uma experiência pioneira. Outro fator que podemos mencionar é a quase

inexistente oferta de cursos de pós-graduação em nível de mestrado e/ou doutorado nestas regiões para profissionais da educação, salvo os oferecidos pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mas que não abordam, no escopo dos seus programas, o universo temático das relações étnico-raciais.

Dessa maneira, para além de se configurar como uma experiência pioneira na temática e no nível de formação (mestrado profissional), o PPGER tem um amplo e hercúleo trabalho de formação e qualificação a ser desbravado no contexto das regiões sul e extremo sul da Bahia, uma vez que, visa contribuir para a reeducação das relações de sociabilidades culturais tomando como referência teórico-metodológica as pesquisas e os estudos sobre descolonização dos saberes e interculturalidades de tal maneira a que consigamos reconhecer, valorizar e praticar nos processos formativos, primeiramente, a adoção de metodologias pluriepistêmicas; secundamente, contribuir para que cada profissional que passe pelo Programa, numa ação inclusiva, atue como multiplicador ou multiplicadora do universo temático das relações étnico-raciais nos espaços onde circulam, dando a ler, outras epistemologias possíveis, revelando outros sujeitos, para que

sejam reconhecidos e valorizados em suas elaborações intelectuais, em seus modos de ser-pensar-estar-sentir, estejam estes em aldeias indígenas, em áreas remanescentes de quilombos rurais ou urbanos, em terreiros de candomblés, em assentamentos e em outros espaços de sociabilidades. (QUIJANO, 1994; MORIN, 2003; MATO, 2009; SANTOS e MENEZES, 2009; CANDAU, 2009; MORIN, 2011; SODRÉ, 2012; MARÇAL, 2012; NUNES NETO, 2016; DINIZ, PEREIRA e ALVES, 2017)

Grosso modo, após os processos seletivos para o ingresso de alunos regulares no Programa, tanto em 2017 quanto em 2018, registramos o ingresso de pessoas que possui como primeira formação de nível superior algum curso de licenciatura, em sua maioria, História e Letras, seguido por outros cursos de Pedagogia, Biologia, Química e Filosofia, ou ainda outros cursos de bacharelado como Turismo, Direito, Farmácia, dentre outros. De maneira geral – e essa constatação não significa nenhuma demérito – no âmbito de que trata as questões de natureza teórico-metodológicas da formação e qualificação no Programa, é possível dizer que, invariavelmente, pelo menos no Campus Paulo Freire, salvo poucas exceções, os/as estudantes possuem diminuto e/ou inexistente contato com o universo

temático das relações étnico-raciais, quando muito, expressam, no contexto da chegada no Programa, formulações ainda muito simplórias, da borda e sem muita densidade analítica sobre estas questões, muitos e muitas entre, inclusive, estabeleceram o seu primeiro contato com este universo temático no contexto da escrita e elaboração do projeto de pesquisa e intervenção com os quais visam lograr aprovação.

Ao longo desses quase três anos é possível observar entre os/as estudantes, tão logo ingressam no Programa, uma espécie de estranhamento no que tange ao trato, enfrentamento e operacionalização na abordagem mais consistentes de temas, por exemplo, os da órbita das pesquisas e estudos já existentes sobre debate interseccional de classe, raça, etnia, relações de gênero, sexualidades e religiosidades nos seus mais infinitos trânsitos e possibilidades de interrelações. A limitação flagrante no que tange a condução minimamente razoável por este universo temático nos possibilita ler sobre a ausência do contato com este universo temático no contexto da graduação, ainda que preliminarmente. O que sabem, o que dizem e o que revelam no contexto de chegada de maneira pouco sistematizada orbita na ótica do senso comum.

No Brasil, principalmente em capitais nacionais como Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, desde os idos dos anos 1980 se registra a ampliação da oferta e acesso a cursos de nível superior em licenciatura assim como da criação de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na área das Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e, Linguística, Letras e Artes. No âmbito das Ciências Sociais Aplicadas e Humanas, na Bahia, em Salvador a Universidade Federal da Bahia fundou em 1959 o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), experiência pioneira que implicou no fomento de desenvolvimento de pesquisas e produção de conhecimento e possibilitou a congregação de um sem-número de pesquisadores de diversos países do mundo, bem como, possibilitou a intensificação de pesquisas e um fluxo cooperativo de intercâmbio pelos continentes Africano e Asiático. É possível dizer, com margem mínima de erro, sobre a não criação no estado ou no país, no âmbito das outras áreas de conhecimento, da criação de centros ou institutos de pesquisas na perspectiva aberta pelo Centro de Estudos Afro-Orientais. Também na Universidade Federal da Bahia, a criação dos Programas de Pós-

Graduação em História em 1990 e em Ciências Sociais em 1999, numa linha aberta pelo Centro de Estudos Afro-Orientais, possibilitou a ampliação e o aprofundamento de pesquisas de temas e de objetos que revelaram outras produções de conhecimento sobre os continentes Africano e Asiático, assim como, internamente, de uma extensa pesquisa sobre as histórias, culturas, ancestralidades e memórias afro-indígenas.

Entretanto, na Bahia, assim como em demais estados brasileiros, a criação e ampliação do acesso a cursos de licenciatura, a criação dos centros e institutos de pesquisas e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e, principalmente, as pesquisas elaboradas, durante muito tempo, não alcançaram as regiões e cidades mais interioranas em um processo de democratização do ensino e produção de conhecimento que ganha mais amplitude em decorrência de políticas públicas educacionais que possibilitaram a interiorização. A rigor, por exemplo, tomando-se como referência a experiência pioneira em multicampia que Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – fundada em Salvador em 1983 e capilarizada nos anos seguintes para outras vinte e oito cidades em todas as regiões do estado – passou a

praticar, os primeiros e a maioria dos Programas de Pós-Graduação desta instituição foram criados na capital, o que, mais uma vez, corrobora com a constatação de que, quanto mais distantes das capitais e centros urbanos, mais difícil o acesso ao universo de pesquisa e produção de conhecimento, inclusive, porque, ainda que uma sazonalidade se torne possível, implica em um dispêndio que nem sempre os profissionais da educação podem arcar e, neste sentido, se nota o quão frágil é, nas cidades interioranas baianas, não apenas o desenvolvimento de pesquisas no âmbito do universo temático das relações étnico-raciais, assim como, o acesso a elas. Grosso modo, ao que parece, ainda vigora um modelo de formação profissional colonizado, fragmentado e ineficaz no que tange à promoção de práticas socioeducativas descolonizadas e pluriepistêmicas. (MUNANGA, 2005; NASCIMENTO, 2009; FERNANDES, 2015; BARROS, 2016; SODRÉ, 2017)

Aos nossos dias, ainda que constatemos a existência de inúmeras pesquisas e estudos pós a promulgação das Leis 10.639/03, 11.645/08 e do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, no contexto das práticas

educativas formais e não-formais, como as passíveis de verificação em cidades interioranas, ainda tem sido tímidas as abordagens e as estratégias metodológicas neste universo temático, sobretudo, pela flagrante constatação que os temas e questões da abordagem étnico-racial inexistem na estrutura da formação profissional e/ou são trabalhados de maneira dispersa e fragmentada. Portanto, ainda que estejamos no pós promulgação das leis anteriormente mencionadas e da criação dos documentos normativos como diretrizes e referenciais, notamos ainda termos que percorrer um amplo, lasso e hercúleo caminho na direção da promoção da reeducação das relações de sociabilidades culturais de tal maneira que ultrapássemos a etapa e o estágio de abordagens simplórias, folclóricas e exotizantes nas quais candomblecistas, indígenas, negros, mulheres, pobres, negros, gays, lésbicas, trans e outros continuem sendo vítimas de todo tipo de assédio moral e práticas de violência e agressividade tal como ainda se vê fartamente em qualquer unidade escolar ou situações de aprendizagens seja nas capitais ou cidades do interior. (ROMÃO, 2005; FONSECA, 2011; DA SILVA, 2011; CAPUTO, 2012; BORGES, 2013; FERREIRA, 2014)

Como requisito da seleção para o ingresso no PPGER, as candidatas e os candidatos precisam elaborar um projeto de pesquisa-intervenção no qual apresentem uma contribuição que pretende dar para a reeducação das relações de sociabilidades culturais étnico-raciais que, materializado em forma de um produto didático, possa ser utilizado não apenas pelo proponente, mas sim por outros profissionais e pessoas em situações de aprendizagem nos espaços formais e não-formais de escolarização. Neste sentido, a natureza das proposições são tantas quanto viáveis e podem contribuir para uma abordagem significativa do universo temático de que trata cada projeto de pesquisa e intervenção. Sendo um mestrado profissional, em reuniões do colegiado docente do Programa, deliberamos que, ao fim e a cabo da formação e qualificação que se operacionaliza em vinte quatro meses, diferente dos outros programas de pós-graduação nos quais a dissertação se configura como única possibilidade de produção final e como requisito obrigatório para o cumprimento da formação, no PPGER as estudantes e os estudantes podem elaborar, além da dissertação, produtos didático que possam ser utilizados como estratégias de mediação metodológicas em situações concretas de ensino-aprendizagens.

Assim, do ponto de vista do formato e/ou modalidade (tipos) e tomando como referência o tema e o objeto do projeto de pesquisa e intervenção, ao longo da formação e qualificação os estudantes e as estudantes podem elaborar aplicativos educacionais, jogos, mapas, vídeo documentários, filmes (curtas), textos dramatúrgicos, histórias em quadrinhos, sequências didáticas, textos infanto-juvenis em formato contos, crônicas literárias, mini livros, dicionários, cartilhas, cartografias, etnografias, dentre outras possibilidades contextualizadas, significativas, inclusivas e descolonizadas. (GOMES, 2012)

A DURA TRAVESSIA: NAVEGAR É PRECISO.

“Stamos em pleno mar...”

Castro Alves, 1869.

Tenho utilizado com relativa frequência entre colegas de trabalho e entre os discentes e as discentes no contexto das aulas na graduação e na pós-graduação o substantivo travessia para expressar ser necessário – na aquisição de conhecimento assim como para o estabelecimento de uma crítica – debruçarmo-nos sobre uma literatura existente sobre a produção de conhecimento no campo temático das relações

étnico-raciais, sobretudo, levando-se em consideração o trabalho no âmbito desse campo de pesquisa para a promoção da reeducação das relações de sociabilidades culturais. Nos limites deste artigo, a palavra travessia está sendo acionada e entendida como uma ação procedimental, um *módus operandi* e um exercício de busca e análise das pesquisas e estudos existentes sobre as relações étnico-raciais e como as abordagens teórico-metodológicas aí presentes se prestam às práticas socioeducativas emancipatórias, inclusivas e interculturais descolonizadas.

Dialogando com a epígrafe anterior e pensando no movimento de formação e qualificação no âmbito das relações étnico-raciais como estamos experienciando, estar em pleno mar aqui significa que estamos em um movimento de trasladação de um lugar para outros, de busca, de (re)descobertas de novas aprendizagens, do entendimento de outras possibilidades e formas de compreensão sobre as nossas existências, novos caminhos, outras rotas transculturais (AUGÉ, 2012; GILROY, 2001; HALL, 2003). Neste sentido, a travessia consiste, mais uma vez, em uma ação corporal – tomando o corpo como metáfora e como lugar de produção de sentidos – de nado, de mergulho e estabelecimento de

inúmeras conexões epistemológicas que nos permita, como escafandristas, encontrar as pistas e os indícios que nos possibilite a elaboração de estratégias discursivas e práticas metodológicas descolonizadas nas quais os diversos sujeitos em suas infinitas polifonias e em um trabalho conjunto com os demais profissionais dos espaços formais e não-formais de escolarização, como protagonistas de suas experiências cotidianas de aprendizagem, se vejam, se sintam e pratiquem, significativamente, uma vida cidadã, acionando para isso, os repertórios culturais que lhe permitam a construção identidades socioculturais positivas. (SILVA, 2000; HALL, 2005; LEITES, 2012)

Tomando como referência uma primeira experiência de formação obtida no âmbito dos cursos de graduação, os/as ingressantes no Programa demonstram, no contexto de suas chegadas, estratégias discursivas frágeis no que tange ao tratamento de questões de natureza teórico-metodológicas. De maneira geral, é possível dizer que ainda tem vigorado no Brasil um modelo de formação de profissionais para o ensino na educação básica amparado em modelos formativos de cujos currículos e projetos políticos pedagógicos de formação não promove a integração de áreas de conhecimento, em que

pese a constatação sobre as pesquisas, os estudos e diretrizes que estimulam a prática de estratégias metodológicas interdisciplinares. Dessa maneira, a formação fragmentada de especialistas em suas respectivas áreas de conhecimento – “dentro das caixinhas” como dito em um jargão – tem impossibilitado a produção de conhecimentos efetivamente interdisciplinares como uma prática contextualizada e intercultural na qual os lugares de onde cada sujeito anuncia e enuncia seus discursos e suas práticas sejam tomados como referências culturais e de produção de sentidos. (FOUCAULT, 1996; BHABHA, 2005; CERTEAU, 2012)

No contexto da travessia a que estamos nos propondo enfrentar na formação e qualificação profissional no âmbito da temática das relações étnico-raciais no componente curricular Fundamentos dos Processos de Ensino-Aprendizagem nas Relações Étnico-Raciais, adotamos estratégias metodológicas que vão desde a leitura e discussão dos referenciais teórico-metodológicos, da realização de seminários temáticos, da realização de encontros e seminários para a promoção de debates sobre a agenda política desse universo temático, da formação de grupos de estudos e pesquisas, do

estabelecimento de parcerias (inter)(trans)institucionais nas quais dialogamos pluriépistemologicamente com os mestres dos saberes populares tradicionais das comunidades indígenas, quilombolas, dos assentamentos de luta pela terra, de comunidades de terreiro, de artesãos locais, dentre outras possibilidades.

Entendemos que a efetivação e disseminação de estratégias metodológicas significativas e positivas para a promoção da reeducação das relações de sociabilidades culturais étnico-raciais só poderão ser elaboradas à medida que as travessias sejam realizadas. Dizendo de outra maneira, sem lançarmo-nos mão de uma farta produção de conhecimento encontrada em pesquisas e estudos disponíveis tanto nos formatos impresso (livros, artigos, teses, dissertações, monografias, dentre outros) quanto digital nos repositórios e sites de pesquisa; sem a inauguração de estratégias interculturais para a promoção de situações de aprendizagem socioculturais significativas, estaremos fadados ao “mais do mesmo” à título de estarmos antenados com as demandas contemporâneas, estando nelas inseridos, mas sem a adoção de estratégias metodológicas minimamente eficazes e significativas que nos possibilite, de fato, entender estarmos praticando

abordagens metodológicas descolonizadas e multiculturais.

Nessa travessia – como já anunciamos anteriormente – lançamos mão de uma farta literatura em diversos formatos e linguagens (pesquisas, estudos, vídeos, filmes, dentre outros) na formação e qualificação profissional docente para a atuação daqueles e daquelas profissionais e para a elaboração dos seus produtos didáticos. Aqui nos interessa refletir de que maneira, em que medida e em quais sentidos a literatura e os recursos midiáticos que localizamos contribuem no trabalho que desenvolvemos no Programa. Neste sentido, pensando nos limites das nossas ações de formação e qualificação e sem nos colocarmos, obviamente, como arautos iluministas e salvacionistas, assim como, pensando nos limites pessoais de cada pessoa e no tempo em que se processam seus aprendizados para a reelaboração e ampliação dos seus repertórios, vocabulários, práticas discursivas e metodológicas, entendemos o quão profícuo será o resultado da formação e qualificação em exercício no PPGER uma vez que, sobre todos os aspectos, contribuirá para o trabalho docente no âmbito da educação básica, inclusive porque, é impossível reformar currículos, projetos

pedagógicos e práticas discursivas e metodológicas sem que entendamos ser a travessia nesse campo de produção de conhecimentos e sentidos mais que necessária.

No Brasil, desde o contexto do século XIX, a população negra antes e após a abolição do trabalho escravo (1888) esbarrou em inúmeros empecilhos e estratégias milimetricamente orquestradas para impossibilitar que essa parcela da população se escolarizasse no sentido formal e institucional. Essas ações impeditivas se inscrevem em estratégias perversas e ideológicas de manutenção de privilégios das elites dominantes para a manutenção de hierarquias sociais e salvaguarda dos seus interesses de classe. De acordo com Marcus Vinicius Fonseca,

[...] a educação é vista como fator de perturbação e ameaça à ordem. Por esse motivo, mantinham-se as práticas educacionais voltadas para a formação dos escravos nos limites estritos daquilo que a função servil exigia para a produtividade e a segurança da sociedade escravista”. (FONSECA, 2001, p. 30)

Na perspectiva das populações indígenas também foram orquestradas estratégias, desde os idos coloniais, para a “civilização” dos costumes através da adoção de práticas salvacionistas e

etnocêntricas. Maria Aparecida Bergamaschi e Juliana Schneider Medeiros identificaram em sua pesquisa “as cartas de padres que atuaram no período colonial e relatam seus esforços para cristianizar, civilizar e europeizar os povos autóctones, considerados por eles sem Fé, sem Rei e sem Lei”. Continua as autoras:

“Com pequenas diferenças nos distintos tempos e espaços do Brasil colônia, esses princípios se mantiveram nos séculos de colonização, reforçados pela atuação de outras ordens religiosas como os beneditinos, franciscanos, carmelitas, lassalistas e salesianos, e retomados pelo Estado brasileiro no início do século XX, quando se configura um segundo momento da educação escolar indígena”. (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 57)

Em ambos os casos, as histórias dessas populações registram ações torpes e perversas acionadas para sabotar culturalmente as memórias, as histórias, os processos civilizatórios e as formas de ser-estar no mundo de parcelas significativas da população que, no Brasil, sempre foram empurradas para debaixo do tapete de uma história nacional forjada, como se fosse possível conter a sanha e as estratégias de sobrevivência, resistência e lutas de uma população de cuja

força e existência continuam presentes no cotidiano cultural, posto que – para além da abordagem clichê de uma literatura sobre a formação cultural brasileira – os povos originários (indígenas), africanos e afro-brasileiros são estruturantes de tudo o que configura este país, mas que, desde o período colonial aos nossos dias, continuam sendo tratados como o outro, como o ex-ótico [daquilo que está fora do campo ótico, lido como não usual, fora do “padrão/modelo”], inferiores, ruins, incivilizados.

Portanto, os limites que a travessia neste campo de produção de conhecimento e sentidos se nos impõe, nos convida, primeiramente, a melhor conhecer, com densidade, as ações predatórias que os colonizadores e seus descendentes adotaram para dismantelar os processos civilizatórios dos povos originários indígenas, africanos e afro-brasileiros neste país, para, secundamente, construirmos estratégias que nos possibilitem tirar o peso – literalmente – da colonização e tudo o que isso significa para essas populações. Nesta conjuntura pós promulgação das Leis 10.639/03, 11.645/08 e das diretrizes e referenciais existentes, as nossas ações de formação e qualificação não podem mais limitar-se tão somente na constatação das

deliberações daquelas Leis e das Diretrizes que delas decorrem. Tomando como referência as Leis e as Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, o nosso trabalho precisa avançar no sentido da elaboração de proposições didáticas significativas e possíveis de manuseio metodológico no interior das práticas e dos processos de ensino-aprendizagem.

Em uma rápida mirada nas redes, nos sites de busca, para além das referências de pesquisas e estudos acadêmicos, são incontáveis os blogs, vlogs, canais e programas temáticos no youtube e outros ambientes virtuais de aprendizagem para o aprendizado e o trabalho com as relações étnico-raciais, obviamente, nos limites desse artigo, impossível nominar cada um deles. Assim sendo, o que até aqui temos enfatizado e problematizado é que, a travessia se constitui como uma estratégia imprescindível para o trabalho com as diferenças e desigualdades socioculturais. Em uma síntese, a ideia de travessia pode ser assim traduzida:

“Para superar tudo isso, precisamos ultrapassar estereótipos, extinguir preconceitos, e, como disse Senghor, em um de seus poemas, proceder a uma desintoxicação semântica, isto é, redefinir termos e conceitos, por exemplo, no nosso

caso do campo educacional, a começar por educação, aprender, ensinar, saber, educar. Educar-se”. (SILVA, 2011, p. 31)

Na travessia que temos efetivado nos encontros de formação e qualificação profissional no PPGER, o que há de mais imprescindível, o que há de mais importante, sublime e político é a ação de reaprender a aprender através de um movimento contínuo de retomada, redescoberta e enfrentamento. A palavra enfrentamento aqui está sendo acionada em duas perspectivas: a primeira no sentido da ação de debruçarmo-nos sobre; a segunda na adoção de uma postura política multiplicadora. Neste sentido, ambicionamos inaugurar compreensões e práticas educacionais que sendo inclusivas e interculturais contribuam nos processos de reeducação das relações de sociabilidades culturais para-além do chão e dos muros das unidades escolares e demais instituições de ensino-aprendizagem. O que visamos – e não é utópico posto que tenha lugar e seja possível – é inaugurar outras estratégias de ensinar-aprender nas quais o processo de aquisição de conhecimento não se reduza e/ou se confunda com repetições diárias de ir à escola como mera obrigação, um castigo, algo enfadonho e desprovido de sentidos. Dessa maneira, a um só tempo, inclua-se aí também a nossa pretensão de

ressignificar os espaços de aprendizagens e as formas de ser-estar nestes, não perdendo de vista e com os pés fincados nas nossas tradições culturais para resgatarmos, se assim se podemos dizer, a

[...] participação efetiva, plena de emoção, onde há espaço para cantar, dançar, comer e partilhar. Reverenciam-se os mais velhos, que têm mais axé (força de vida), o que se traduz como mais sabedoria. Nas culturas negras os mais velhos são sempre os esteios da comunidade, tendo um papel fundamental para as decisões e desenvolvimento do grupo. Da mesma forma, crianças e jovens têm suas obrigações, já que se encara a vida como um jogo simbólico, onde o crescimento só se dá na dimensão de luta, de desafio ou de enfrentamento das dificuldades que sempre aparecem e continuarão aparecendo ao longo da vida”. (THEODORO, 2005, p. 96)

Passado o período inicial de estranhamento e acomodação, os/as ingressantes no Programa, à medida que iniciam as suas travessias nas leituras, nos debates, na participação nas atividades na universidade, nas escolas das redes estadual e municipal e em outros espaços formativos como sedes, centros culturais, terreiros de candomblé, assentamentos,

associação de bairro, etc., logo notamos os primeiros resultados no sentido da forma como passam a expressar as suas ideias anunciando e enunciando-as com melhor propriedade discursiva no âmbito da temática das relações de sociabilidades étnico-raciais. À medida que se dedicam e aprofundam nas questões teórico-metodológicas desse campo de produção de conhecimento, melhor elaboram os percursos para a composição criativa dos seus produtos didáticos. Pensando-se prospectivamente, a longo prazo, certamente teremos um outro cenário nas regiões sul e extremo sul da Bahia no que tange a reeducação das relações socioculturais.

Obviamente, como entre a teoria e a prática se abre facilmente um fosso, ainda assim, esperamos contribuir efetiva e significativamente para ressignificar as práticas discursivas, didáticas e metodológicas de um cenário que, invariavelmente, assim se encontra: escolas das redes municipais e estaduais com prédios depredados; livros didáticos como a única alternativa e opção de material didático; gestores e gestores pressionados diariamente para o cumprimento de uma agenda letiva que quase nunca estabelece relação com o entorno e as demandas das comunidades escolares,

professoras e professores desestimulados e com elevadas cargas horárias de trabalho; estudantes, em sua maioria, sem motivação e estímulo para aprender. Assim sendo, é nesse sentido que o trabalho de formação e qualificação nas relações étnico-raciais visa contribuir para a promoção de

[...] uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”. (CANDAUI, 2008, p. 52)

Dessa maneira, acreditamos que navegar pelos mares desse campo de produção de conhecimento e sentidos, é mais do que preciso, é humanamente necessário e urgente!

O TRABALHO EM CONDIÇÕES DESIGUAIS NA PROMOÇÃO EMANCIPATÓRIA DA DIFERENÇA...

É possível a promoção de um trabalho na perspectiva emancipatória, intercultural e inclusiva no contexto das relações de sociabilidades culturais étnico-raciais para o enfrentamento das inúmeras formas e manifestações de práticas preconceituosas e racistas em espaços escolares formais e não-formais de cujos cenários é da mais completa falta? Neste sentido, nesta parte do texto, problematizamos os cenários onde as práticas de escolarização se inscrevem retomando as discussões anteriormente apresentadas sobre os contextos infraestruturais onde as práticas docentes da educação básica se materializam.

Dessa maneira, nos dedicaremos a problematizar nesta parte do texto duas questões norteadoras: i) de que maneira, em que medida e em quais sentidos a formação e a qualificação profissional pode ser amplamente desenvolvida em cenários de atuação de trabalho nos quais a infraestrutura não apresenta e nem disponibiliza condições minimamente necessárias para a sua realização? ii) como é possível a promoção de um trabalho de enfrentamento e combate das desigualdades e indiferenças e que, ao mesmo tempo, promova a diversidade cultural, as singularidades dos sujeitos e a igualdade em

condições de trabalho absolutamente desiguais e desfavoráveis?

Ao lançarmo-nos sobre essas duas questões norteadoras intentamos contribuir no debate sobre as reais condições dos ambientes de trabalho onde as práticas docentes se inscrevem e sobre as possibilidades da inauguração de práticas metodológicas descolonizadas, inclusivas e socioculturais. Sendo assim, não faz parte da perspectiva de análise aqui proposta a concessão de respostas e/ou receituários de como proceder nos cotidianos dos processos de ensino-aprendizagens, até porque, fosse essa a perspectiva, logo nos esbarraríamos na constatação das especificidades regionais, locais e, no interior de cada uma delas, no chão dos espaços de aprendizagens e socializações, as inúmeras diferenças observáveis, demanda que, inclusive, a maioria dos documentos norteadores para a educação básica no Brasil pouco se dedicam a problematizar.

Portanto, nos limites deste texto, a ideia de possibilidades tal como enunciada no título deste artigo, é a nossa compreensão sobre a natureza de um trabalho que pode ser realizado a partir da conjunção da formação, qualificação, práticas metodológicas e os cenários nos quais o trabalho

docente visa contribuir para a minimização das desigualdades e a promoção da igualdade levando-se em consideração as singularidades e os repertórios socioculturais dos sujeitos.

Antes da problematização das questões norteadoras apresentadas anteriormente, salientamos que, na nossa compreensão, igualdade e diferença não podem ser tratadas como polos antagônicos e amplamente dissociados. Ao contrário, nos interessa o entendimento e o tratamento dos diferentes culturalmente nos aspectos que singularizam e, obviamente, como iguais naquilo que define os seres humanos, no cômputo das existências humanas, tratamento nunca alcançado quando, ao invés da percepção das diferenças culturais em seus aspectos singulares, toma à frente, olhares, percepções e práticas (discurso-ação) etnocêntricas que, de maneira grotesca, geralmente – sendo incapazes de entender as singularidades e especificidades humanas e socioculturais – acionam, invariavelmente, formas de tratamento que oscilam entre a indiferença e a discriminação. Como observado por José D’Assunção Barros,

[...] compreender isso é chamar a si a possibilidade de participar desta construção em favor de um mundo com menos desigualdades, com maior liberdade de

escolhas, com maior riqueza de alternativas e possibilidades, com maior consciência da complexidade humana” (BARROS, 2016, p. 74)

Voltando às questões norteadoras com as quais abrimos essa última parte do texto e tomando como mote da ação a provocação feita por Barros de “chamar a si” ou para si a possibilidade e, ao mesmo tempo, as responsabilidades inerentes à docência no que concerne a sua contribuição para uma formação cidadã e, através do entendimento de que a atuação profissional docente deva pautar-se no acionamento de estratégias de enunciação discursivas e de práticas metodológicas emancipatórias, nos dedicaremos a refletir sobre quatro aspectos de um único cenário: a) o estado de dismantelo, precariedade e abandono em que se encontram as unidades escolares (a estrutura dos prédios, a ausência de materiais didáticos, a carga horária abusiva e as péssimas condições de trabalho: mais do mesmo); b) as relações de sociabilidades nos espaços de ensino-aprendizagem e práticas de agressões e violências; c) percepções sobre as diferenças, singularidades e diversidade cultural nos espaços de aprendizagens; d) como trabalhar com as diferenças, singularidades e diversidade cultural

nos espaços de aprendizagens a partir da formação, qualificação e práticas metodológicas contextualizadas.

Uma segunda perspectiva de travessia que devemos acionar diz respeito a adoção de práticas docentes descolonizadas, contestatórias e de atravessamento como uma estratégia metodológica na qual, ao invés do mais do mesmo, a dimensão qualitativa ao invés da quantitativa seja a tônica da abordagem, de tal maneira que, práticas socioeducativas emancipatórias, de fato, se tornem possíveis. Passemos aos aspectos na tentativa de contribuir, ainda que minimamente, no debate sobre as questões norteadoras aqui lançadas.

O primeiro aspecto se refere à situação calamitosa e caótica dos prédios escolares onde as práticas de docência na educação básica se inscrevem. No âmbito da educação formal, em uma rápida mirada, é possível identificar uma ampla literatura nos formatos de pesquisas e estudos acadêmicos que se dedica a analisar o estado de desmantelo, precariedade e abandono em que se encontram as unidades escolares. Na maioria das cidades urbanas ou interioranas brasileiras, o estado de conservação dos prédios das escolas das redes estaduais e municipais de ensino é precário. Ainda que muitos gestores e

gestoras – utilizando do erário destinado às reformas para a conservação dos prédios escolares – contratem empresas terceirizadas antes do início do calendário letivo para a realização de serviços de reparos na estrutura física e pinturas das grades, dos muros, das paredes, das portas e das janelas, a inexistência de ações pedagógicas que estimulem a educação patrimonial tem se tornado um fator que esbarra toda e qualquer iniciativas de preservação das unidades escolares pelos gestores e gestoras. A rigor, como a educação patrimonial não tem sido um tema abordado no currículo da educação básica ao longo das séries e dos calendários letivos, as estratégias de conservação se mostram amplamente ineficazes. Dizendo de outra maneira, entendemos que a abordagem sobre consciência para a preservação patrimonial deve ser estruturante da concepção de currículo e do projeto pedagógico que cada escola pratica.

Entretanto – e essa não é uma realidade vivenciada apenas nas cidades do interior – a maioria das escolas públicas brasileiras não possui um projeto pedagógico pensado e elaborado pela comunidade escolar. Geralmente, o documento que se dá a ler nas unidades escolares como o projeto pedagógico tem sido o planejamento pedagógico anual, este, elaborado

herculeamente em um trabalho realizado a duras penas pelas coordenações pedagógicas da escola ou, na ausência desta, pelo vice-diretor. Ou seja, há uma nítida confusão e/ou desconhecimento sobre as especificidades de ambos documentos. Em linhas muito gerais, na leitura que se pode fazer nesse planejamento pedagógico anual, facilmente se identifica a inexistência de práticas interdisciplinares e/ou projetos integradores interdisciplinares e/ou interculturais. Ainda vigora na maioria dos documentos nos quais os planejamentos pedagógicos anuais são dados a ler, listas extensas de conteúdos por disciplina, o que denota o quão distante estamos de efetivar práticas docentes interdisciplinares e interculturais e, no seu lugar, práticas disciplinares – quando muito, multidisciplinares – descontextualizadas, fragmentadas e desconectadas continuam sendo a maneira de ensinar-aprender adotadas, distantes socioculturalmente do contexto e do entorno onde tais práticas de docência se inscrevem.

Como na maioria das regiões brasileiras – por ser caótico e defasado os planos de carreira para o magistério da educação básica – nas regiões sul e extremo sul da Bahia onde o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais funciona, a situação

cotidiana de trabalho experimentada pelos professores da escola básica das redes estaduais e municipais de ensino continua marcada pela *falta* e pela *sobrecarga*. A palavra falta aqui se refere à constatação do estado de necessidade, ausência e carência que, cotidianamente, as escolas enfrentam. Uma falta que é a soma da conjunção dos recursos humanos e materiais sem os quais a função política e emancipatória da educação não se efetiva. No que tange à sobrecarga, essa palavra nos permite constatar que, por serem caóticos e defasados os planos de carreira adotados para o magistério da educação básica, como nas demais regiões e cidades brasileiras, os professores e professoras precisam encarar jornadas de trabalhos superior a 40 horas semanais para conseguirem lograr uma remuneração que lhes permitam o mínimo necessário para sobreviver.

De partida, a constatação de que os professores e as professoras enfrentam jornadas exaustivas de trabalho nos possibilita ler faltar para estes profissionais da educação básica, tempo, inclusive, para melhor cuidar, minimamente, de si próprios, das suas famílias, da sua saúde física e mental. Sobre este último aspecto, são alarmantes os índices de profissionais da educação que, tão logo se

aposentam apresentam quadro de adoecimento físico e/ou mentalmente, quadro e situação que, inclusive, pode motivar a realização de inúmeras pesquisas e estudos sobre esta temática uma vez que se configure como uma importante lacuna a ser preenchida para a ampliação da produção de conhecimento no âmbito do campo da educação. Essa situação vivenciada por inúmeros profissionais precisa melhor ocupar os nossos horizontes de reflexão.

Ainda, no âmbito da constatação da sobrecarga de trabalho entre os profissionais da educação básica, nota-se que não lhes sobra tempo e condições minimamente razoáveis para continuar as suas formações iniciais e as qualificações profissionais de seu interesse ou aquelas que lhe são apresentadas, às vezes, como únicas possibilidades próximas e/ou reais. Desse registro fica a constatação de como ao passar dos anos a maioria dos profissionais da educação básica acabam realizando um trabalho repetitivo, limitado, descontextualizado, mais do mesmo, pautado, mal e parcamente em um único recurso: os livros didáticos, que, também descontextualizados, são desarticulados do universo cultural onde se inserem professores e estudantes. É nesse cenário de falta e sobrecarga que as ações do PPGER se inscrevem buscando

contribuir, em um trabalho coletivo, para a minimização e combate de todas as formas de racismo, preconceitos e desigualdades e com vistas à promoção de práticas socioeducativas descolonizadas, contextualizadas, inclusivas e emancipatórias.

O segundo aspecto diz respeito às relações de sociabilidades que se materializam no chão da escola entre gestores (diretores e diretoras, vice-diretores e vice-diretoras, coordenadores e coordenadoras pedagógicas), professores e professoras, e todos estes com os estudantes e trabalhadores da limpeza e segurança dos prédios escolares. Sobre a temática das relações de sociabilidades entre os diversos sujeitos que frequentam as escolas públicas das redes estaduais e municipais de ensino, a cena contemporânea tem tornado público, diariamente, inúmeros casos e episódios de agressões (verbais e/ou físicas), práticas de violências, assédios e correlatos. Tomando-se como referência a própria história da educação brasileira e a maneira como esta instituição se tornou possível neste país, desde os primórdios das instituições educação e escola, entre nós, educar sempre foi uma ação baseada na adoção de estratégias e concepções de educação,

currículo, didática e ensino pautados pela violência, agressividade, abusividade e intolerância quando destinadas à maior parte da população (negros, mestiços e pobres) tratada como ultraje não apenas em uma escrita historiográfica. Ainda se ouve, sobretudo entre as pessoas com maior idade, que se deve estudar “para virar gente” ou “para ser alguém”. A permanência de ditos populares dessa envergadura, teima e insiste em nos dizer e lembrar sobre o longo caminho que ainda precisamos percorrer para inaugurarmos concepções minimamente razoável sobre as nossas existências e, principalmente, sobre as nossas igualdades no contexto das nossas diferenças.

Na história da educação pública brasileira, de maneira geral, o ensino destinado a nordestinos, pobres, indígenas, negros, mulheres e, atualmente às demais minorias políticas como gays, lésbicas, transgêneros, transexuais, dentre outros, continua pautado no ultraje, ação que em todos os aspectos aciona os ânimos e as relações de sociabilidades tornando-as demasiadamente tensas e conflituosas. Dessa maneira, marcado pela falta, o cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem nas escolas públicas estaduais e municipais brasileiras precisam ser reinventados

a partir da valorização e introdução de abordagens interculturais nos processos socioeducativos, de tal maneira a romper com uma concepção meritocrática na qual só não aprende quem não quer. Eis, em larga medida, um dos principais motivos do crescente desgaste da relação professor e estudante na qual se estabelece um pacto silencioso no qual uns fingem que ensinam e outros fingem que aprendem.

Este cenário torna-se ainda mais agressivo quando as enunciações discursivas e práticas metodológicas dos profissionais da educação básica ignoram por completo as individualidades, as singularidades e as identidades socioculturais dos sujeitos e, por desconhecer, acionam abordagens que, porque ignorantes, hostiliza, constrange, sabota, coisifica, exotiza, margeia, nulifica, maltrata e mutila as especificidades de cada sujeito em seus processos de escolarização e nos seus tempos de aprendizagem. Tem se tornado incontáveis os casos e os episódios diários nos quais as práticas de violência e agressões físicas e verbais ocupam os mesmos espaços. Aos nossos dias, por exemplo, a obtenção de notas baixas nas avaliações (exames) tem sido um dos principais motivos para a incidência de todo tipo de agressões, nas

quais, muitas vezes, munidos de revólveres, facas, canivetes e demais objetos cortantes e/ou perfurantes se pode até matar. Insisto em dizer que, em larga medida, os desgastes observáveis nas experiências de sociabilidades escolares podem estar relacionados às práticas discursivas e metodológicas desgastadas, saturadas, descontextualizadas e sem sentido para o cotidiano de quem tais práticas discursivas e metodológicas se destinam. Neste sentido, parafraseando Edgar Morin em duas de suas importantes obras (2003 e 2011), é preciso que repensemos a reforma para reformar o pensamento, acionando para isso, os saberes que são realmente necessários nos contextos de escolarização para, ao invés de uma cabeça bem cheia de assuntos, possamos contribuir para que os estudantes tenham uma cabeça bem-feita, à maneira das práticas socioeducativas descolonizadas, contextualizadas, inclusivas e emancipatórias pautadas nas relações étnico-raciais e, para isso, precisamos

[...] identificar e construir coletivamente com os alunos a história do processo da existência da comunidade, da cidade e do país, enfatizando o papel dos atores envolvidos neste processo, estabelecendo referências com os seus antepassados, para (...) compreender-se enquanto sujeito

ativo, com capacidade de transformar o seu cotidiano”. (NASCIMENTO, 2005, p. 31)

Prosseguindo, o terceiro aspecto se relaciona amplamente com o segundo à medida que problematiza a não percepção das diferenças, singularidades e diversidade cultural nos espaços de aprendizagens, manifestações preconceituosas e racistas que podem converter-se em verdadeiros entraves no trabalho de combate as desigualdades e para a promoção das diferenças, singularidades culturais e diversidades nos espaços de escolarização.

Em estudo anterior (NUNES NETO, 2016) retomamos o debate e estabelecemos uma crítica ao modelo de formação profissional para a educação básica nos cursos de licenciaturas que ainda vigora no país na maioria das universidades e faculdades, no qual, os estudantes apenas estabelecem contato com as demandas cotidianas dos espaços de escolarização muito tardiamente no contexto dos estágios de observação e regências. Fragmentado porque não articula as diversas áreas de produção de conhecimento e campos de pesquisas, o já tão conhecido, analisado, pesquisado e criticado modelo 3 + 1 – ainda que travestido de nomes mais modernos – continua baseado na promoção da separação entre as áreas de conhecimento lidas como

teóricas de outras que são lidas como práticas, como se este tipo de dissociação fosse possível. Os profissionais que este modelo de formação continua colocando no mundo do trabalho docente lidam com a realidade de maneira fragmentada e desarticulada, desarticulação que se materializa na forma como conduzem as suas atividades de trabalho, insistentemente, descontextualizadas, ainda que existam normativas e diretrizes que apontam em outras direções no sentido da autonomia que cada profissional da educação deve exercer no interior do cotidiano de suas práticas de ensinar-aprender, sobretudo, no que tange à operacionalização e problematização as demandas locais. Neste sentido, lanço as seguintes questões: se, por exemplo, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais editados no Brasil em 1994 se preconiza a seleção de conteúdos e o exercício dos recortes temáticos para o trabalho de competências e habilidades, por que a maioria dos profissionais da educação básica não conseguem ou temem fazê-lo? Por que quantidade continua sendo tratada sinônimo de qualidade na operacionalização dos conteúdos e temas no contexto de uma sala de aula? Não é uma grande contradição o fato de que o mesmo estado que através de normativas e documentos diretivos sugere caminhos para a renovação e

contextualização da abordagem seja o mesmo estado que inviabiliza a possibilidade da realização de um trabalho minimamente significativo e culturalmente inclusivo entre os diferentes neste país? Ou será que de fato entre nós entre a teoria e a prática se abre a um fosso enorme?

Na Universidade Federal do Sul da Bahia há a oferta de cursos de graduação no formato licenciaturas interdisciplinares. Entretanto, pelo estado de maturação em que encontram, deixaremos para problematiza-los em um estudo posterior. Ainda é muito cedo para que procedamos a análises mais complexas e consistentes sobre o modelo de licenciaturas interdisciplinares como nesta universidade se pratica, sobretudo, porque, embora os cursos tenham na sua nomenclatura a palavra “interdisciplinar” o que se percebe, em linhas gerais, é que precisaremos percorrer ainda um longo caminho para que de fato a afirmemos estar praticando se a entendemos como um tipo de conhecimento de cuja trama é tecida no trânsito interno entre diferentes áreas de conhecimento e campos de pesquisa. Por enquanto percebo um cenário no qual a multidisciplinaridade tem sido um caminho utilizado em um trabalho contínuo de lapidação para que em um futuro mediano

possamos de fato afirmar a interdisciplinaridade em seu vigor nos nossos processos de formação profissional não apenas nas licenciaturas, mas também nos bacharelados interdisciplinares.

Se a escola e a formação de profissionais para a educação básica não mudarem e o trabalho de enfrentamento e combate às desigualdades para a promoção de práticas socioeducativas descolonizadas, contextualizadas, inclusivas e emancipatórias ficar a cargo de uns poucos, dificilmente conseguiremos alcançar outras estratégias de enunciação discursivas e práticas metodológicas nas quais nordestinos, pobres, indígenas, negros, mulheres, gays, lésbicas, transgêneros, transexuais, dentre outros sujeitos, não continuem sendo tratados como os “outros”, os ex-óticos, desqualificados, coisificados, massacrados, agredidos e moralmente violentados.

Por exemplo, no âmbito das questões sobre corpo, relações de gênero e orientações de sexualidades, as escolas continuam praticando, discursivamente e metodologicamente, abordagens muito violentas e agressivas contra homossexuais, lésbicas, transexuais e transgêneros por entender que,

[...] é tida como antinatural, como abominação, como pecado, uma vez que não há a possibilidade de procriação, não

correspondendo, dessa forma, com a constituição da família patriarcal, constituindo a idéia de que gays e lésbicas são sujeitos desviantes e anormais”. (LONGARAY, 2011, p. 120)

Abordagens que, de maneira absolutamente violenta e agressiva, adotam estratégias de aprisionamento demasiadamente conhecidas e problematizadas sobre a normatização, a disciplinarização, a docilização e a punição dos corpos alheios (FOUCAULT, 1979 e 1987). Assim, à maneira como entende Nilma Lino Gomes, é preciso a construção de currículos descolonizados para a promoção de práticas socioeducativas contextualizadas, significativas, inclusivas e emancipatórias nas relações étnico-raciais. Segundo avalia,

“Numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no

cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além”. (GOMES, 2012, p. 104)

Indo mais além, apresentamos o quarto e último aspecto das questões norteadoras que apresentamos na abertura desta parte do texto sobre como trabalhar em contextos de indiferenças e desigualdades com as diferenças, singularidades e diversidades culturais nos espaços de escolarização formais e não-formais da educação básica a partir da formação e qualificação para a construção e adoção de práticas metodológicas contextualizadas. Tomando-se como premissa as considerações que elaboramos sobre a necessidade de introdução no currículo escolar da educação básica experiências de escolarização interculturais, aqui recuperamos a seguinte provocação:

“o que impede a um oleiro contribuir eficazmente em uma aula sobre a história saneamento e sanitização urbana a partir dos seus conhecimentos e práticas de construção de filtros de barros? Em que medida, de que maneira e acionando quais os saberes e os conhecimentos de mateiro indígena podem contribuir para o aprendizado da fauna e flora brasileira

tomando como base as histórias de vida das populações indígenas? Como não perceber as diversas contribuições que um pescador a partir dos seus conhecimentos sobre mares e ventos pode conferir a uma aula sobre a expansão marítimo-portuguesa? E a biodiversidade dos manguezais lida por uma marisqueira habituada com a fauna e a flora do lugar em uma aula sobre a história biogeográfica de uma região? E se aula fosse sobre as formas de nascer entre as diferentes culturas, por que não acionar os conhecimentos e as práticas de uma parteira? E se o assunto for artes sacras, por que não dialogar com um santeiro? No contexto do aprendizado sobre as contribuições das culturas africanas na configuração da culinária afro-brasileira, por que não uma aula com as Baianas do Acarajé? E sobre as lutas e resistências dos negros e negras escravizadas, por que não rodas de conversa com anciões mestres da capoeira? Sobre o contexto de fundação de uma cidade, que tal ouvirmos o que tem a dizer os feirantes? Sobre os avanços da tecnologia para os cuidados domésticos, por que não uma aula sobre as formas de lavar roupas ao longo de sua história dada por uma antiga lavadeira? Sobre os modos de vida e condições de trabalho no campo, por que não ouvir o que

nos tem a dizer vaqueiros e boiadeiros? Os exemplos podem ser infinitos, variados, mas para percebê-los em suas importâncias, eficácias e singularidades é preciso que deixemos de lado – parafraseando Marilena Chauí (2005) – os nossos velhos e ultrapassados discursos competentes com os quais nos revestimos de um poder de dizer, de legitimar, de validar através de métodos e técnicas de pesquisa que em larga medida não representam a vida fora dos muros das escolas, faculdades e universidades. (NUNES NETO, 2016, p. 141)

É através do acionamento da perspectiva intercultural e das práticas socioeducativas contextualizadas, significativas, inclusivas que promovam a igualdade no contexto da diversidade cultural dentro e fora dos espaços formais e não-formais de ensino-aprendizagem e como uma contribuição no sentido da valorização das inúmeras experiências de construções identitárias é que os/as estudantes do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais tem como requisito para a obtenção de mestres e mestras na abordagem dessa temática a elaboração de um produto didático de cuja finalidade se preste, a um só tempo, como uma contribuição para a reeducação das relações de

sociabilidades culturais étnico-raciais e que possam ser utilizados por diferentes sujeitos, sejam estes professores, estudantes, coordenadores pedagógicos, gestores e demais membros da comunidade civil para-além do chão dos espaços de escolarização.

A elaboração dos produtos didáticos nos formatos (tipos) aplicativos educacionais, jogos, mapas, vídeo documentários, filmes, textos dramatúrgicos, histórias em quadrinhos, literatura infanto-juvenil nos formatos contos e crônicas, minilivros, dicionários, cartilhas, cartografias, etnografias, dentre outras possibilidades descolonizadas, visa alcançar de maneira mais diversa e plural possível os sujeitos em todas as suas demandas e necessidades essenciais.

O estado da arte em que se encontra a elaboração do produto didático pelos/pelas estudantes do Programa é o da sistematização dos dados coligidos durante a pesquisa de campo; dados e informações obtidas através de etno(carto)grafias; nos eventos promovidos pelos discentes na universidade nos quais se registrou ampla participação de seus membros e de outros da sociedade civil; da promoção de atividades nas comunidades externas à universidade em escolas, associações de bairro, terreiros de candomblé, aldeamentos indígenas, sindicatos, dentre outros

lugares, para o aprendizado intercultural; da promoção de encontros de formação e seminários temáticos nos quais os temas e objetos dos projetos de pesquisa-intervenção desenvolvem ações para a qualificação e elaboração dos produtos didáticos; da criação de grupos de estudos e pesquisas para a realização de debates, discussões, sistematizações das pesquisas que possibilitarão a elaboração e o delineamento de estratégias de enunciações discursivas e das práticas metodológicas socioeducativas contextualizadas que contribuam nos diversos e distintos processos emancipatórios entre os cidadãos que necessitam que os espaços de escolarização lhes possibilitem e garantam os direitos humanos.

Enfim. Por último, mas não menos importante, há que se registrar o empenho envidado pelos docentes e, especialmente, por cada discente do Programa para que o tornemos a cada dia mais real, consistente e possível em um contexto tão marcado por injustiças e retrocessos históricos. Um empenho que se traduz no exercício cotidiano da travessia para o (re)aprendizado e conexão com todos os elementos que nos possibilita a pensarmo-nos socioculturalmente nas nossas especificidades e singularidades plurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho para o enfrentamento e combate das desigualdades histórico-sociais em países subdesenvolvidos implicam no acionamento de estratégias que realmente efetivem, em bases equitativas, o acesso aos bens, patrimônios e repertórios culturais condizentes dos seus processos civilizatórios, assim como, no desenvolvimento de estratégias realmente eficazes e significativas que garantam modos de vida dignos para parcelas de populações que vivem nos limites da miséria que a pobreza material ocasiona, condição cada vez mais aviltante e que encontra as suas bases solidamente fincadas na globalização e em políticas neoliberais que solapam, mutilam, destroem, empurra para o mundo da marginalidade e da criminalidade que mata centenas de jovens pobres nestas nações cotidianamente.

Como nos demais países subdesenvolvidos, no Brasil, ainda havemos de percorrer uma longa caminhada no sentido de inauguramos uma outra fase, esta não marcada pelo fosso gritante entre os grandes empresários, latifundiários, donos do capital e da propriedade privada e políticos de um lado e, diametralmente oposto, do outro lado, a

uma população que é formada por trabalhadores assalariados que, a duras penas, sobrevivem do seu árduo trabalho e parcos salários mínimos que malmente cobrem os custos e gastos entre as famílias das classes populares.

Neste sentido, nos limites desse artigo, tentamos contribuir no debate que entende ser a educação um caminho possível para a transformação de realidades socioculturais pautadas em contextos de indiferenças e desigualdades socioculturais, econômicas e políticas. Ao acionarmos com as ideias-conceitos-categorias analíticas *demandas*, *limites* e *possibilidades* de combate e enfrentamento de situações de indiferença e desigualdade e para a promoção da igualdade e equidade através de práticas socioeducativas contextualizadas, significativas, inclusivas, descolonizadas e interculturais, apresentamos de que maneira, em que medida e em quais sentidos o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais está escrevendo um novo capítulo para os processos de escolarização nas cidades do sul e extremo sul da Bahia para a formação e a qualificação profissional na educação básica e como o resultado que esperamos alcançar poderá contribuir significativamente para a reeducação das relações de sociabilidades culturais

descolonizadas e emancipadas nas relações étnico-raciais. Sigamos...

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. *Não lugares. Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. 9ª ed., São Paulo-Campinas: Papirus, 2012.

BARROS, José D'Assunção. *Igualdade e diferença: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana*. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 30, nº 60, p. 55-75, 2010.

BHABA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BORGES, Luciana; DIAS, Luciana de Oliveira; CARRIJO, Silvana Augusta Barbosa (orgs.). *Gênero, linguagens e etnicidades*. Goiânia: FUNAPE, 2013.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre*

concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: documento eletrônico, 2009.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, nº 37, jan./abr. 2008.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé*. 1ª ed., Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. 7ª ed., Campinas-SP: Papirus, 2012.

DA SILVA, Fabiane Ferreira; MELLO, Elena Maria Billig (orgs.). *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.

DINIZ, Alai Garcia; PEREIRA, Diana Araújo; ALVES, Lourdes Kaminski (orgs.) *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2017.

FERNANDES, Estevão Rafael. *Decolonizando sexualidades: enquadramentos coloniais e homossexualidade indígena no Brasil e nos Estados Unidos*. Brasília, 2015. Tese (Doutorado em Estudos Comparados sobre as Américas) – Universidade de Brasília.

FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). *Relações Étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (orgs.). *Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

FONSECA, Marcus Vinicius (org.). *Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro*. São Paulo: Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação; ANPED; Fundação Ford, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 3ª ed., São Paulo: Loyola, 1996.

GILROY, Paul. *O atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, nº 1, p. 98-109, jan./abr., 2012.

HALL, Stuart. *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LEITES, Marlene Hernandez. *A questão da raça e da diferença: um olhar sobre outros olhares*. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

LONGARAY, Deise Azevedo; RIBEIRO, Paula Regina Costa. ... A minha religião não aceita homossexuais: analisando narrativas de adolescentes sobre religião e homossexualidade. In: DA SILVA, Fabiane Ferreira; MELLO, Elena Maria Billig (orgs.). *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, p. 115-131, 2011.

MARÇAL, José Antonio. *A formação de intelectuais negros(as). Políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras*. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MATO, Daniel. Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de conhecimentos e práticas socioeducativas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: documento eletrônico, 2009.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2011.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2ª ed., Brasília-DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Afrocentricidade. Uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, Valdecir Pereira. Pressupostos básicos da formação de professores no Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala. In.: LIMA, Nazaré Mota de (org.). *Escola Plural. A diversidade está na sala: Formação de Professoras em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador-BA: CEAFFRO, 2005. (Série Fazer Valer os Direitos)

NUNES NETO, Francisco Antonio. Interdisciplinaridade e interculturalidade: mestres e mestras dos saberes no Ensino de História na

Escola Básica. *Revista FSA*, VOL. 13, nº 2, p. 126-148, mar/abr 2016.

QUIJANO, Anibal. *Amérique Latine: démocratie e exclusion*. Paris: L'Harmattan, 1994.

ROMÃO, Jeruse (org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília-DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologia do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (orgs.) *Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011, p. 11-37.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SODRÉ, Muniz. *Pensar Nagô*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

_____. *Reinventando a educação. Diversidade, descolonização e redes*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

THEODORO, Helena. Buscando caminhos nas tradições. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2ª ed., Brasília-DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 83-100.

ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: MEMÓRIAS, VIVÊNCIAS E IDENTIDADES NAS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES COTISTAS DO CAMPUS PAULO FREIRE

Evaldo Ferreira²

Francisco Antonio Nunes Neto³

INTRODUÇÃO

As discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil têm circulado por inúmeros e significativos debates e embates nas últimas décadas. Neste país, o passo mais sólido para o estabelecimento dos direitos e das políticas sociais em nível nacional parece ter sido o dado a partir da Constituição de 1988, documento que

² Graduado em Letras Vernáculas (UNEB), Especialista em Linguística Aplicada (UNEB) e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail: evaldoferreira@ufsb.edu.br Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/1522571708625672>

³ Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, instituição onde também atua como líder do Grupo de Pesquisa Práticas e Representações Culturais em um Lugar no Mundo. E-mail: xicco7@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8641511804856429>

implementou uma nova abordagem sobre as políticas educacionais. Contudo, faz-se necessário destacar que outros movimentos e ações foram praticados antes e depois da promulgação da Carta Magna com relevância similar. É nessa perspectiva que, neste texto, discutimos o ensino e relações étnico-raciais como uma meta institucional de respeito a diversidade, contemplando a participação de estudantes negros e pardos da Universidade Federal do Sul da Bahia como produtores de conhecimento.

Nossa pesquisa iniciou no Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, com vistas a relatar as memórias, vivências e identidades dos estudantes cotistas do Campus Paulo Freire. Ao longo da tessitura deste artigo argumentamos de que maneira, em que medida e em quais sentidos as relações étnico-raciais podem ser discutidas dentro das instituições de ensino e dadas a ler através de um minilivro, produto didático e final da pesquisa em andamento no Programa.

O fio condutor desta escrita visa contrapor o pensamento globalizado e homogêneo que se tecem a respeito dos indivíduos, esse pensamento muitas vezes remete a marcas do

currículo eurocêntrico e rejeita as relações plurais que perpassam por questões étnicas, de gênero e sexualidade. Isto posto, entendemos ser impossível conceber o Brasil sem seu aspecto plural e multiétnico, sem reconhecer seus diversos grupos com papéis relevantes para as relações sociais.

Desse modo, as abordagens a respeito de uma sociedade múltipla estão presentes neste trabalho, que abrange as memórias e as vivências dos diferentes sujeitos que a compõem, tornando-se necessário romper com o pensamento vigente cuja insistência caminha por classificar ou padronizar as pessoas de uma única forma. É também nosso intento problematizar as vivências dos sujeitos tratados como subalternos e, como ferramenta de resistência e fonte de conhecimento alternativo, contestar pensamentos lineares e excludentes em um universo cada vez mais globalizado.

Em virtude de tais questões, estruturamos este texto apresentando algumas questões desenvolvidas por autoras e autores, tais como Petronilha Silva (2007), Marie-Christine Josso (2004), Florestan Fernandes (1978), Elio Chaves Flores (2006), dentre outros reconhecidos por suas contribuições teórico-metodológicas para este estudo. As discussões referendadas pelos

autores supracitados dialogam com os relatos de experiências dos estudantes cotistas da Universidade Federal do Sul da Bahia, no Campus Paulo Freire, e se relacionam com o cenário atual que caminha para, além do reconhecimento, para a reeducação das relações de sociabilidades nesta sociedade multidiversa. Embora este texto se configure como o primeiro exercício de sistematização da pesquisa que se encontra em sua fase de quase conclusão, esperamos, com esta abordagem, contribuir, ainda que introdutoriamente, para os debates, pesquisas e estudos no âmbito das tensas relações étnico-raciais no contexto do ambiente acadêmico.

O LUGAR DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS

Embora estejamos em um contexto histórico marcado pelo retrocesso político para a história da gestão deste país, a educação brasileira encontra-se em um momento propício e propenso para que as instituições de ensino e seus profissionais ressignifiquem as suas concepções e as suas práticas de ensinar-aprender voltadas para a formação cidadã e, conseqüentemente, abram-se para percepções

plurais e polifônicas de valorização, respeito e reconhecimento dos sujeitos em suas especificidades culturais e em suas demandas, de maneira a melhor contribuir para a (trans)formação humana. Neste âmbito, encontram-se as demandas das relações étnico-raciais cujos desafios tratam-se de transpor os limites e crises da seleção cultural hegemônica e, efetivamente, romper com o mito da democracia racial em todos os espaços.

É importante destacar que ações políticas e jurídicas concomitantemente cooperaram para que o Estado brasileiro, nas últimas décadas, voltasse seu olhar para as políticas de ação afirmativa, com o objetivo de contestar e reparar desigualdades socialmente construídas. Na mesma direção de debates internacionais, as universidades públicas brasileiras fortaleceram as discussões mais comprometidas com políticas de equidade no âmbito acadêmico. O propósito expresso dessas ações segue no sentido de incluir no ensino superior alunos com trajetórias de vida que os colocaram em situação desfavorável economicamente.

De acordo com Hélio Santos (1999, p. 25), no Relatório da ONU sobre Políticas públicas para a população negra no Brasil, uma ação afirmativa é uma medida com o objetivo de “eliminar

desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização”. Ainda, segundo esse autor, essas discriminações e marginalizações podem decorrer de “motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero” dentre outros. Essa definição de ação afirmativa surge no sentido de promover a representação dos mais variados tipos de pessoas.

Partindo desse entendimento, observamos que novas pesquisas e novos estudos estão em crescente movimento no cenário mundial atual, nas quais, tornou-se “lugar comum” a contestação de posturas enrijecidas baseadas em um padrão cultural eurocêntrico que, há muito tempo, colapsou. Isto posto, é evidente que está cada vez mais inviável conceber o sujeito como um ser centrado, unificado em torno de um único eu como nos apresenta Stuart Hall em texto magistral (2005). De acordo com este notável sociólogo jamaicano, a “crise de identidade é vista como parte de um processo mais amplo de mudança” (2005, p. 7), mudança que nos leva a nos percebermos e a nos compreendermos como sujeitos que, ainda que situados em um mesmo grupo social, elaboramos diferentes quadros de

referência para os papéis e as funções socioculturais que desempenhamos.

Mesmo diante dos debates e dos esforços empreendidos nas universidades públicas, verifica-se que, nos últimos trinta anos pós aprovação da constituinte de 1988, o contexto acadêmico ainda não superou as marcas da escravidão e revela-se iniciante no estímulo às alterações de um currículo que proporcione mudanças mais efetivas. Percebemos que a educação brasileira, apesar dos esforços dispendidos, não tem conseguido traduzir de forma coesa os vários indivíduos de nossa sociedade. É preciso que haja políticas públicas, ações afirmativas e estratégias educativas que atuem no campo dos valores e cultura democrática (FREIRE, 1996) e étnico-racial (FLORES, 2006) no chão da universidade.

Com o advento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERERs (BRASIL, 2004), tornou-se imperativo que ocorra a adequada aplicação dessas diretrizes para que termos como “democracia racial”, por exemplo, saiam da condição de mito e, efetivamente, os afrodescendentes tenham a sua representação

social que os coloquem também como protagonistas da História, tendo expressividade na realidade social e educacional (COSTA, 1998). Para Souza (2007), é necessário levar a reflexão e discussão sobre a discriminação racial, valorizar a diversidade étnica, gerar debate, estimular valores e comportamentos de respeito, solidariedade e tolerância.

Vale ressaltar que os avanços que descrevemos anteriormente deve-se ao protagonismo da resistência e de lutas dos Movimentos Negros por retratação e igualdade de oportunidades, forçando o Estado a instituir medidas de democratização do acesso à educação, por exemplo. A Lei 10.639/03, implementada pelo Ministério da Educação e que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, também é fruto das ações e reivindicações encaminhadas pela população negra. Dando continuidade a essa demanda, os órgãos do governo vêm instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de “corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (BRASIL, 2004, p. 5).

Ao refletirmos sobre o quadro de políticas educacionais no Brasil, entendemos que a Lei 10.639/03 – assim como a 11.645 – contribuirá para, a um só tempo, dar a ler a história e a cultura africana e afro-brasileira nos currículos educacionais assim como para a promoção da reeducação das relações de sociabilidades culturais, propiciando a que inauguremos um outro cenário no processo de ensino-aprendizagem, este que deverá a pautar-se, também, pela adoção de estratégias de descolonização e promoção de uma educação intercultural, interdisciplinar e com vistas a emancipação dos sujeitos em seus lugares de enunciação discursivas. Dizendo de outra maneira,

através da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares antes mencionadas à escola brasileira foi obrigada a reconhecer haver uma grande, grave e discrepante lacuna entre a história dita oficial elaborada e veiculada em manuais didáticos e a história ou histórias que nunca foram contadas no Brasil sobre o Brasil, o que em larga medida implicou entre as populações negras – aos nossos dias, salvaguardadas no guarda-chuva da afrodescendência – na impossibilidade de acessar histórias, relatos e processos civilizatórios que lhes

constitui enquanto seres humanos. (NUNES NETO, 2016, p. 133)

Em decorrência da obrigatoriedade da introdução dos temas e dos conteúdos sobre as histórias e as culturas do Continente Africano assim como das populações afro-brasileiras, os estudantes passaram a ter a possibilidade de acessar e/ou ampliar os seus repertórios sobre estes temas. Entretanto, em se tratando da realidade educacional brasileira e das dificuldades em que se encontram as unidades escolares, facilmente notamos que, entre o que determina a Lei e sua operacionalização abre-se facilmente um abismo, posto que, como dito em um dos nossos jargões populares, no Brasil uma coisa é a teoria, a outra a prática e, dito isto, constatamos haveremos ter que percorrer um longo caminho no sentido de ultrapassarmos a etapa da constatação da importância da introdução destes temas nos currículos educacionais, o que, sobre todos aspectos, motivará a realização de reformas curriculares e também a necessidade de desenvolvermos outras estratégias didático-metodológicas que nos permitam transitar desde a confecção de materiais didáticos até a sua operacionalização no contexto de uma sala de aula.

É importante não perdermos de vista que a baixa auto-estima e o estigma de ser negro entre a população afrodescendente são elos de uma mesma cadeia e que foram socioculturalmente construído ao longo das histórias destas populações nas sociedades que se originaram em decorrência da trágica experiência das diásporas africanas para além do atlântico.

Erving Goffman (1975) argumenta sobre o impacto negativo que o estigma pode acarretar na vida das pessoas estigmatizadas. Para Goffman (1975, p. 12) “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. Essas categorizações impossibilitam a elaboração da construção de identidades positivas pelos sujeitos de cujos corpos e de cuja história a que teve acesso foi a da sujeição, coisificação e inferiorização dos seus ancestrais. Dessa maneira, vislumbrando um cenário futuro no qual passemos a ter currículos educacionais e práticas didático-metodológicas minimamente significativas socioculturalmente, certamente, terá sido um sinal de que as estratégias de combate estabelecidas funcionaram e que funcionaram para, pelo menos minimizar as manifestações de preconceitos e racismos.

Foi nessa ótica de criar meios para minimizar a estigmatização de grupos sociais que ocorreu a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial (lei nº. 12.288/10) no Congresso, cuja principal meta foi a de reconhecer a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade e promover igualdade de oportunidades. Dois anos depois da aprovação do estatuto mencionado, outro grande passo foi dado com a sanção da lei federal nº. 12.711 de 2012, que regulamenta a inclusão de cotas para negros em todas as universidades federais, na tentativa de reparar a deterioração histórica sofrida por essa população.

Vale pontuar que para que ocorram alterações nas estruturas sociais é necessário que a própria sociedade reclame essas mudanças. Nessa perspectiva de ação, relembramos as reivindicações dos Movimentos Negros que se tornaram parte dos programas educacionais e culturais do Estado. E como decorrência desta articulação, desde 1982, princípio do governo democrático, aumenta o número de assessorias, conselhos e diversos órgãos específicos, atrelados ao Estado, indicados com a finalidade de preparar e programar políticas para inserir socialmente os afrodescendentes em situação vulnerável.

O que se reivindica aqui, portanto, é que atendamos às determinações preconizadas na Lei 10.639/03 no sentido de que realmente efetivemos novas abordagens e práticas de ensino e que adotemos outras estratégias de seleção de conteúdos que nos possibilite discutirmos as ausências ou estereótipos de grupos étnicos ou minoritários da sociedade brasileira, no intuito de contestar o percurso histórico dos negros e mestiços que tiveram o acesso negado à escola, passaram a sofrer as consequências das desigualdades e ficaram desamparados pelas políticas nacionais (SANTANA, 2014). É perceptível que o contexto acadêmico ainda necessita percorrer longos caminhos para construir novos parâmetros para outras perspectivas de ensino e relações étnico-raciais.

Considerando os apontamentos acima, em um esforço de síntese, compreendemos que as ações afirmativas possuem um lugar de destaque no processo de formação e transformação dos indivíduos subjugados. Essas ações carregam uma atuação reparatória e preventiva, buscando corrigir e/ou evitar situações de discriminação e desigualdade impressas a determinados grupos no passado e no presente.

MEMÓRIAS, VIVÊNCIAS E SENSIBILIDADES DO CAMPUS PAULO FREIRE

Uma intensa complexidade circunda as relações étnico-raciais na sociedade brasileira nos ambientes escolares e universitários, revogar a ordem hierárquica racializada que impera a séculos é uma árdua tarefa. Seguramente, as políticas firmadas nas últimas décadas geraram condições para superar, em parte, discriminações e racismos dentro da escola e da universidade. Na tentativa de continuar a diminuir as diferenças, asseveramos ser fundamental trabalhar com as perspectivas dos sujeitos envolvidos nessas discussões, neste caso, com as memórias e experiências dos estudantes do Campus Paulo Freire, em nossa pesquisa.

Nesse aspecto, faz-se necessário trabalhar para a oferta de valor significativo aos estudantes deste Campus através de suas narrativas de vida que, segundo Josso (2004), os trabalhos com as narrativas de vida representam a conscientização do indivíduo acerca de seu papel na sociedade e a emergência para um estágio mais favorável de construção identitária frente a padrões impostos pela sociedade. O ato de narrar suscita herança cultural coletiva, sem perder a experiência

singular do sujeito que o faz e que apreende sua participação como ator-aprendente.

No aspecto teórico, dentre os motivos que justificam a opção e a utilização das narrativas de vida está o fazer reflexivo do ato de narrar, o rememorar das experiências construídas pelo próprio indivíduo, o aprofundar de sua existência com a realidade. Josso (2004, p. 25) salienta a importância de fazer “[...] com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos”

Nesse contexto, através dessas narrativas, compreendemos a situação e a ação dos/das estudantes. Ricardo Franklin Ferreira (2004) sustenta que a procura de entendimento da situação humana é um aprendizado de bravura, porquanto que somos transformados pelo próprio processo de executá-la. É difícil contrapor-se a esse entendimento, entretanto para pô-lo em prática, temos o desafio de discernir que compreender e existir são processos impartíveis que dialeticamente vão nos instituindo.

As urgências pelo compromisso social direcionam-se a demandas generalizadas, em sua maioria. Nossas abordagens com intenção de discutir a formação e transformação do indivíduo,

envolvendo, de certa forma, as questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade, tecem essas reflexões no âmbito local, analisando as narrativas de vida dos estudantes e suas relações dentro da instituição. Esse contexto evidencia a criação de uma consciência emancipatória de/com estudantes negros desta localidade, representando uma alternativa eficaz para formar e transformar o entorno da própria realidade.

Apesar de o número de negros/pardos (50,7%) superar o número de brancos (47,7%), de acordo com o Censo (IBGE, 2010), a escola ainda não atende ao perfil da comunidade negra. No ensino superior da educação, segundo Silva (2007), mesmo com o sistema de cotas, muitos negros não têm acesso ao ensino universitário, deixando evidente que as discriminações raciais produzem desvantagens raciais.

De acordo com os estudos de Florestan Fernandes (1978), discorrendo sobre sua pesquisa no ensino superior no final da década de 1950, a população negra compreendia a escolarização como uma maneira ímpar de mobilidade social. Fernandes destacou que estudar para o negro, além de necessidade, tem sido um desejo individual, e também, coletivo. Da década de 1950 até o momento atual, podemos assegurar que a mobilidade social ainda perpassa

pelo ambiente acadêmico, possibilitando a construção de um percurso formativo sólido que reconheça as contribuições das várias matrizes culturais.

O movimento e o trânsito dos estudantes negros no Campus Paulo Freire, com suas memórias e vivências, evocam mudanças na maneira de como eles se compreendem e compreendem os outros. Os relatos, as narrativas de vida, descrevem experiências, reconstroem a trajetória e fornecem novos significados. Nas palavras de Maria Isabel da Cunha (1997, p. 187) “a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade”. Nesta perspectiva, dar a conhecer a si mesmo abarca possibilidades de autotransformação e sensibilização do outro, numa construção de identidade consciente.

O Campus Paulo Freire é permeado de diferentes grupos étnico-raciais, sejam eles indígenas, africanos, europeus, asiáticos, etc. Esses grupos desempenham práticas sociais em que relações em que relações étnico-raciais e pedagógicas se acolhem, rejeitam-se ou querem modificar. Segundo Petronilha Silva (2007, p. 491) “apreendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas,

atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos”. É nesse aspecto que os estudantes cotistas dessa Universidade, através de suas narrativas, constroem suas identidades, sejam elas nacional, étnico-racial ou pessoal.

MATERIAL E MÉTODOS

A escolha dos procedimentos de pesquisa está delimitada no intuito de gerir a abrangência do objeto de estudo, suas nuances e desenvolvimento e, desta forma, conferir credibilidade na produção de dados para análise. Assim sendo, este trabalho funda-se em uma perspectiva da pesquisa qualitativa com inspirações etnográficas embasada na produção de Mirian Goldenberg (2001) e abarca desde a apreciação de documentos institucionais, entrevistas semiestruturadas, vinhetas narrativas até diário de campo, objetivando produzir um minilivro discutindo as relações étnico-raciais através das narrativas de estudantes cotistas do Campus Paulo Freire/UFSB.

Destacamos que nossa abordagem não visa estabelecer normas para generalizações e, sim, compreender os fenômenos sociais que perpassam o Campus Paulo Freire. De acordo

com Goldenberg (2001, p. 53) “os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos”. Para a produção dos dados, nossa pesquisa utilizará a aplicação de um questionário semiestruturado contendo quatorze questões.

Ainda no sentido teórico, embasado em Triviños (2008), o tamanho da amostra considera uma série de condições. Parafraseando o autor mencionado, o valor da pesquisa não está no tamanho da amostragem, mas, sim, na profundidade em que se realiza a pesquisa. Neste caso, propomos uma discussão com grupo focal, entre oito e doze estudantes cotistas do primeiro ciclo, que ingressaram na instituição no quadrimestre de 2016.2 advindos da Área Básica de Ingresso – ABI. A escolha por alunos da ABI deu-se na tentativa de reunir o maior número possível de discentes advindos do extremo sul baiano, cuja cota racial pode chegar até oitenta e cinco por cento das vagas.

O grupo de estudantes supracitado passou pela Área Básica de Ingresso, escolheram cursar licenciatura ou bacharelado e estão construindo seus percursos formativos para migrarem para o segundo ciclo. Acredita-se que esses discentes terão uma visão mais aprofundada das vivências e

construções de identidades dentro do Campus Paulo Freire, principalmente no que tange à perspectiva das relações étnico-racial e ao atendimento à Lei 10.639/03. É importante salientar que a matrícula no quadrimestre de 2016.2, via ABI, não foi o único critério para participar da pesquisa, necessário se faz ter cursado os componentes curriculares regularmente.

O objetivo da pesquisa em questão é do tipo exploratória e busca compreender aspectos das relações étnico-raciais sob a perspectiva dos sujeitos participantes, fazendo uso conjunto de levantamento bibliográfico e entrevistas com os sujeitos envolvidos (GIL, 2008). Acrescentamos que as orientações para observação-participante que foram propostas, seguiram fundadas nos estudos de Uwe Flick (2009). Optamos por aplicar o questionário semiestruturado, mais apropriado para a pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 2008), no qual não há imposição de ordem rígida nas questões.

Nosso intento é observar os registros das narrativas dos estudantes cotistas do Campus Paulo Freire produzidas por meio das entrevistas semiestruturadas, a fim de verificar como estes estudantes se percebem dentro da universidade e constroem identidades em suas relações com o

outro na perspectiva étnico racial e, ainda, de que forma as políticas implementadas pela UFSB, em consonância com a Lei 10.639/03 e outros ordenamentos no território nacional, convergem para o empoderamento destes alunos em suas discussões diárias.

A análise dos dados proceder-se-á na seguinte ordem: definição dos itens para análise a partir das questões do questionário aplicado; leitura das respostas dos participantes; tabulação dos dados; construção de gráficos estatísticos e comparação das respostas dos alunos cotistas. Isto feito, caminharemos para a confecção do minilivro, cuja escolha foi motivada por se tratar de um material com significativa contribuição para práticas educativas ao “lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas e, segundo, ser portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes [...] permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social”. (CORRÊA 2000, p. 11)

Em reconhecimento a uma demanda atual em busca de assegurar uma forma de ter as memórias impressas, as vivências registradas, as sensibilidades redigidas, a escolha pelo minilivro deve-se também ao fato de que durante todas as etapas da vida escolar tivemos contato com a

mídia impressa. Ressaltamos que o material proposto refutará o cunho mercadológico que o livro didático tem angariado há algum tempo, visto que este modelo estará disponível gratuitamente em formato PDF para sua confecção artesanal por quaisquer interessados em discutir as relações étnico-raciais.

Para se pensar na produção do minilivro como recurso didático, foi imprescindível seguir alguns passos: aprofundamento teórico sobre a temática das relações étnico-raciais, entrada em campo para se conhecer os sujeitos participantes desta pesquisa e suas narrativas, a confecção do livro-texto e a seleção de imagens que representem as comunidades afrodescendentes em nossa sociedade. Na perspectiva didática para compreensão deste produto, elencamos as discussões das políticas públicas de ações afirmativas, em seguida, os debates em torno da educação para as relações étnico-raciais e, por fim, analisamos as narrativas dos estudantes cotistas do Campus Paulo Freire. Reiteramos que essa produção se lança para colaborar na (trans)formação de sujeitos que sejam capazes rever posturas, valores e discursos, no que tange a construção de identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o breve panorama apresentado nesta escrita, podemos afirmar que urge debater a estima e o estigma social da população afrodescendente, possibilitando que os envolvidos se percebam e sejam percebidos como indivíduos capazes de produzir conhecimentos através de suas narrativas de vida. Intencionamos contribuir para o processo de construção da nossa história local, mesmo que em menor visibilidade, mas que obtenhamos êxito no fazer historiográfico.

Boaventura de Sousa Santos sustenta que “a injustiça social global está assim intimamente ligada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta pela justiça social global também deve ser uma luta pela justiça cognitiva global (2007, p. 77)”. Boaventura defende um fazer historiográfico que comporte diversos saberes nos possibilite uma visão mais abrangente do que conhecemos e do que desconhecemos em nosso entorno.

Pretendemos compreender melhor e contribuir para a compreensão dos diferentes papéis na realidade a qual estamos inseridos, em uma universidade cujos indivíduos dos mais diversos grupos étnicos tendem a transitar

tecendo suas narrativas. Consideramos que as narrativas carregam um caráter reflexivo e transformador, permitindo a aprendizagem a partir da própria história, corroborados por Marie Christine Josso (2004), ao afirmar que as narrativas dos sujeitos são uma “experiência formadora” em constante construção de conhecimento e aprendizagem. Aqui, a importância de rememorar vivências e estabelecer identidades caminham para a consolidação de um constructo no meio coletivo, entretanto, sem perder de vista o significado particular de cada sujeito.

Trabalhar com memórias, narrativas de vida e sensibilidades, é uma alternativa de evidenciar a humanidade experienciada de cada sujeito para reconstruir seus próprios contextos. Os movimentos da memória, a construção das narrativas, estão atrelados ao movimento de construção de identidades em torno dos sentimentos de pertencimento, um pertencimento para além deste que está posto.

Fazemos parte de uma universidade consciente e engajada em colaborar para uma sociedade cada vez mais multiétnica e pluricultural, esperamos difundir o material produzido nos ambientes da UFSB, possibilitando discussões dentro dos Componentes Curriculares,

Semana de Acolhimento, rodas de conversas, seminários, dentre outros eventos que debatam questões inerentes a grupos étnicos e negociação de identidades.

Ademais, espera-se constatar que a inclusão do sistema de cotas na UFSB abre um leque/espço para a ascensão social dos alunos cotistas. A academia e seu ambiente ampliam nos discentes as suas perspectivas de vida, tanto profissionais quanto culturais, além de desenvolvimento pessoal. Nesse âmbito, as cotas raciais são tidas como um instrumento de acesso a bens simbólicos e materiais imperativos a um percurso social de sucesso.

Com isso, espera-se oferecer uma parcela de contribuição para adicionar esforços àqueles que se percebem como agentes detentores de poder e de direitos, mobilizando identidades na perspectiva étnico-racial, atendendo não só a sociedade atual, mas também as gerações futuras, superando o pensamento de um todo e delimitado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. Editora Papirus: Campinas, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília-DF, outubro de 2004.

CORRÊA, R. L. T. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação**. Caderno cedes, Campinas, n. 52, v. 20, 2000.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**, São Paulo: Editora Unesp, 1998, p. 365-384.

CUNHA. Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativa pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, 23(1-2). São Paulo: Disponível em: <http://www.revista.usp.br/rfe/article/view/59596/62695>. Acessado em: 30 de março de 2019

FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978 (Vol I e II).

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente: identidade em construção.** São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: PALLAS, 2004.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Bookman, São Paulo, 2009

FLORES. Elio Chaves. **Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana.** Tempo. vol.11. no. 21. Niterói. June 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes (Trad.). Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010:**

características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm> . Acesso em: 24 set. 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NUNES NETO, Francisco Antonio. “Interdisciplinaridade e interculturalidade: mestres e mestras dos saberes no Ensino de História na Escola Básica”. **Revista FSA**, VOL. 13, nº 2, p. 126-148, mar/abr 2016.

SANTANA, Gean Paulo Gonçalves. **Vozes e versos quilombolas, uma poética identitária e de resistência em Helvécia**. Tese de doutorado do Programa de Pós Graduação em Estudos das Linguagens, PUC/RS, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br:8080/dspace/handle/10923/6870>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 78, p. 3-46, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002007000300004&script=sci_arttext. Acesso em: 02 abril 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

DESCONSTRUINDO O RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE PRÁTICAS DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES E CRIANÇAS EM CRECHE DO MUNICÍPIO DE ITAMARAJU/BA.

Márcia Lacerda Santos Santana
Cândida Maria Santos Daltro Alves

INTRODUÇÃO

Este texto é parte integrante de uma pesquisa ligada ao mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, na linha de Políticas Pública em Educação. Neste estudo realizamos um corte dos conteúdos que foram socializados e discutidos durante os diálogos com as professoras referentes às práticas pedagógicas voltadas para a desconstrução do racismo, do respeito e valorização da diversidade cultural das crianças e das suas famílias.

A investigação na sua integralidade buscou responder sobre a influência do espaço físico na prática pedagógica desenvolvida pelos professores da unidade de educação do Proinfância no Município de Itamaraju/BA.

Para alcançar e responder a questão de pesquisa percorremos alguns caminhos subjacentes e paralelos a discussão principal, dentre estes o registro/reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras para tratar da questão da diversidade das crianças e suas famílias tendo como ponto central o enfrentamento do preconceito e das atitudes discriminatórias com base nas diferenças étnicas.

O caminho da pesquisa como todo, perpassou por uma abordagem qualitativa pelo método da pesquisa ação existencialista ancorado em Barbier (2007) e Freire (1994) tendo como referência para avaliação e teorização dos resultados as categorias Freirianas. Durante a pesquisa foi organizado um grupo de co-formação com as professoras para discutir/estudar as questões que emergiram na primeira etapa da co-formação. A organização destas questões de estudo foi possível a partir dos resultados do questionário respondido pelo grupo e a escuta sensível registrada diariamente no diário de itinerância da pesquisadora.

Todo o período de co-formação teve a duração de 06 meses – outubro de 2017 a março de 2018. Foram realizados 11 encontros de co-formação, denominados dentro da pesquisa de “diálogos com professoras”. Essas discussões e

estudos realizadas dentro dos diálogos ressoavam nas práticas desenvolvidas pelos professores e foram registradas no diário de itinerância da pesquisadora, através das fotografias do cotidiano da creche realizadas pela pesquisadora e por todos os sujeitos da pesquisa (pesquisador coletivo) que eram postadas em um grupo de WhatsApp criado para socializar e partilhar as experiências entre os sujeitos da pesquisa; e os registros escritos dos encontros de diálogos com as falas, dúvidas, contribuições e achados do grupo durante os estudos de co-formação.

Com base nestes registros é que aporta este texto para revelar quais as práticas que foram possíveis identificar voltadas para a desconstrução do racismo entre as professoras e as crianças. As atividades mais presentes estavam no campo da literatura infantil, da arte, do teatro, da música e das brincadeiras. Focadas na desconstrução de estigmas pejorativos em relação as características étnicas, tanto das crianças como da equipe; dos padrões estéticos ligados as diferentes etnias; da valorização dos diversos perfis estéticos e de beleza próprios da diversidade brasileira; da desmistificação de padrões “oficiais” de beleza e auto aceitação; identificação, via escuta sensível das crianças, da

cultura das famílias em relação a preconceitos étnicos e raciais.

No campo da literatura infantil os livros utilizados estão: menina bonita do laço de fita; a bonequinha preta; Dandara cachos e caracóis; o cabelo de Lelê.

Foi possível identificar e refletir com o grupo a presença de metodologia, nos trabalhos desenvolvidos com as crianças, com abordagens ainda consideradas tradicionais e com resquício de práticas colonizadoras denunciadas via falas e discursos dos membros do grupo. Algo, porém, aceitável levando em conta que todos estamos vivendo um processo de desconstrução arraigados pela cultura na qual fomos formados. Essas constatações foram teorizadas e avaliadas segundo a categorização Freiriana. Buscamos identificar entre os relatos das professoras as situações limite da sua ação pedagógica e de contexto de trabalho e quais os atos limites que foram desencadeados a partir destas situações. As ações novas ou inesperados gerados pelo grupo na superação das realidades postas, foram categorizadas como inédito viável. E destas possibilidades, o desvelamento, o enfrentamento do cotidiano no caminho pela transformação pessoal, profissional e da prática a possibilidade do ser-mais.

REVISÃO DE LITERATURA

Os aportes teóricos que sustentaram os estudos tanto da pesquisadora como do grupo de co-formação vieram de teóricos que escrevem em contextos amplos e particulares dentro da temática. Em contexto amplo fizemos uso dos estudos de Stuart Hall sobre a formação da identidade cultural na pós-modernidade e de Jean-Claude Forquin (1993) *Escola e cultura*.

Em uma perspectiva menos abrangente no campo da escola e do currículo os pensadores brasileiros Flávio Moreira e à Vera Candau com a temática currículo/cultura/diversidade e dentro da nossa especificidade do nosso chão da educação infantil a referência nacional foi Fúlvia Rosenberg com os aspectos conceituais e jurídicos da educação para a igualdade racial na educação infantil percorrendo por questões importantes para essa faixa etária e Anete Abramowicz que particularizou a discussão com os seus escritos sobre *As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil*. Essa pesquisadora lançou luz sobre questões como: a Criança e o plural da infância, a Criança negra, infância negra e luta política das crianças negras.

Vamos realizar nesta revisão de literatura uma viagem superficial, diante da grandeza desses autores, mais suficiente para compreensão do leitor da questão em debate. Iniciaremos com uma lente mais ampla dentro dos estudos de Fourquin (1993) e Hall, (2005). Sobre o currículo e as escolhas que realizamos para compor esse “ rol de conhecimentos e experiências ” que consideramos necessários que as crianças aprendam ou que entendemos como função da escola em transmiti-los, Fourquin afirma que toda educação, é uma educação de alguém por alguém” (Furquin, 1993 pg.10.), isto pressupõe uma visão que não há neutralidade nas escolhas e nos cortes temáticos que são realizamos para compor o currículo escolar. Ele sempre estará a serviço de alguém. A Proposta Curricular para um seguimento é o que determina quais os cortes teóricos foram realizados neste currículo e como ele foi pensado. A análise do currículo trabalhado revela a serviço de quem essas crianças estão sendo formadas.

Esse autor discute que os “cortes” ou delimitação que a escola impõe ao leque de conteúdos disponíveis fazendo “escolhas” que representa melhor a visão ou paradigma teórico trabalhado. Todas essas questões foram levantadas pelo o autor a partir da crise que a

escola atravessa em meados dos anos 60 na Inglaterra. Para esse autor todo questionamento envolve a natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural. O que acontece na escola é uma crise centrada na instabilidade dos programas e cursos escolares constatada atualmente em toda parte. Os saberes formadores (“enkuklios paidéia”) perdeu seu centro seu equilíbrio – perda da forma e da substância da cultura diante da complexidade do mundo contemporâneo. O pensamento pedagógico contemporâneo precisa refletir sobre a questão da cultura e dos elementos culturais e suas escolhas educativas.

Reafirmando Fourquin “Toda educação, é uma educação de alguém por alguém que pressupõe a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem que se chama precisamente de conteúdo da educação” (Fourquin, 1993 pg.10.) Os conteúdos que se ensina na escola é algo que nos procede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos. Nesta perspectiva a cultura é currículo.

A cultura vista como um conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma

sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, compreendidos os aspectos mais cotidianos, os mais triviais ou “inconfessáveis”. As identidades são forjadas no bojo da cultura a forma como elas são localizadas e representadas acontecem na moldagem e remodelagem de diferentes sistemas de representações via relações sociais.

Aportando agora na nossa segunda referência para Hall (2005) toda as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólico” (HALL, S. 2005. Pgs 69 e 71). Esse autor analisa a crise de identidade na pós-modernidade, tomando como ponto central as mudanças estruturais que fragmentam e desconstrói as identidades culturais de classe, etnia, raça, nacionalidade e gênero. Esse autor classifica as identidades em 03 e uma delas é a de Sujeito pós-moderno, quando a identidade torna-se uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. A essa perda de um “sentido de si mesmo” estável, o autor denomina deslocamento ou descentração do sujeito. A descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo, constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. Para Boaventura

Santos a desigualdade e a exclusão na modernidade ocidental trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e rejeita o outro.

Afunilando mais essa discussão a Vera Candou (2007) e o Moreira (2007) defende que o currículo, deve evidenciar-se no respeito e no acolhimento das manifestações culturais dos (as) estudantes, por mais desprestigiadas que sejam socialmente. Discutem os autores diante destas questões a importância que o complexo, variado e conflituoso cenário cultural que estamos imersos tem sobre o que se apresenta e ocorre em nossas salas de aula, afetando sensivelmente o trabalho pedagógico e envolvendo alunos e professores. Para tanto lançam vários questionamentos dentre eles: Como temos considerado, no currículo, essa pluralidade, esse caráter multicultural de nossa sociedade? Como articular currículo e multiculturalismo?

Para Moreira e Candau (2007) no contexto atual é necessário construir novos currículos sobre novas abordagens é preciso, para os autores, reescrever os conhecimentos escolares, e preciso também, segundo eles, que a escola transforme o seu currículo em um espaço de crítica cultural, de diálogo e de desenvolvimento

de pesquisas e que adote também novos procedimentos de ensino e o estabelecimento de novas relações na escola e na sala de aula.

Para esses autores o currículo deve ser um espaço de reconhecimento de nossas identidades culturais, para esses autores possuímos uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos e de nossos alunos e alunas, a identidade cultural é muitas vezes vista como algo dado, como algo que nos é impresso e que perdura ao longo de toda nossa vida sem uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais que é algo tão fundamental. Para os autores é fundamental tornarmo-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam e silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los.

Vamos particularizar ainda mais essa discussão para o universo da educação infantil. É possível um trabalho que valorize o multiculturalismo com crianças pequenas? Para essa discussão vamos recorrer a pesquisadora brasileira Fúlvia Rosenberg e que vem apresentado pesquisas (particularmente norte-americanas) que demonstram, mas crianças de 4-5

anos de idade, algum tipo de conceituação ou identificação racial (Fazzi, 2004). Porém para essa pesquisadora a escola no Brasil e as pesquisas em andamento continuam em silêncio em relação essa temática com esse público específico. Esse silêncio para a pesquisadora, é como se não tivéssemos crianças antes dos 7 anos, e escolas antes do ensino fundamental, resguardando essa discussão só para as crianças acima de 07 anos. Isso segundo a autora abre um importante campo de reflexões sobre identificação de cor-raça e identidade racial no âmbito da educação infantil.

E a partir deste patamar teórico que entendemos as questões emergentes dos pós modernidade sobre identidade, etnias, cor-raça juntamente com a necessidade da escola como um bem comum da humanidade em participar deste debate.

RESULTADOS

Foram seis meses de encontros com os professores denominados diálogos com professoras, visto que de acordo com o perfil docente era mulheres na sua maioria ressaltando a participação de um professor (Lírio) só no último mês da pesquisa.

O registro fotográfico, juntamente com o diário de itinerância, nesta investigação foi utilizado como uma ferramenta tecnológica de captura do cotidiano da creche na perspectiva de complementariedade das informações. Outra questão importante foi que os registros fotográficos proporcionaram a possibilidade da utilização de imagens criadas pelos próprios sujeitos da pesquisa. Para fortalecer essa posição Medina Filho, (2013) afirma que as expressões imagéticas juntamente com as expressões verbais aumentam o leque de informação e de olhares ampliando as possibilidades de eficácia das pesquisas podendo levar a resultados finais mais precisos e satisfatórios, sendo também a forma que leva a “compreensão do indizível” na coleta dos dados, (JODELET 2005).

No trabalho com as questões da diversidade foi possível observar que as práticas desenvolvidas por crianças e professores não se prendiam a datas específicas ou não estavam atreladas a calendários comemorativos a proposta do respeito ao diverso estava pulverizada nas ações e práticas do cotidiano entre alunos e professores. Outra constatação da pesquisa foi o caráter transversal da temática nos campos de experiência do currículo. A presença diária de apresentações teatrais de cantigas de roda

tradicionais, encenadas pelos professores com a participação das crianças versavam sobre os temas do cotidiano das crianças e suas famílias.

Como a comunidade tem famílias que apesar de urbanas tem os pés no campo também foram registradas atividades que valorizava o modo de vida das pessoas que vivem no campo. Em uma destas atividades fotografamos um trabalho coreográfico com a música “penerô o xerém” como forma de compreender a tarefa dos pais/mães que trabalham na colheita do café na nossa região.

A forma como as professoras e crianças escolhem as leituras que serão realizadas também foi registrada neste período. Entre os livros do acervo da escola disponível as professoras fazem uma apresentação tipo “propaganda dos livros” e eles ficam expostos durante um período é as crianças votam no livro que querem trabalhar. Estes livros trazem temáticas bem diversas, mas a sua maioria são voltadas para questões da diversidade humana.

Atividade de arte grafo plástica também foram observadas com a utilização de tinta e pinceis pelas crianças na produção de cartazes coletivos, ou individuais que retratavam a diversidade dos tipos estéticos de beleza das crianças e familiares. Esta atividade foi em uma

das etapas acompanhada pelo uso do espelho para observação/reconhecimento das características étnicas.

Os contos de fadas e as fantasias também estiveram presentes durante o período. Contação de história e desfile de príncipes e princesas de todas as cores/etnias, piratas e super-heróis deram um tom diverso as práticas observadas. Nas práticas observadas o tom era na diversidade de tipos e na desconstrução de um único/aceitável/ belo padrão tanto de cor de pele, tanto de formato de cabelo, tanto de modo de vida familiar. Evidente que ainda há muito a trabalhar com professores e alunos sobre as questões de étnicas-raciais. Descolonizar práticas arraigadas ao longo de toda uma formação leva tempo e muito estudo. Mais esse grupo deu os primeiros passos nesta viagem de volta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos o ciclo oficial da pesquisa dentro do que previa o calendário do curso de Mestrado. Porém com o firme propósito de que esses estudos não devem parar por aqui. Eles devem continuar ou por mim ou pelo grupo. Para Freire (1996) é essencial a relação docência-

discência para a atuação do professor que se compromete com o engajamento político libertador e que quer atuar como sujeito do processo educativo, juntamente com os educandos no caso da creche com as crianças. Acreditamos que demos os primeiros passos ainda recheados de incertezas e insegurança quanto ao futuro, tanto profissional, quanto formativo. Porém foi instalado no íntimo do nosso ser que podemos Ser-Mais. E que o coletivo vence e caminha melhor que o individual. Esperamos destes professores-sujeito mobilizados que continuem em um crescente rumo a autonomia em suas práticas docentes. Que organizados como estão cataloguem suas experiências de práticas pedagógicas com crianças pequenas e diversidade e de combate a toda atitude discriminatória em relação aos sujeitos sua cor e etnia e socializem com os demais professores da nossa cidade criando uma corrente e uma rede de inovação e reflexão sobre as práticas pedagógicas e o uso dos diferentes espaços na pedagogia com crianças pequenas.

REFERÊNCIAS.

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

BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. Tradução de Guacira Lopes Louro. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu Silva, Guaraeira Lopes Mauro – 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura** / [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

A INCLUSÃO DE SURDOS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB E O ENSINO DE LIBRAS NO BRASIL: PRETENSÃO, FATOS E PONTOS DE VISTAS

Neemias Gomes Santana ⁴

Daniela Prometi ⁵

Gláucio De Castro Júnior ⁶

⁴ Licenciado em Letras-LIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciado em História (UNIJORGE). Especialista em Língua Brasileira de Sinais e Educação Inclusiva. Pesquisador do Laboratório de Linguística de Língua de Sinais (LabLibras). Professor Auxiliar do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) na Universidade de Brasília (UnB). miasunb@gmail.com

⁵ Mestre e doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciada em Letras-LIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Polo UnB. Especialista em Língua Brasileira de Sinais. Pesquisadora do Laboratório de Linguística de Língua de Sinais (LabLibras). Professora Assistente do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) na Universidade de Brasília (UnB). danielaprometi@gmail.com

⁶ Mestre e Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas. Licenciado em Letras-LIBRAS. Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciando em Letras-Português na Universidade de Brasília (UnB).

A Lei nº 10.436, é o marco histórico, fruto da militância coletiva das comunidades Surdas brasileiras que influenciou diretamente a adoção de políticas públicas e Linguísticas de ingresso dos Surdos no ensino superior para uma efetivação da inclusão deste segmento, consolidação de uma política Linguística voltada para Surdos usuários de Libras, bem como parametrização, formação de docentes para o ensino da língua, tradutores e intérpretes e Guia-intérpretes para atendimento aos mecanismos de acessibilidade Linguística e divulgação da Língua de Sinais Brasileira – Libras em toda sociedade brasileira. Surge daí um contato maior com diversos termos como: Cultura Surda, Comunidade Surda, Surdo-Mudo, Surdo, surdo, o que são estes termos? Vamos esclarecer o que estes termos nos seus respectivos pontos de vista. A Cultura Surda não está definida somente pela conduta do grupo de Surdos, mas sim pelo reconhecimento dos valores, da língua, da linguagem, de todos os artefatos que representam a modalidade visual-espacial de

Professor Adjunto do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) na Universidade de Brasília (UnB). Pesquisador do Laboratório de Linguística da Língua de Sinais (LabLibras) e Coordenador do Núcleo VARLIBRAS. librasunb@gmail.com

comunicação do sujeito Surdo com o mundo e a sociedade. Durante muitos anos, a Cultura majoritária ignorou a presença da Cultura Surda, mas felizmente esta última tem conquistado o seu espaço social com seus artefatos: Língua de Sinais, Adequação Curricular, legendas, leis de acessibilidade e outros serviços e recursos que favoreçam a comunicação com o Surdo e essas conquistas são frutos da militância da Comunidade Surda e do ingresso de profissionais membros das Comunidades Surdas no ensino superior.

A Comunidade Surda Brasileira é composta por diferentes grupos, alguns deles são: Surdos Indígenas, Oralizados, Bilíngues, tradutores intérpretes de Libras, Ouvintes bilíngues, familiares de Surdos, os Surdos implantados dentre outros. O termo Surdo-Mudo resgata uma visão cultural-histórica dos primeiros Surdos que iniciaram a luta e a mobilização pela aceitação do sujeito. E não a conotação “errônea” de que Surdo-Mudo é o Surdo que não fala ou não conseguem falar. O termo Surdo com a letra S maiúscula apresenta todos os artefatos da Cultura Surda que o sujeito tem a LIBRAS como língua e o reconhecimento deste como pessoa Surda em sua luta e manifestação. Já o termo surdo com a letra “s” minúscula representa uma

visão clínica, patológica de que a surdez é uma deformidade que deve ser tratada, impõe cura para o surdo, isto é, conforme a “taxação”, em todos sentidos, feita pelo “audismo” com relação a comunidade Surda.

Quando a manifestação não-material engloba significados, os juízos morais, as normas de comportamento, conhecimento passa para manifestação material o termo “linguagem de sinais” adota “estrutura gramatical”, ou seja, na linguística ela vai ser reconhecida como língua, não era errado antigamente, afirmar sociologicamente, linguagem de sinais, por que está diretamente relacionada com a realidade social que procura representar.

Mas como a Comunidade Surda evoluiu não só na comunicação, mas sim nas Leis, na Educação superior, no crescimento em número de membros Surdos, a linguagem para se tornar um padrão de comunicação entre Surdos, esta precisou de normas gramaticais e linguísticas, logo Libras é a língua oficial da Comunidade Surda. No próximo item vamos discutir sobre a Lei nº 13.146 no que tange a acessibilidade/visibilidade Linguística da Libras.

A LEI Nº13.146: ACESSIBILIDADE/VISIBILIDADE LINGUÍSTICA DA LIBRAS

A educação no ensino superior constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Um fato interessante é que a Lei nº13.146/15 institui a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. De fato, esta lei busca a acessibilidade/visibilidade Linguística da Libras de forma efetiva ao delimitar a possibilidade de o Surdo optar pela escola bilíngue e ou escolas inclusivas.

A acessibilidade/visibilidade Linguística da Libras acontece quando o decreto regulamenta a lei, influencia para a formação de profissionais e disseminação dos fenômenos linguísticos que ocorre decorrente desse processo. Criado os mecanismos de provocação social – decreto que provoca a formação e esta gera práticas perspectivas de médio a longo prazo visando um único objetivo: o sucesso Linguístico do sujeito

Surdo. E este resultado é consolidado juntamente com o decreto nº 5.626 que passaremos a discutir no item seguinte.

O DECRETO Nº 5.626: AMPLIAÇÃO LEXICAL DA LIBRAS NO CONTEXTO DE AQUISIÇÃO DE TERMOS TÉCNICOS E DE ESPECIALIDADES DECORRENTES DO INGRESSO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

O decreto nº 5.626, retrata como diversos setores do serviço público deverão organizar e proceder em relação a Libras. De forma interdisciplinar, os profissionais que atuam no ensino de Libras no ensino superior têm de aproveitar o intercâmbio do conhecimento de outras áreas para agregar e ampliar a contribuição nos estudos da Libras.

A *Mercadorização* é um termo sociológico que evidência o resultado onde o objetivo principal é o ganho financeiro, ou seja, o interesse principal das pessoas que buscam a área de Libras hoje é o financeiro. Muitos profissionais não são absorvidos por suas áreas de formação inicial, estes migram para a área de Libras, realizando pós-graduação, especialização e cursos de extensão com o objetivo de ter um retorno financeiro e esta situação não poderia

deixar de ser registrada, pois desprivilegiam os licenciados em Letras-Libras. Este fato é crucial para pensar a interdisciplinaridade. O curso de Licenciatura em Letras-Libras teve início no ano de 2006. Este curso teve o objetivo de formar professores para o ensino de Libras.

Além dos fatos já mencionados, a globalização do conhecimento, quebra de barreiras, estreitamento de relações são termos cada vez mais utilizados para resumir o atual momento da evolução histórica em torno da Libras. No campo da Educação superior pode-se dizer que também ocorre uma nova situação: a interdisciplinaridade é um mecanismo que permite a atuação dos diferentes profissionais com a área da Libras, respeitando assim os diversos segmentos que serão descritos no item seguinte.

O INGRESSO DO SURDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PERMANÊNCIA DO SURDO

A educação de Surdo vem se tornando uma realidade cada dia mais desafiadora para os sistemas de ensino, principalmente no ensino superior, uma vez que o direito à educação não se restringe apenas ao acesso, mas sim, as propostas educacionais que visam promover a educação de Surdos. Essas propostas vêm sendo

estruturadas a partir do Decreto 5626/05 que prevê a organização de turmas bilíngues, formadas por alunos Surdos, onde as duas línguas, Libras e Português escrito serão utilizados no mesmo espaço educacional dentro do ensino superior para Surdos.

Os estudos sobre a Língua de Sinais estão cada vez mais bem estruturados e falar sobre a permanência dos Surdos na graduação e pós-graduação é uma questão aparentemente difícil. Porque a maioria das instituições no Brasil, quando tem o ingresso de Surdos, os Surdos quase não participam das atividades acadêmicas, pelos seguintes motivos: falta de profissionais fluentes em Libras, faltam sinais-termo na área acadêmica, falta de acesso à informação institucional e administrativa para o Surdo.

Afinal, em nosso dia a dia a pessoa não-Surda convive com as informações ao seu redor, isso porque eles se comunicam em Língua Portuguesa, por exemplo, quando estão em reunião comunicam e utilizam a Língua Portuguesa, quando despacham documentos, estes são elaborados em Língua Portuguesa e outras situações. As manifestações Linguísticas são extremamente diversificadas. Podemos dizer que a comunicação é uma forma de permitir informações que tem como material básico, a

língua e no caso, o uso da Língua Portuguesa prevalece.

Lembrando que a Libras é uma língua, na qual a comunicação constrói-se na modalidade visual-espacial em diversas significações na sua relação ao mundo, criando recursos extralinguísticos e metalinguísticos de forma significativa como a construção visual-espacial, e quando para os Surdos é preciso pensar como se dá a criação dos termos e da expressão comunicativa de forma significativamente visual. De maneira geral, as pessoas, quando pensam nos Surdos, imaginam que experiências sonoras são, para eles, completamente impossíveis e muitas vezes, tentam transformar as experiências sonoras em outros campos perceptíveis para eles, como a visão e a vibração sonora corporal.

A vivência comunicativa com o Surdo, ao que percebemos de forma mais inclusiva, está presente em todas as culturas, no cotidiano das pessoas, sendo capaz de integrar aspectos afetivos, linguísticos e cognitivos. Muitas pessoas ouvintes, de diferentes faixas etárias têm acesso à informação e às suas diversas formas de expressão ao longo da sua vida. Mas, e as pessoas Surdas? A Libras está presente em seu cotidiano, pela comunicação de diversos signos abstratos e concretos. Isso por que, a maioria dos

estudos Surdos, defende-se na cultura surda que é uma língua rica, um sistema organizado e dotado de diferentes elementos que permitem a comunicação.

Defendemos que os Surdos também têm o direito a uma educação superior acessível, pois se estamos desenvolvendo uma perspectiva bilíngue de ensino na educação de Surdos, os Surdos enquanto comunidade necessita acompanhar os fatos que advêm das manifestações em Língua Portuguesa para que na Libras seja possível através dos múltiplos artefatos culturais tais como: o material didático bilíngue, atividades bilíngue, dicionário e ou glossário de diferentes áreas terem acesso às informações que muitas vezes são imprescindíveis para uma efetiva educação e interação sócio-linguística.

Vejo que os Surdos sempre frequentam espaços acadêmicos importantes, as salas de aulas, as bibliotecas, os núcleos de pesquisa e laboratórios, e, tem Surdos que gostam desenvolver diferentes atividades e pesquisas. Porém, as pessoas acreditam que os Surdos são incapazes de compreender informações técnicas. Mas isso, não é verdade, É preciso que primeiro a compreensão conceitual seja alcançada, estudar e ver como é o ensino na perspectiva do sujeito Surdo, para depois ter uma afirmação teórica e

empírica formada para falar se de fato acontece e se conseguem apreender diversos mecanismos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e se a educação oferecida a eles permite esta construção. No item seguinte abordamos sobre a educação de Surdos na Universidade de Brasília e o ensino superior voltado para a permanência de alunos Surdos.

A EDUCAÇÃO DE SURDO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

Fundada em 1962, a Universidade de Brasília (UnB) é a oitava universidade com melhor desempenho acadêmico no Brasil, e a 19ª na América Latina, segundo o *QS World Rankings* (2018). Com localização geográfica privilegiada, próxima tanto aos centros decisórios do poder nacional, quanto às representações diplomáticas, aos organismos internacionais e às agências de fomento, a Universidade de Brasília apresenta grande potencial para se constituir em um importante polo acadêmico internacional na região. Contribuem para essa perspectiva a presença marcada de pesquisadores de diversas nacionalidades em seu corpo docente e discente, além da experiência institucional da UnB com o desenvolvimento de pesquisas em cooperação

com outros países e parceiros estratégicos, como a Organização das Nações Unidas (ONU).

A Universidade de Brasília tem como Missão: “Ser uma universidade inovadora e inclusiva, comprometida com as finalidades essenciais de ensino, pesquisa e extensão, integradas para a formação de cidadãos e cidadãs éticos, qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para questões nacionais e internacionais, por meio de atuação de excelência”.

A UnB possui 2.561 professores do quadro permanente, cerca de 38.400 estudantes de graduação divididos em 161 cursos. São 92 programas de pós-graduação, sendo 66 cursos de doutorado, 81 cursos de mestrado acadêmico e nove cursos de mestrado profissional (total de 156 cursos) onde se encontram 8.325 alunos. Uma série de indicadores revela o grau de internacionalização da UnB hoje, entre os quais, um número considerável de alunos internacionais com origem bastante diversificada. Constata-se o predomínio de alunos oriundos de países dos continentes americano e europeu, conforme Gráfico 1. Vale destacar que a maior presença de alunos internacionais na UnB é de colombianos,

seguidos pelos peruanos, argentinos, cubanos, franceses e alunos naturais dos Estados Unidos.

Gráfico 1 – Estudantes Internacionais regulares de graduação e pós-graduação (incoming) por continente (2012-2016)

Cabe ressaltar que os dados do anuário 2016/2017 não incluiu os estudantes Surdos e Surdo-cegos, usuários de Língua de Sinais Brasileira que por sua especificidade linguística, tem a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) assim como estudantes indígenas. A UnB faz parte do Programa UNESCO *Chairs*, que tem por objetivo desenvolver uma rede de instituições de pesquisadores que possam conjuntamente atuar em projetos de pesquisa e/ou desenvolvimento de políticas linguísticas, tendo como temas-chave: multilinguismo e internacionalização; multilinguismo e mediação cultural;

multilinguismo, linguagem e educação; multilinguismo, tradução e acessibilidade; multilinguismo, sustentabilidade e desenvolvimento; e multilinguismo e tecnologias de informação e comunicação.

O ingresso de alunos Surdos na Universidade de Brasília teve início no ano de 2006 com a implantação do pólo da Universidade de Brasília – UnB na oferta do curso de Licenciatura à distância de Letras-Libras, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Neste ingresso foram aprovados 55 (cinquenta e cinco) alunos Surdos de diferentes localidades e dentre elas podemos destacar os Surdos mineiros em sua maioria na turma. No ano de 2008, tivemos o ingresso de mais 30 (trinta) alunos Surdos e não-Surdos, sendo 28 (Vinte e oito) alunos Surdos e 2 (dois) alunos ouvintes. Em virtude da necessidade gerada pela obrigatoriedade da disciplina Libras nas Licenciaturas e curso de formação de professores, a Universidade de Brasília, através do Departamento de Linguística Português e Línguas Clássicas – LIP – organizou concurso público para preenchimento de vagas para docentes de Libras e atendimento da crescente demanda existente na UnB nos cursos presenciais e da modalidade EaD. A UnB também

é a primeira instituição de ensino superior a criar o curso de graduação em Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua – LSB/PSL, cumprindo assim exigência legal (Decreto 5.626/2005) que parametriza a formação de professores habilitados para o ensino de Libras para Surdos e não-Surdos, e Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos.

O processo seletivo para o ingresso no curso de Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua (LSB/PSL) da UnB é diferenciado. O processo de seleção para esse curso na UnB apresenta uma avaliação de conhecimentos que é feita por meio de uma prova objetiva (caráter eliminatório e classificatório), prova disponível diretamente em Libras para os candidatos Surdos e uma redação em Língua Portuguesa (caráter eliminatório). Ambas acontecem no mesmo dia.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma das línguas oficiais do Brasil e é considerada a língua dos surdos. A licenciatura na UnB forma professores que lecionam nas mais diversas modalidades de ensino. O curso apresenta uma proposta inovadora e tem por objetivo a inclusão de pessoas com Surdas e não-Surdas na educação.

A Universidade de Brasília vem se

destacando também pela política linguística voltada para as Libras e inclusão de discentes Surdos, em seus programas de Pós-graduação, tanto em Linguística (PPGL) quanto em Tradução (POSTRAD), com produções de pesquisas relevantes para a área da Linguística das línguas de sinais no Brasil.

A Universidade possui laboratórios e centros de pesquisas voltados para os Estudos Surdos e Linguísticos, dois pertencentes ao Instituto de Letras (IL) e um a Faculdade de Educação (FE), com produtos e núcleos permanentes de pesquisas com participação de docentes e discentes, que se caracteriza como parâmetro no cenário mundial de pesquisas voltadas para tradução, ensino e pesquisa das línguas de sinais e do povo Surdo.

Gráfico 2 – Quantidades de docentes Surdos aprovados no concurso público na UnB – Cargo Efetivo

Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 3 – SURDOS na Pós-Graduação em Linguística do
PPGL – UnB – formados

Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 4 – SURDOS na Pós-Graduação em Linguística do PPGL – UnB – em andamento

Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 5 – Surdos e surdocegos na graduação em LSB/PSL na UNB

Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 6 – Quantidades de intérpretes de Libras efetivados na UnB

Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 1 – Laboratórios de libras na UnB até a presente data (2018)

Fonte: Elaborado pelos autores

Apesar do fato de que a maiorias dos cursos à distância ofertam um ensino mediado pela Língua Portuguesa, no curso de Licenciatura em Letras-Libras o ensino foi mediado por meio da utilização de material didático bilíngue e os

sinais-termo próprio da área de Letras-Libras foram criados para poder auxiliar os Surdos dentro da educação superior.

Em todo esse processo, a língua de sinais dentro do ensino é fundamental para que o Surdo possa compreender e entender a linguagem acadêmica para que se tenha um efetivo acesso às informações a que todos têm direito, permitindo também aos ouvintes a possibilidade de descobrirem o mundo que cerca os Surdos. Precisamos entender que a educação é para todos, os professores precisam usar estratégia adaptada que dá para ensinar o conteúdo para os alunos Surdos.

O professor de diferentes conteúdos precisa saber a Libras para poder ensinar e passar o conteúdo de suas aulas, na teoria e na prática, para que a comunicação entre eles seja facilitadora e sem depender dos intérpretes de Libras, pois a maioria dos intérpretes de Libras não tem formação técnica e não tem conhecimento dos sinais apropriados da área do Letras-Libras e a maioria destes não tem o domínio dos conteúdos repassado, por isso sempre criam sinais “provisórios” que não combinam com o conceito do termo em português.

O resultado disso é um prejuízo na qualidade terminológica dos sinais-termo; por outro lado, às vezes, o intérprete não consegue entender o termo para poder “citar” o sinal e sempre soletra a palavra por não saber interpretar, o que atrapalha a interação entre os alunos Surdos dentro da sala de aula e este de fato pode ser um dos fatores que corrobora pelo alto índice de desistência de alunos Surdos no ensino superior.

Essa questão de desistência de alunos Surdos no ensino superior por falta de acessibilidade Linguística reforça nossa preocupação do ensino de diferentes matéria aos alunos Surdos com conteúdo ministrado de forma bilíngue e a disponibilização de material que possa garantir a eficácia da comunicação na Libras. A Libras que, no ensino superior, foi sempre tida como conteúdo optativo, passou a ser um conteúdo obrigatório na grade curricular de alguns cursos de licenciatura.

E por isso, é importante que os professores de diferentes conteúdos que atuam na educação de Surdos sejam bilíngues, ao ensinar diferentes conteúdos ao aluno Surdo o professor precisa adaptar as atividades utilizando os apoios visuais. O Surdo tem direito a se expressar e ter acesso ao conteúdo curricular pela sua língua, a Libras,

da mesma forma que um ouvinte tem em relação ao português.

A falta de material didático bilíngue para o ensino de Surdos faz com que o ensino na educação de Surdos se torne precário dentro da sala de aula. No item seguinte apresentamos a discussão do ensino de Surdos na necessidade de criação de sinais-termo técnicos.

A EDUCAÇÃO DE SURDO NO ENSINO SUPERIOR: A NECESSIDADE DA CRIAÇÃO DE SINAIS- TERMO

No ensino de Surdos, por meio da utilização da Libras acontece a falta dos sinais-termo que dificultam os aprendizados dos Surdos na sala de aula. Segundo a pesquisadora Prometi (2013, p. 17) para a melhoria de uma educação para os Surdos, é necessário ter para os termos em Língua Portuguesa os sinais-termo próprios, para facilitar a comunicação e o aprendizado dos Surdos e dos professores ouvintes, assim como para a melhoria da educação bilíngue dos Surdos.

Quadros (1997, p.27) ainda informa que a proposta bilíngue no ambiente escolar de ensino propõe tornar duas línguas acessíveis aos estudantes. Dessa forma, o estudante poderá aprender e assimilar os conteúdos escolares,

utilizando os meios de escrita empregados na língua portuguesa. Devemos lembrar que no Brasil não há escolas bilíngues de Surdos em todas as cidades, mas propostas diferenciadas para a educação de Surdos. Diante dessa questão, podemos ver a seguir uma proposta de criação do sinal-termo para a educação de Surdos, ou seja, temos um termo que é pensado de modo que este funcione como unidade lexicográfica que ativa a criação de sinais-termo na área pretendida:

Figura 2 – Modelo da proposta de criação do sinal-termo

Fonte: PROMETI, D. Glossário bilíngue da língua de sinais brasileira: Criação de sinais dos termos da música. Dissertação de Mestrado, PPGL/UnB, 2013.

Por fim, podemos perceber que o ensino de diferentes conteúdos para Surdo precisa despertar o interesse de outros educadores que trabalham com Surdos para que possam estimular

a aproximação entre diferentes áreas e a Libras, e o ensino para Surdos deve ser diferenciado nos diversos contextos em que se apresentam. O mais importante do ensino superior para os discentes Surdos, é fornecer um ensino de qualidade e adaptado para ele. Mesmo que temos iniciativas que analisa o ensino de Libras com propriedade, é importante discutir sobre as práticas de ensino e o viés histórico na educação de Surdos.

PRÁTICAS DE ENSINO E O VIÉS HISTÓRICO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A vida e a língua das pessoas Surdas foram relegadas ao plano de investigação secundário da Historiografia, permanecendo na obscuridade e longe do conhecimento das pessoas durante muitos anos. Com efeito, a maioria dos estudos científicos remete-nos a datas mais recentes. As razões para tão pouca documentação devem-se, possivelmente, à imagem que se tinha dos Surdos e da Língua de Sinais. Assim descreve que:

A história dos Surdos começa muda, apagada e triste. Começa semelhantemente à história de diversos segmentos minoritários de pessoas que se caracterizam por algum tipo de estranheza, como que denunciando a dificuldade que o

homem tem de aceitar o diferente, o deficiente, o trabalhoso, o feio, o imperfeito. (SÁ, 1999, p. 71

Essa concepção etnocêntrica da historiografia em relação aos fenômenos sociais produzidos nas comunidades Surdas contribuiu para uma lacuna na produção de conhecimentos referentes a este grupo minoritarizado. Para a maioria dos educadores e profissionais ligados às comunidades Surdas no Brasil, até pouco tempo os sinais não passavam de gestos e formas primitivas de comunicação. Não foi reconhecido ou atribuído, antes da década de 1960, qualquer valor linguístico às Línguas de Sinais. Para mudar este quadro, as escolas e os internatos, desempenharam um papel importante ao influenciar diretamente aos Surdos, ao se colocarem como espaço para o uso e aprendizagem da língua. Mesmo a Língua de Sinais sendo proibida, os alunos faziam uso dela e quando flagrados, recebiam punições severas (ALMEIDA, 2012).

A filosofia oralista, fortemente disseminada no Brasil em torno de 1911, por uma forte influência das decisões do famoso Congresso Internacional de Milão em 1880, tinha como premissa fazer trabalhos em torno da recuperação da fala e da audição dos Surdos,

além de repudiar e proibir o uso de língua de sinais entre seus pares. Essa prerrogativa se embasava na ideia de que somente assim o Surdo poderia desenvolver-se emocional, social e cognitivamente, do modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo ao mundo dos ouvintes (CAPOVILLA, 2004, p. 22).

Há inúmeros depoimentos de Surdos sobre os desafios enfrentados por eles na escola para poderem se comunicar:

Há relatos de surdos que tinham suas mãos amarradas e recebiam castigos corporais quando tentavam se comunicar em sua própria língua. Nessa arquitetura deprimente e violenta, os surdos eram vistos e representados como anormais por conta de sua deficiência auditiva e de sua suposta limitação para adquirir língua e desenvolver a fala oral. (FERREIRA, 2014. p. 9)

A escola vinha tradicionalmente desempenhando o papel de uma “clínica de reparação”, quando assumia uma pedagogia da correção, da normalização do outro que era diferente.

Um movimento da oposição aos modelos anteriores – traduzidos em sua essência como *ouvintistas* – encarna as discussões voltadas

para o fenômeno do bilinguismo. Observa-se que o respeito às diferenças Linguísticas e culturais e, especialmente, aos direitos das minorias, nunca teve ênfase tão grande quanto nos tempos atuais. Trata-se de uma abordagem de ensino que estimula e propõe o acesso e o uso das duas línguas pela criança Surda no ambiente escolar. Parte do pressuposto de que a Língua de Sinais deve ser o meio de comunicação principal e que a língua oral deve ser aprendida na sua modalidade escrita. Assim defende (Quadros, 1997, p. 27), (...) se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinada na língua de sinais.

Os Surdos herdaram um legado que é um fruto de ações passadas, marcadas por opressão, discriminação, dominação e proibições. Felizmente, vemos na atualidade diversas iniciativas e mudanças positivas na educação dos Surdos: o reconhecimento da Libras como língua de instrução dos Surdos brasileiros, a preservação e defesa de escola para Surdos, seu acesso à formação em nível superior e tantas outras ações afirmativas empreendidas pelas comunidades Surda e seus aliados.

A Libras é uma língua essencial para o fortalecimento da comunidade Surda e para a valorização da identidade dos Surdos. Contudo, falta entre os pesquisadores da língua registrar, de modo sistemático, a diversidade linguística e cultural de termos históricos para a Libras. Assim, pesquisas que visem o registro dos elementos históricos, e as implicações desta no registro de sinais-termo, permitirão o desenvolvimento de estratégias que contribuirão para a padronização, bem como da valorização da Língua. Na educação de Surdos, esta é uma questão preocupante. Como será pensado o ensino da história e cultura afro-brasileira em Libras, por exemplo, se os estudos na Libras em geral concentram em apenas mostrar sinais em Libras inventados e sem nenhuma validação e ou que são omitidos em diversos locais por não ter referentes lexicais?

O pesquisador Surdo, Castro Júnior (2014) afirma que como há poucos estudos com critérios que possibilitam a classificação e a organização dos sinais-termo, muitos deles são criados em sala de aula, quando, para uma palavra em Língua Portuguesa, não existe um sinal correspondente. Esse sinal-termo criado, normalmente, não é disseminado, nem reconhecido por uma instituição e nem mesmo pelos membros da

comunidade. Se o fosse, poderia funcionar como uma tentativa de ser um sinal-termo padrão e contribuir para o processo de padronização da Libras. Deste modo, é importante realizar uma análise sobre o processo de transmissão da história para os Surdos, suas metodologias e as práticas discursivas presentes nas traduções e interpretações que ocorrem no espaço educacional, mantendo um olhar atento em relação ao modo como as disciplinas de áreas distintas de conhecimento no ensino superior abordam os aspectos de ensino na educação de Surdos. Utilizaremos como exemplo a Disciplina de História, importante como as outras, para provocar o aluno a alcançar um senso crítico sobre questões sociais, fenomenológicas e epistemológicas cruciais para a humanidade.

Essa prática bilíngue, além de auxiliar a comunicação e promover acesso aos Surdos aos conteúdos e realizações da humanidade como preconiza o ensino de História, auxiliará os profissionais da área de Educação de Surdos (professores bilíngues, tradutores intérpretes de Libras), a terem um léxico específico nesse campo histórico religioso e cultural, tendo condições também de atender as exigências da Lei 10.639/2003, que obriga o ensino de História

e Cultura Afro-Brasileira nas escolas do Brasil. No item seguinte abordaremos sobre este tema.

O NÚCLEO VARLIBRAS E OS ESTUDOS TERMINOLÓGICOS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E AS QUESTÕES DA LEI 10.693/03

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores (SANTANA, 2010). Atitude que tem por objetivo, também, a reparação pelos longos anos de escravidão e invisibilidade da população negra no Brasil. A Universidade de Brasília – UnB é referência na adoção da política de permanência do estudante negro surdo e não-Surdo na instituição e de políticas de ação afirmativa. Neste contexto surge o Núcleo de Pesquisa em Variação Linguística da Libras (Varlibras). O objeto de estudo do núcleo é a variação linguística em Língua de Sinais Brasileira – Libras que apresenta alguns procedimentos para a elaboração de uma pesquisa terminológica, de natureza bilíngue Libras/Português, cujo escopo é o inventário de criações lexicais em Libras que foram alocadas em um banco de dados do Núcleo

de Pesquisa em Variação Linguística dos Sinais da Libras (Varlibras). Nessa perspectiva, as questões levantadas, no presente estudo, se assentam na seguinte indagação: Quais as contribuições da criação e da padronização dos sinais-termo para o ensino de Surdos?

Assim, ações que visem o registro dos estudos da cultura e as implicações desta na criação de sinais-termo, permitirão o desenvolvimento de estratégias que contribuirão para a difusão, bem como a ampliação lexical dessa área. Na perspectiva de implantação da educação bilíngue para os Surdos, sabe-se que, desde já é importante pensar a implementação da lei nº 10.639/03, a qual direciona o ensino de história e cultura Afro-brasileira na Educação Básica, com vista a elaborar uma proposta que permitirá a transmissão desses conteúdos em Libras e a valorização das manifestações culturais de legado afro-brasileiro que se refletem também nas comunidades Surdas brasileiras.

A Lei 10.639 foi promulgada em 09 de janeiro de 2003, como resultado de uma reivindicação histórica da população negra brasileira. Essa lei consiste na obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo regular do sistema de ensino brasileiro, ressaltando a importância da

cultura negra na formação da sociedade brasileira. Dessa forma, procura-se eliminar os fatores de exclusão construídos ao longo da história desde o início do tráfico de povos negros para o Brasil para ser utilizados como mão-de-obra escrava.

A lei surge numa perspectiva, conforme (COSTA E DUTRA, 2009), de descolonizar o saber. É o primeiro passo na luta contra o preconceito racial. A educação tem fundamental importância nesta luta, pois se acredita que o espaço escolar seja responsável por boa parte da formação pessoal dos indivíduos sendo assim um ambiente fundamental para separação das desigualdades raciais e superação do racismo. Essa lei provocou uma série de discussões geradoras de mudanças significativas e importantes nas práticas educacionais; provocou também uma quebra de paradigmas, no que diz respeito, a valorização da população negra e sua participação cultural.

No que se refere às comunidades Surdas, o ensino da cultura afro-brasileira atrelada aos conteúdos da disciplina História, se configura em um passo significativo para a politização, senso crítico e reconhecimento identitário com os fenômenos sociais dos quais os próprios membros são autores e coparticipantes, como acontece em todas as práticas sociais

desenvolvidas pela humanidade.

Existe no Brasil, um movimento estruturado oriundo de comunidades de negros Surdos brasileiros. Podemos citar, por exemplo, o Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo – CNISNS, evento este que vem sendo realizado em vários estados brasileiros e teve início em São Paulo desde o ano de 2008. Que contemplam os estudos sobre representação social e as narrativas históricas a partir das várias perspectivas e situações de preconceito, racismo, exclusão, quando os negros surdos desconhecem a legislação que combate o racismo. O CNISNS trata ainda sobre movimentos sociais, empoderamento, liderança, questão étnica, identidade e cultura negras entre os Surdos.

Citamos ainda, o trabalho de registro lexical desenvolvido pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa da Variação Linguística da Libras – Varlibras, na Universidade de Brasília – UnB, onde temos os registros de sinais-termo da área de História e cultura Afro-brasileiras e sinais-termo do Campo do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, gravados em vídeos e disponibilizados para toda a comunidade Surda brasileira.

Figura 3 – Registros de sinais-termo da área de História e cultura Afro-brasileiras

Fonte: Núcleo Varlibras – Universidade de Brasília – UnB, 2017.

Os sinais-termo, registrados são colocados como baseados na análise fonológica e base paramétrica da Libras, a saber: Configuração de Mãos, Movimentos, Ponto de Articulação, Orientação de Mão e as Expressões Não-manuais, que são importantes na formação visual-espacial da Libras, para ampliar o vocabulário dos Surdos no conhecimento linguístico em Libras e em Português.

É imprescindível que seja estimulada aqui no Brasil, a pesquisa de formação dos sinais-termo com a finalidade de atender as necessidades comunicacionais entre os professores no ensino dos conteúdos científicos aos alunos Surdos bem como aos tradutores intérprete de Libras.

O

trabalho na perspectiva etnográfica e linguística é importante para valorizar a cultura Surda e também a cultura de legado Surdo-brasileiro, considerando também a participação dos povos surdos na formação da heterogênea sociedade brasileira.

É necessário que novas pesquisas sejam realizadas seguindo essa orientação de criação de sinais-termo observando a grande diversidade cultural e étnica presente em nossa sociedade e evitando os “*silenciamentos*” e “*epistemicídeos*” que ocorrem devido a diversos fatores de ordem linguística, histórica, religiosa. Essas ações se configuram em um parâmetro consolidado para um trabalho mais aprofundado e com resultados mais diversos, dinâmicos e relevantes para o enriquecimento lexical da Língua Brasileira de Sinais nas diversas áreas de conhecimentos.

Almejamos com enquanto pesquisadores, disponibilizar um léxico amplo em todas as áreas de conhecimento, a fim de minimizar as dificuldades das vidas dos Surdos na sua permanência no ensino superior e ao mesmo tempo, contribuirmos exponencialmente para o enriquecimento Linguístico da Libras a partir do conhecimento de metodologias que contemplem a especificidade linguística dos Surdos. Utilizando de recursos pedagógicos e

baseados na lei nº 10.639 e lei nº 11.645, que se referem ao ensino da cultura afro-brasileira para negros Surdos, na quebra de barreiras na comunicação, na sociedade e cultura e em sua própria identificação linguística e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso, cotidianamente, buscar o desafio de ampliar as discussões em torno da educação de Surdos. A educação que os Surdos querem é: educação bilíngue que permita o ensino da Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa Escrita como segunda língua e que as políticas linguísticas sejam decisões que permitam à comunidade Surda mecanismos e instrumentos institucionalizados com a presença dos Surdos em suas decisões de forma que a acessibilidade de fato aconteça.

Incorporando tanto os aspectos ligados ao desenvolvimento em uma sociedade do conhecimento – o que implica relações de parcerias, transferências, intercâmbios – e também o compromisso social, em escala nacional com a promoção da educação, cultura, comunicação e da sustentabilidade sociolinguística. As ações devem estabelecer, em base cultural, a criação de um espaço integrado

de conhecimento e inclusão, bastante adequado às perspectivas de fortalecimento de uma política de cooperação e integração entre Surdos e não-Surdos nas universidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Magno Pinheiro de (2012). História de libras: característica e sua estrutura. **Revista Philologus**, Ano 18, N° 54 – Suplemento: Anais da VII JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL.

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

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005, n. 246, ano CXLII, Seção 1, p.28.

_____. Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002: **Lei de Libras**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

_____. LEI Nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de

1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "**História e Cultura Afro-Brasileira**", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso: 20 de maio de 2018.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 de maio de 2018.

_____. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 de maio de 2018.

CAPOVILLA, Fernando César (2004). **O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngue do surdo congênito.** in: Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed.

CASTRO JUNIOR, Gláucio (2014). **Projeto Varlibras.** Tese de Doutorado em Linguística. Brasília: Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP Universidade de Brasília.

COSTA, Raphael Luiz Silva da; DUTRA, Diego França (2009). **A lei 10639/2003 e o ensino de Geografia: representação dos negros e África nos livros didáticos.** 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Porto Alegre.

FERREIRA, Ana Cristina de Assunção (2014). **Teoria e prática da educação de surdos.** Universidade Federal do Piauí.

PROMETI, Daniela (2013). **Glossário bilíngue da língua de sinais brasileira: Criação de sinais dos termos da música.** Dissertação de Mestrado em Linguística. Brasília: Departamento de

Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Universidade de Brasília.

QUADROS, Ronice (1997). **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas.

SÁ, Nídia Regina Limeira de (1999). **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: Eduff.

SANTANA, Jefferson B. M (2010). **Fronteiras literárias: experiências e performances dos tradutores e intérpretes de LIBRAS**. Dissertação de Mestrado, UFSC. Florianópolis.

UnB. (2018). **Plano de Intercionalização da Universidade de Brasília**. Documento Institucional. Brasília.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

David Kaique Rodrigues dos Santos⁷
Neemias Gomes Santana⁸

INTRODUÇÃO

⁷Professor de Libras da Prefeitura Municipal de Santa Cruz Cabralia-Ba e da Prefeitura Municipal de Eunapolis-Ba. Professor de Oficina de Libras na Modalidade EaD e oferta semipresencial da UNEB. Professor da Disciplina PPA – Pesquisa e Produção Acadêmica (UNEB) e professor orientador do G1 da Pos Graduação em Letras Libras da UNEB. Professor de Libras da Faculdade FERA – Bahia. Licenciatura em Pedagogia e Historia – Jsimões-ES e FACSA-BA.Especialista em Docência e Interpretação – IBEC/FACSA – Bahia.Mestrando em Educação pela UniES Americana – Serra-ES.**davidlibras6@gmail.com**

⁸Licenciado em historia pelo Centro Universitário Jorge Amado – 2008]. Licenciado em Língua de Sinais Brasileira [Universidade Federal de Santana Catarina – 2011]. Acumulo sólida e extensa experiência como Tradutor/Intérprete e formador de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. Atualmente sou professor de Libras na Universidade de Brasília nos cursos gerais e docente do Curso Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua. Me identifico especialmente com os Estudos da Tradução, o ensino do SignWriting – A escrita da LIBRAS, palestras e oficinas que tematizam: tradução, ensino de línguas sinalizadas, e Antropologia.

A pesquisa na área da formação do professor para educação de surdos vem ganhando destaque nos últimos anos, devido à necessidade de discutir sobre a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e consequentemente influi no processo ensino-aprendizagem oferecido a estes, os quais estão inseridos em nossa comunidade, majoritária ouvinte, em contrapartida eles são uma minoria linguística, mas há uma necessidade de desmistificar situações históricas, visto que aos surdos era imposto ao método oralista. Faz-se necessário respeitar a diferença linguística e cultural para não estigmatizar a surdez como patologia.

Este artigo faz uma análise na dimensão da crítica histórico-social e cultural com o objetivo de refletir sobre o objetivo do ensino da língua de sinais na formação pedagógica para atender as expectativas de uma educação inclusiva a pessoa surda e assim proporcionar acessibilidade através de Libras, Língua Brasileira de Sinais.

É verdade que a inclusão na sala de aula está sendo aprendida no dia a dia, com relação à inclusão de educando surdos, mas, devemos proporcionar acesso à cultura surda, a Libras, aos elementos que fortalecem a identidade surda, como também uma educação bilíngue, assim como

propõe o PNE, Plano Nacional de Educação (2014). Considerando o contexto de inclusão em escolas regulares de ensino, surge uma série de questionamentos sobre o ensino a pessoa surda. A primeira indagação é sobre a língua, pois sabemos que a língua oficial do país no processo comunicativo majoritário na sala de aula ainda é um grande problema na educação de surdos. Desta forma surgem outros questionamentos: Como deve acontecer a formação do professor para atender as necessidades dos discentes? Que tipo de currículo tornará uma metodologia de ensino voltado para os anseios do surdo? Procuraremos fazer uma breve explanação sobre a formação do professor para educação inclusiva de estudantes surdos e assim responder tais questionamentos, com base nas Leis, Decreto e autores representativos que abordam esta temática.

É imprescindível que entendamos que a formação inicial deveria propor condições de um trabalho docente consciente, ou seja, não só de teoria, mas destacar a construção do conhecimento com práticas para que possamos enfrentar os desafios do processo ensino e aprendizagem. Desta forma, Saviani (2010, p.53).

Desta forma, Saviani (2010, p.53):

a formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir

uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associadas a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado.

Compreender que a formação do professor precisa ser continua e continuada que o conhecimento seja progressivo e sistematizado com perspectivas de inovar, vencer os desafios, faz-se necessário deixar de ver a educação como processo de integração, mas sim como inclusão, fundamentada nas concepções de direitos humanos, pois a educação é um direito de todos, com garantia de acesso e permanência nas escolas.

A proposta de educação bilíngue para surdos é recente ao nos remeter a legislação, como também, as discussões teórico-metodológicas, seja, pela falta de pesquisa acadêmica, material didático e humano para difusão do conhecimento e principalmente pela imposição dos usuários para uso da língua

majoritária, mas a relação teoria e prática do professor com a perspectiva da relação aluno e professor na construção do saber, tornará o trabalho mais consistente.

BREVES CONSIDERAÇÕES

O ensino passou por transformações que acompanham toda a história da humanidade, experimentaram diferentes estratégias, muitos viam a pessoa com deficiência sem necessidades específicas, estabelecia uma forma única de ensinar baseado na homogeneidade.

Sabemos que a visão da educação era privilégio de poucos, porque no passado só tinham acesso ao ensino escolar quem tinha condições financeiras, já era uma forma de exclusão, mas a partir do processo de democratização da escola inicia uma investidura para mudar a concepção de segregação e integração, então os direitos humanos e os princípios de cidadania vão impulsionar a mudança no paradigma educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 no artigo 59 revela que os sistemas de ensino devem oferecer currículo, métodos, recursos, organização específicos para atender as necessidades dos educandos, sempre

considerando as características do aluno, seus anseios, condições de vida e de trabalho, mediando cursos e avaliação.

Através dessa política surgem escolas, classes e instituições especializadas para atender as pessoas com deficiências, com um tempo vê que há necessidade de incluir as pessoas em um ambiente onde todos possam interagir. Segundo Stumpf (2004, p.144) “a escola é o espaço privilegiado que deve proporcionar a seus alunos [...] as situações necessárias a essas interações significativas [...] que darão início e continuidade a seus processos de aprendizagem”.

Desta forma o Ministério da Educação junto com a Secretaria de educação Especial propaga uma Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) visa constituir políticas públicas de uma educação de qualidade para todos os alunos. Onde as escolas precisam estar preparadas para receber todos os alunos e que tenham uma educação de qualidade, com profissionais de educação qualificados para atender as necessidades dos discentes.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão e determina que se tenha apoio e difusão da mesma. Para reafirmar esta Lei, o Decreto nº 5.626/05 regulamenta para

que alunos surdos tenham a sua disposição a inclusão de Libras como disciplina no currículo escolar, aborda também a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, já a Língua Portuguesa para eles deve ser a segunda língua, como princípio uma educação bilíngue, como também a inclusão de Libras como disciplina curricular na Educação Superior na formação de professores e de fonoaudiologia seja obrigatório, e facultativo nos outros cursos de graduação.

Este mesmo Decreto ainda aborda no Art. 14 sobre a formação do professor para o ensino de Libras, além do uso a difusão na comunidade escolar, que a educação disponibilize equipamentos, acesso as novas tecnologias, assim como uma educação bilíngue, materiais alternativos e humanos para um ensino de qualidade.

as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I- escolas e classe de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II- escolas bilíngues ou escolas comuns regulares de ensino,

abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa.

Com esse olhar para educação inclusiva, mas precisamente para educação de surdos, resulta em uma nova concepção sobre o papel do professor através de mecanismos que auxiliem no processo ensino-aprendizagem, promover a socialização e interação do conhecimento no ambiente escolar.

A proposta de ensino-aprendizagem do surdo precisa ser na modalidade bilíngue, assim como afirma a Lei nº 10.436 a Libras como primeira língua da comunidade surda e a segunda língua a língua oficial do país na modalidade escrita. Dessa forma, as atividades devem priorizar a produção em Libras, caso seja necessário produção escrita que tenha uma visão reflexiva sobre a escrita, levando em consideração as peculiaridades do surdo.

Como previsto no PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, constituiu-se a partir da luta das entidades e dos movimentos sociais que

prioriza uma educação de qualidade, este documento destaca diretrizes, metas e estratégias a serem alcançadas nos próximos dez anos a partir da data de publicação, a Meta 4 trata sobre o atendimento a pessoa com deficiência, mas precisamente na estratégia 4.7 garante ao estudante surdo a educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita a Língua Portuguesa como a segunda língua seja em escolas bilíngues ou inclusivas, como também o Sistema Braille de leitura para os surdos-cegos.

Dando continuidade a Meta 4 a estratégia 4.13 ressalta sobre a equipe profissional que irá atender a pessoa com deficiência, sobretudo para pessoa surda seja garantido professores especializados, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, preferencialmente surdos e professores bilíngues.

A Meta 5 deste documento aborda alfabetização e sua procedência, sobre a educação de surdos, mais precisamente na estratégia 5.7 relata sobre a alfabetização de pessoas surdas, que aconteça na proposta bilíngue, sem tempo definido, uma vez que deve respeitar as particularidades da pessoa surda. A Meta 7 destaca a qualidade da educação básica

em qualquer etapas ou modalidades, neste panorama a estratégia 7.8 tem como objetivo desenvolver a qualidade da educação bilíngue para surdos.

É preciso expandir materiais produzidos em Libras, na estratégia 16.3 do PNE, destaca essa afirmação, que tais materiais serão disponibilizados a professores da rede pública e assim favorecerá o conhecimento e valorização da cultura surda.

Uma educação voltada para estudantes surdos precisa considerar a língua de sinais como artefato cultural (objetos, tradições, valores, normas, produtos confeccionados) do povo surdo, pois são importantes para disseminação de sua cultura. Segundo Strobel (2008), são em número de oito os Artefatos Culturais: experiência visual, linguística, familiar, literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, política e materiais, portanto o sujeito produz seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o que lhe cerca.

Sabemos que o currículo é algo em permanente construção e passível de adaptações, então devemos compreender um currículo surdo, de acordo com Lopes (2007, p.86): “um currículo surdo exige que nós pensemos na nossa capacidade de olhar para os surdos colocando-os

em outras tramas, que não aquelas atreladas às pedagogias corretivas”.

Lutar por uma escola inclusiva, principalmente para surdos, tem que refletir a situação sociolinguística, a acessibilidade para os surdos, que não se garante apenas com o intérprete na sala de aula, a língua de sinais precisa está articulada com os conteúdos trabalhados durante o currículo escolar, trabalhar com projetos que ultrapasse as paredes da sala e envolva toda a comunidade escolar. A ação inclusiva para Ferreira (2005, p.124).

Cabe o docente exercer práticas pedagógicas determinantes no processo de aprendizagem, com metodologia, adaptações curriculares, propondo estratégias que estabeleçam a relação professor-aluno como agentes do conhecimento, oferecer aos alunos surdos o uso habitual da língua, nos mais diversos contextos. Dentro das ações docentes, evidenciar momentos de troca de experiência.

Como frisa os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997) não devemos pensar uma avaliação somente voltada para a medição dos conteúdos ensinados, ela deve possuir características contextuais embasadas em temas transversais como: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo,

educação sexual e saúde. A interdisciplinaridade também deve ser abordada, por exemplo: em uma avaliação de Matemática podemos criar situações problemas relacionadas à Física, Química, Biologia, Engenharia, entre outras ciências afins.

Nessa perspectiva, cabe aos professores planejar atividades que propiciem o aprendizado de Libras sejam produções textuais e sinalizadas, contextualizadas, com temas atuais, de interesse tanto escolar quanto social.

Vale ressaltar que não é apenas obrigatoriedade do professor conhecer a Libras e promover acessibilidade ao surdo, mas é preciso oferecer a formação a todos que fazem parte do cotidiano da escola, ou seja, todos os profissionais que atuam na instituição.

A escola tem que passar por modificações para atender seu público, pois é ela que precisa ser capaz de atender as necessidades de todos os alunos e não o oposto, a integração é a oposição do atual movimento de inclusão.

O Atendimento Educacional Especializado-AEE seu oferecimento é obrigatório, funciona em um espaço próprio na escola, recebe materiais tecnológicos e pedagógicos do MEC, justamente para apoiar os alunos, desenvolver estratégias de preferência com os professores da sala regular para que os alunos adquiram o conhecimento,

mas levando em considerações suas dificuldades e potencialidades, prevalecendo os aspectos qualitativos. Esse tipo de atendimento acontece no horário oposto ao ensino regular do aluno que é assistido.

O objetivo da Sala de Recursos Multifuncionais não é trabalhar o conteúdo ministrado na classe regular, mas sim possibilitar aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso pleno ao desenvolvimento através de instrumentos que facilitam o conhecimento e que também desenvolva as potencialidades em qualquer aspecto, seja na vida familiar, escolar e cotidiana. Logo, este atendimento para os surdos é trabalhar a Libras, o português como segunda língua e o acesso ao conhecimento científico através de estratégias metodológicas.

Incluir surdos em salas regulares é de extrema necessidade rever a proposta pedagógica, pois é preciso adaptar a real situação, uma vez que a comunicação é diferente, porque a língua de sinais revela o contexto linguístico, social e cultural da comunidade surda. Então, Segundo Sancks (2002, p.56).

Não podemos transferir apenas ao professor a responsabilidade da garantia de educação inclusiva, o Estado tem a sua

obrigatoriedade de oferecer a formação continuada aos que exercem função na escola, como também materiais didáticos, recursos financeiros para adequar o espaço, visto que a inclusão é uma ação política e social, todos recebendo as orientações pertinentes, saberão em conjunto promover uma acessibilidade responsável.

Seja qual for o nível de ensino, a prática pedagógica deve ser uma ferramenta de auxílio, pois temos consciência que a nossa sociedade engatinha nos moldes da inclusão, pois falta preparo, força de vontade para mudança, formação, investimento, falta conhecimento, pois temos escolas que desconhecem os preceitos legais para uma educação de qualidade para o estudante surdo, mas justamente por tudo isso, precisamos ser as vozes da mudança, levando conhecimento e provocando uma consciência para causa do surdo.

RESULTADOS

Sabemos que a nossa sociedade majoritária sendo ouvinte, expõe na prática pedagógica uma proposta oralista, longe de entender e respeitar a pessoa surda nas suas diferenças. Há uma visão distorcida sobre a educação bilíngue para alunos

surdos, pois ofertar a disciplina de Libras, como também Atendimento Educacional Especializado no contra turno e a presença de um intérprete na sala não podemos caracterizar como escola bilíngue.

A proposta é que nós professores possamos usar a língua do surdo, adaptar e recriar estratégias que dêem acessibilidade à pessoa surda, o mesmo direito ao acesso aos conhecimentos como os demais alunos ouvintes, então promover uma educação onde todos são atuantes dentro de cada realidade apresentada, participantes ativos no processo ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, na formação do professor é preciso possibilitar mecanismos de construção de estratégias pedagógicas para viabilização da inclusão, mais especificamente dos alunos surdos, como aborda nosso artigo, e levar esse conhecimento para sala de aula, tornar a Libras instrumento de comunicação e acesso ao conhecimento.

Em suma, esse artigo busca fazer uma reflexão da formação do professor na perspectiva inclusiva para educandos surdos, dialogar através

da legislação como também de autores que afirmam uma educação bilíngue, a Libras como primeira língua da pessoa surda e a Língua Portuguesa como segunda língua, os anseios por uma educação democrática, que todos possam ter além do acesso a escola, mas também a formação do conhecimento.

Elencar que o currículo atenda as particularidades de todos no processo educativo, a experiência visual sobressai a oralidade, ações afirmativas que reforcem a cultura e identidade do surdo e sempre tendo a responsabilidade que precisamos promover cidadania e assim poderemos oportunizar o direitos de todos na construção de uma sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, 2005. Disponível em: . Acesso em: 13 fev. 2012.

_____. Educação Inclusiva: documento subsidiário à Política de Inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: Acesso em: 22 ago.2013.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: Acesso em: 7 ago. 2012.

_____. Política Nacional de Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Plano Nacional de Educação nº 13.005/2014. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (1º e 2º ciclos do ensino fundamental) v.3. Brasília: MEC, 1997.

LACERDA, C.B.F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. Anais... Caxambú: ANPED, 2000. Disponível em: Acesso em: 5 abr. 2017.

CIBELERARIS. HISTÓRIA DA LIBRAS (língua brasileira de sinais). Disponível em: . Acesso em: 05 ago. 2017.

COSTA, R. C. R. Proposta de Instrumento para a Avaliação Fonológica da Língua Brasileira de Sinais: FONOLIBRAS. 231 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2012.

COUTO, L. F.; RUBIO, J. A. S. Libras: uma análise histórica na perspectiva da educação inclusiva. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v.5, n.1, 2014.

e-MEC. Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior. Disponível em: Acesso em: 09 de agos. 2017.

FACION, J. R. et.al. O papel do professor na educação inclusiva. In: FACION, José Raimundo (org.). Inclusão escolar e suas implicações. 2ª edição, Curitiba, Ibpx, 2008.

FÁVERO, O. et al. (Org.) Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009.

FERNANDES, E. Teorias de Aquisição da linguagem. In: GOLDFELD, M. Fundamentos em fonoaudiologia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

FILHO, D. C.; VITALIANO, C. R. O processo de formação de professores em um programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio. VII

Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, p. 2890-2901, 2011.

GARBE, D. S. Acessibilidade às pessoas com deficiência física e a convenção internacional de Nova Iorque. Revista Unifebe, Balneário Camboriú, v.10, p. 95-104, 2012.

KUCHENBECKER, L. G.; THOMA, A. S. Examinar, enquadrar, adaptar o currículo e desenvolver a língua de sinais: estratégias de normalização de alunos surdos down em uma escola de surdos. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 347-362, 2011.

MARGALL, S. A. C.; HONORA, M.; CARLOVICH, A. L. A. A reabilitação do deficiente auditivo visando qualidade de vida e inclusão social. O Mundo da Saúde, v. 30, n.1, p. 123-128, 2006.

MARTINS, L. A. R. et al. (Orgs.). Inclusão: Compartilhando Saberes. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

MELO, G. F.; OLIVEIRA, P. S. J. Ensino-aprendizagem de Libras: mais um desafio para a formação docente. R. Educ. Prof, v. 38, n. 3, p. 1-10, 2012.

MORI, N. N. R.; Sander, R. E. História da educação dos surdos no Brasil. Seminário de Pesquisa PPE, Universidade Estadual de Maringá, 2015.

QUADROS, R. (Org.). Estudos Surdos I – Série de Pesquisas. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.

RAMOS, Clelia Regina. Libras: A Língua dos Sinais dos Surdos Brasileiros. EBOOKS, 2003.

RAMOS, C. R. LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros. Disponível em . acesso em 06 agos. 2017.

REBOUÇAS, L. S. A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005. 2009. 171f. Dissertação de Mestrado – UFBA, Salvador, BA. 2009.

ROCHA, S. M. Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da libras no Brasil. Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.292-302, 2006.

SOUZA, C. H. M.; MANHÃES, F. C.; BATISTA, C. M. A.; PINTO, F. O. A perspectiva da libras na formação do professor: um caminho para a inclusão escolar. Revista Digital, v.19, nº 191, 2014.

LÍNGUA E LINGUAGEM DO SURDO COM IMPLANTE COCLEAR: ALGUMAS REFLEXÕES

⁹Nádia Aparecida Alves e Santos

¹⁰Wellington Jhonner D. Barbosa da Silva

INTRODUÇÃO

A linguagem é um instrumento usado nas relações que envolvem a interação dos homens, sendo essencial para que a comunicação aconteça. E, nesse sentido, pode ser expressa de várias formas e em de diferentes sistemas como desenhos, gestos, sons e outros, porém a forma de linguagem predominante em nossa sociedade é a falada ou oral (VYGOTSKY, 1993). Com efeito, no processo de comunicação e interação, o surdo utiliza uma língua viso espacial (QUADROS, 2003; SANTANA, 2007 et al) enquanto os ouvintes

⁹Prefeitura Municipal de Goiânia-Go. Rede Municipal de Educação. E-mail: nadiaalvesesantos@yahoo.com.br (<http://lattes.cnpq.br/8056355703488125>).

¹⁰Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão- Unidade Acadêmica Especial de Educação. E-mail: well.jhonner@gmail.com (<http://lattes.cnpq.br/4561691517507676>).

usam, prioritariamente, a linguagem sonora (SAUSSURE, 1996). Nesse sentido, com o intuito de garantir a comunicação com a pessoa surda, foi criada a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que utiliza em sua execução configuração de mãos, expressão facial, movimento corporal, de localização e de espaço (QUADROS, 1997).

Estudos sobre o Implante Coclear (IC) mostram que desde os anos 90, época em que começaram a ser realizados e até os dias atuais, é a tecnologia mais avançada para oferecer o acesso do surdo ao mundo sonoro (SANTANA, 2005; 2007; NUSSBAUM, 2003). Com o IC a capacidade da pessoa com surdez severa profunda em poder ouvir e, conseqüentemente, aprender uma nova linguagem, a oral, sendo possível compreendê-la e expressá-la com naturalidade, pôde finalmente ser possível. Neste contexto, problematizamos: quais são as (des)vantagens desta tecnologia ao surdo implantado, uma vez que o implante permite a ele não apenas ouvir a fala, mas, também, os sons ambientais? Quando realizado precocemente melhora a qualidade de vida da criança e influencia na aquisição da linguagem oral? Qual a idade para que o implante não comprometa o desempenho social e escolar do surdo implantado?

Com efeito, este texto objetiva propiciar algumas reflexões e compreensão acerca do desenvolvimento linguístico de surdos com implante coclear. Já em relação aos específicos, compreender as (des)vantagens do desenvolvimento da linguagem por surdos implantados e discorrer acerca das características referentes aos períodos pré-linguísticos, linguísticos e pós-linguísticos de sujeitos surdos.

Com base nas pesquisas bibliográficas e leituras da área, buscaremos levantar proposições/reflexões sobre a linguagem após o implante coclear, tais como: idade ideal para sua realização; estudo da linguagem e da língua após a cirurgia; a (des)vantagem do surdo implantado diante de uma nova língua, a oral, por exemplo. Essas são algumas questões que serão discutidas e apresentadas neste trabalho, utilizando não só o “conhecer em si”, mas a realidade do tratamento cirúrgico para a inserção do surdo na comunidade de ouvintes, observando que não basta apenas ouvir para falar, assim como ouvir não condiciona compreender a fala.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Língua, linguagem, fala e sua aquisição e desenvolvimento de/por crianças surdas

A língua é, talvez, o mais importante instrumento de interação interpessoal de que qualquer comunidade pode dispor. Para o linguista Saussure (1994), a língua é mais que um sistema de valores puros. O autor a compreende como um fato social, produto da coletividade, que estabelece os valores desse sistema enquanto meio da convenção social, sem o qual o indivíduo não teria nenhum poder. Na mesma perspectiva, Ximenes (2001, p. 59) reforça esse conceito ao afirmar que a língua é:

um sistema de natureza gramatical, pertencente a um grupo de indivíduos, formado por um conjunto de sinais (as palavras) e por um conjunto de regras para sua combinação. É, portanto, uma instituição social de caráter abstrato, exterior aos indivíduos que a utilizam.

Já a linguagem, na concepção de Saussure (1994), é a capacidade que todo o ser humano tem para se expressar no meio social. Para ele a linguagem é um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não humano, já que os animais, também, possuem uma linguagem própria. Esse autor destaca, ainda, que o conceito

de língua é, sobretudo, social, pois cada língua tem suas particularidades e sua própria identidade, porque se organizam em torno de hábitos, costumes e tradições de um povo. De acordo com Ferreira e Cardoso (1994 apud CARVALHO, 2008, p. 28):

a língua é um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isto, à escrita, aos sinais e alfabeto dos surdos, aos códigos militares, entre outros, podendo ser qualquer sistema de sinais que funcionem na intercomunicação de uma coletividade.

Por outro lado, o conceito de linguagem se amplia, podendo, conforme Carvalho (2008), incluir qualquer forma de comunicação, como as expressões faciais e corporais, a maneira de vestir, os sinais de trânsito, a arte em geral e todos os meios de comunicação, sejam internos (cognitivos), socioculturais (relativos ao meio) ou da natureza. Com efeito, a linguagem pode ser, então, qualquer sistema de signos, não só vocais ou escritos, como, também, visuais, fisionômicos, sonoros e gestuais, capaz de servir à comunicação entre indivíduos.

Para Vygotsky (1993), a linguagem exerce outra função além da comunicativa, ela é o veículo de mediação que permite ao indivíduo

interagir com os demais e refletir a ideologia de sua comunidade.

Essas informações legitimam a língua de sinais e está de acordo com os estudos de Quadros (1997), que afirma que as línguas, quanto a sua forma de percepção, podem ser divididas em: orais-auditivas, quando a forma de recepção não escrita é a audição e quando a forma de reprodução não escrita é a oralização; ou podem ser espaço-visuais, quando são reproduzidas por sinais manuais e a sua recepção é visual.

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem de crianças surdas, desde seu nascimento até os 6 anos, tem despertado empenho e trabalho de autores como Quadros (1997, 2004), Karnnop (1994; 1999; 2005) e Santana (2007) no segmento e conhecimento da linguagem como um importante processo na sua comunicação. Em geral, esses estudos destacam a importância de conhecer a aquisição linguística dessas crianças e a complexidade que são envolvidas. As investigações sobre a aquisição da linguagem de crianças surdas são colocadas em condições diferenciadas como crianças de pais surdos (somente o pai ou a mãe são ouvintes); crianças surdas com pais ouvintes e ainda crianças filhos de pais surdos e expostos

desde o seu nascimento a língua de sinais (KARNOPP, 1994).

Lyons (1981) define a aquisição da linguagem como o processo que resulta no conhecimento da língua nativa, que não é ensinada, mas adquirida naturalmente. Cabe destacar que as diferenças existentes entre as línguas orais auditivas e as línguas gestuais-visuais não atrapalham o processo de aquisição de uma língua. Segundo Karnopp (1999, p. 26):

é praticamente impossível ao surdo falar de forma natural, tendo em vista o bloqueio sensorial em relação ao input linguístico sonoro que o circunda. Embora os surdos possam ser ensinados a falar uma língua, nunca serão capazes de compreender a fala tão bem como uma pessoa ouvinte.

Quanto à aquisição da língua oral, Fromkin e Rodman (1993, p. 416) ressaltam que “setenta e cinco por cento das palavras faladas não podem ser lidas nos lábios.” Crianças surdas em contato com a língua de sinais: adquirem essa língua de forma natural; nascem em um ambiente onde a família utiliza a língua de sinais; adquirirá e a utilizará da mesma forma que uma criança ouvinte utilizará a língua oral; produzirão os sinais mais ou menos na mesma idade; e passarão pelos mesmos estágios linguísticos no desenvolvimento

da língua natural. Nesse sentido, se compreendermos que a linguagem é universal, no sentido de que se constrói na interação social, podemos pensar, então, que a língua de sinais, também, se desenvolve da mesma forma entre as pessoas surdas, ou melhor, que “crianças surdas, filhos de pais surdos, expostos a língua de sinais desde seu nascimento balbuciam com as mãos e produzirão enunciados com um sinal único, dois sinais e para em seguida combinar sinais formando sentenças simples” (KARNOPP; 1999 p. 84).

Nessa perspectiva, a criança estando em contato com a sua língua natural desde cedo, se reconhece, com mais facilidade, como indivíduo inserido na comunidade em que vive. O processo que a criança desenvolve para a aquisição e desenvolvimento da língua começa após o seu nascimento e desenvolve-se ao longo de toda sua formação como ser pensante. Assim, propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, respeitando as fases naturais de sua aquisição, é fundamental ao seu desenvolvimento. Privá-la desse direito, sob qualquer alegação, é desrespeitá-la em sua integridade (FERNANDES; CORREIA, 2005, p.18).

O período do desenvolvimento pré-linguístico

O período pré-linguístico acontece por volta dos três primeiros meses, quando os sons produzidos, antes sem significados, começam a ser considerados. Balbucios comuns, que acontecem com todos os seres humanos, surgem na modalidade oral e sinalizados e ocorrem tanto em crianças ouvintes quanto surdas. Segundo Karnopp (1999), caracterizam-se pela produção do que é denominado balbucio manual, pelos gestos sociais e pela utilização do apontar, produzindo gestos que são, “quanto à forma, semelhantes aos sinais, mas não possuem significado” (NEWPORT; MEIER, 1986, p. 888). Frente a esse cenário, pesquisadores apontam que:

é factual concluirmos que a capacidade humana para a aquisição da linguagem é intrínseca ao indivíduo, e, mais, que o domínio de uma língua em toda a sua potencialidade é tão imprescindível ao desenvolvimento que a natureza humana prevê para toda esta dupla possibilidade (FERNANDES; CORREIA, 2005, p. 19).

O *input* visual é necessário para que o bebê passe para as etapas seguintes no desenvolvimento da linguagem.

O contato visual entre os interlocutores, isto é, o olhar fixo do bebê surdo na face da mãe/pai, o uso de expressões faciais, a atenção que o bebê surdo coloca no meio visual, a produção de um complexo balbucio manual, de gestos sociais e do ‘apontar’ são aspectos relevantes para o desenvolvimento linguístico da criança. Muitos dos aspectos das produções pré-linguísticas continuam sendo produzidos no período linguístico; por exemplo, o contato visual, as expressões faciais e o apontar (lexicalizado) (KARNOPP; 1999. p.82).

Desta maneira, surdos e ouvintes usam gestos manuais semelhantes durante o primeiro ano, dificultando a distinção entre o balbucio manual relacionado entre bebês ouvintes e as produções manuais que são específicas dos bebês surdos. Recentemente, pesquisadores observaram que crianças usam o abrir e fechar a mão para pedir algo, mover os braços para referir a algum objeto ou evento, que são comuns em crianças surdas e ouvintes, tornando complexa a distinção entre sinais e gestos, pois ambos são referenciais, comunicativos e produzidos manualmente (KARNOPP; QUADROS, 2004; PEREIRA, 2002). Durante o primeiro ano de vida de uma criança surda, o período pré-linguístico

passa, então, de um simples choro a um complexo balbucio manual.

Período do desenvolvimento linguístico

A criança surda não desenvolve a linguagem oral em função de sua limitação, mas desenvolverá sua linguagem de acordo com suas necessidades. O contato que há entre a mãe e a criança acontecerá de forma natural, utilizando o choro, os gestos e, muitas vezes, por meio do olhar a comunicação acontece. Não tendo a linguagem verbal, a criança buscará alternativas para atingir seus objetivos, desenvolvendo sua língua natural, a língua de sinais. Independente de como a criança desenvolverá sua comunicação, seja oral ou gestual, aprenderá regras, valores e conhecimentos de sua cultura tornando-se capaz de relacionar no meio em que vive agindo ativamente na construção do indivíduo.

Sobre a idade crítica para aquisição da linguagem gestual, Karnopp (2004) ressalta que:

Embora haja controvérsia entre os pesquisadores para se definir o período dos enunciados de uma palavra (sinal), geralmente se aceita a aquisição dos primeiros sinais como sendo o início da linguagem e o limite entre o estágio pré-linguístico e linguístico. O termo aquisição

da palavra (sinal) pode ser entendido de diversas maneiras, ou seja, pode se referir a qualquer gesto produzido e usado pelo bebê em um contexto consistente ou pode se referir a um sinal da linguagem adulta que é entendido e usado como tal (KARNOPP, 2004 p.04).

Segundo esta pesquisadora, entre 10 meses e o 1º ano de idade aparecem os primeiros sinais e as primeiras palavras que a criança adquire. Levando em conta que, se a criança for filha de pais surdos e o meio em que vive permeia a linguagem, os primeiros sinais acontecerão de forma natural.

Do gestual ao linguístico

A língua de sinais, assim com a língua oral, tem seu estatuto gestual. A gestualidade na fala inicia-se com as vocalizações. Nesse viés, Santana (2007) ressalta que desde crianças somos sujeitos do gesto, fônico ou manual, e é por meio das interações que adquirimos saber sobre a construção do léxico, sobre a gramática e sobre os usos de uma língua. O mesmo autor diz que para fugir do isolamento social resultante da ausência de língua, a criança surda usa gestos

icônicos e indicativos, a fim de comunicar-se com os ouvintes.

Segundo Benveniste (1966/1988),

ao discutir o papel da língua em relação a outros sistemas semióticos – gestos, música, pintura, sinais militares, alfabeto dos surdos-mudos etc. –, afirma que deles podem se deduzir os seguintes princípios: a) a não redundância (não há sinonímia¹¹ entre os sistemas); b) dois sistemas podem ter um mesmo signo sem que resulte em sinonímia, pois o valor de um signo se define apenas no sistema que o integra; c) a relação entre os sistemas é, portanto, entre sistema interpretante e sistema interpretado. A língua ocupa um lugar particular no interior desses sistemas: “os signos da sociedade podem ser integralmente interpretados pelos signos da língua, jamais o inverso. A língua será, então, o interpretante da sociedade” (grifo meu) (BENVENISTE; 1966/1988, p. 53).

MacNeill (1992) credita ao gesto a mesma unidade cognitiva que à linguagem (oral e/ou de sinais) ao afirmar que:

¹¹ **Sinonímia:** Particularidade das palavras que são sinônimas; relação de sentido entre duas palavras (vocábulos) que possuem significação muito particular ou própria.

os gestos e a fala são sistemas unitários, produzidos no interior de uma mesma matriz de significação. Os gestos e a fala desenvolvem-se conjuntamente nas crianças. No início eles são concretos, depois icônicos, e só depois se tornam metafóricos e abstratos. [...] seguem o mesmo progresso do desenvolvimento da fala [...] a fala é linear e segmentada. As partes, que são as palavras, são combinadas e criam um todo, a sentença. A direção é das partes para o todo. Já o gesto é global e sintético. O gesto é um símbolo, mas um símbolo diferente da fala vai do todo para as partes. Os gestos não precisam se combinar. Dois gestos juntos não se combinam para formar um maior, mas um gesto complexo. Não existe nenhuma estrutura hierárquica de gestos feitos de outros gestos. Essa “não combinação” contrastaria com a estrutura da língua. Nos gestos, cada símbolo é por si só, uma expressão completa de significados. (MACNEILL, 1992, p. 76).

Conforme Fedosse e Santana (2002), a relação entre gesto e fala é de entrosamento e afirmam que, pelas características simbólicas, cognitivas e interativas que ambos apresentam, os gestos deixam de ter um caráter de “acompanhante” da fala.

Na área da surdez essa discussão sobre gestos é mais complexa devido ao fato de que, para participar, interagir, comunicar, as crianças surdas filhas de pais ouvintes acabam por criar um sistema de comunicação particular, denominado por alguns autores de simbolismo esotérico, e por outros, de sinais domésticos (FEDOSSE; SANTANA, 2002, p.299).

Em relação ao mencionado, cabe ressaltar que simbolismo esotérico, segundo Tervoort (1981), pode ser definido como:

o modo de comunicação gestual particular entre o filho surdo e os pais ouvintes devido ao modo como é construída: através da produção de gestos e mímicas que nada mais são do que representações subjetivas de objetos e situações. Porém não é totalmente desvinculada do objeto. Para que o outro reconheça o sentido pretendido é preciso que, pelo menos parcialmente, seja uma descrição da situação ou do objeto (TERVOOT, 1981 p.132).

Segundo Santana (2006, p.1), “são recursos simbólicos convencionais compartilhados entre pais ouvintes e filhos surdos, não compreensíveis para nenhuma outra pessoa que faz parte do diálogo, da comunidade

surda, ou ouvinte, porque é próprio de interação particular”. São sinais compreendidos particularmente entre pais ouvintes e filhos surdos.

Com o gesto mais estruturado, os indivíduos farão uso de gestos por terem dificuldades na linguagem, ou seja, diante da dificuldade na comunicação oral utilizam gestos icônicos, aparecendo como mecanismo “alternativo” e como mediador tanto da linguagem oral como da língua de sinais. Os gestos fazem parte da linguagem, seja sinalizada ou falada, e, assim sendo, é notável que seu uso no início da sua aquisição tenha um papel importante e, da forma que ocorre a aquisição, o gesto adquire um papel de “fundo”, porém está relacionado diretamente com as interações sociais e em vários momentos fazem parte do nosso cotidiano simplesmente usando o sinal “telefone” indicando “te ligo”; um coração no peito para dizer “te amo” (SANTANA, 2006; 2008).

O uso de gestos icônicos¹², na ausência de uma língua referenciada, confere ao surdo o

¹² **Ícônico:** Que tem representatividade semelhante a um ícone. Que representa nitidamente uma ideia ou um objeto e o representa com exatidão.

papel de interlocutor no diálogo (SANTANA, 2008). De acordo com De Lemos (1982) a criança surda, como a ouvinte, é explorar aos gestos articulatórios da mãe, e esta atribui forma, sentido e significado à *fala* da criança (SANTANA, 2008). Quando não conseguem, ou ainda não adquiriram uma língua, as crianças utilizam os gestos que representam simbolicamente o mundo em que vivem e, portanto, nos fazem pensar que sem uma língua, seja ela gestual ou oral, não podemos transmitir ao outro o que pensamos e sentimos e que apesar de parecer mínimo, um simples enunciado compostos de gestos icônicos e expressões faciais transmitem o que não conseguimos oralizar. Segundo Eco (1976):

o signo icônico constrói um modelo de relações homólogo aos modelos de relações perceptivas que construímos ao conhecer e recordar o objeto. Se com alguma coisa tem o signo icônico propriedades em comum, não será com o objeto, mas com o modelo perceptivo do objeto (ECO, 1976, p. 111-112; apud SANTANA, 2008).

A aquisição da linguagem pelo surdo ocorre diferente dos ouvintes, o gesto estabelece

relação com enunciado, revelando uma relação particular do sujeito com sua “linguagem” manual e é considerado importante para o processo de aquisição da língua oral ou de sinais e, em muitos casos, o gesto serve de *prompting* para a oralidade, quando há dificuldade na evocação espontânea da linguagem. Conforme Santana (2007), os gestos fazem parte da linguagem e, como ela possui uma natureza simbólica, cognitiva, interativa, são determinados culturalmente. Desse modo, a língua é parte fundamental nas relações/interações, sejam visoespaciais (manuais) ou orais, porém somente os gestos não ocupam o lugar de uma língua.

Com a aquisição de qualquer uma das línguas, sinais ou orais, percebe-se que a relação entre língua e gesto é de interdeterminação, um *continuum* simbólico, pode-se dizer, dando origem a *continuidade sensoriomotora* (grifos do autor) da linguagem (ALBANO, 1990). Santana (2007) afirma que:

Os gestos, assim com a fala, fazem parte das práticas discursivas que ocorrem na interação com o surdo, a aquisição da língua de sinais possibilita ao surdo continuidade simbólica e imersão na linguagem uma família ouvinte, muitos surdos só adquirem a língua de sinais após

o fracasso na aquisição da linguagem oral e isso acontece por volta dos 6/7 anos quando já está “passando da idade de falar” [...] por não o terem pessoas proficientes com quem se comunicarem, os surdos deixam de vivenciar todos os usos efetivos da linguagem, [...] podendo ter implicações significativas, como atraso na aquisição da língua de sinais consequentemente, atraso cognitivo, impossibilitando de constituir-se como sujeito falante e exclusão social (SANTANA, 2007, p. 116-117).

Nesse sentido, se a opção dos pais for pela língua de sinais, essa não pode ser parcial, deve ser efetiva e interativa, tendo em vista que adquirindo-a de maneira errada consistirá na perda cognitiva e na interação da criança surda com outros. A maior parte dos surdos brasileiros são filhos de pais ouvintes e consequentemente o surdo adquire a língua de sinais tardiamente. A língua de sinais garante o suporte para o pensamento do sujeito surdo permitindo-lhe um desenvolvimento social, cognitivo, emocional e intelectual e o insere na comunidade como sujeito completo, diante de si e da sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Implante Coclear

Em uma sociedade oralista¹³, o nascimento de uma criança com surdez é preocupante para os pais, desencadeando ansiedade e a preocupação de que o filho seja excluído da sociedade. A identificação tardia da deficiência auditiva acarreta em (des)vantagens e dificuldades acadêmicas, sociais, emocionais, baixa estima na criança e angústia na família (VIEIRA; SHEILA, 2012). Nessa perspectiva, Vieira et al (2012), evidenciam que:

A descoberta de uma condição crônica de saúde em um membro da família é um momento complexo, situação essa que se agrava na infância e é permeada de sentimentos negativos e comportamentos diversos, como: revolta, medo, frustração, não aceitação, susto, chateação, desespero, angústia, confusão, tristeza, culpa, contrariedade, preconceito, uma sensação de vazio interior, choque, vergonha, depressão e ansiedade. Sendo assim, a descoberta da Deficiência Auditiva (DA) configura-se em uma perda do filho perfeito, na violação de expectativas

¹³ Entende-se por sociedade oralista aquela sociedade baseada, primordialmente, na comunicação realizada pela linguagem oral, falada.

positivas, gerando frustrações, comparadas por algumas famílias como uma experiência de luto. (VIEIRA et al, 2012, p. 38).

Nas crianças implantadas até 3 anos, a cirurgia oferece a oportunidade do aprendizado da comunicação oral e um desenvolvimento acadêmico semelhante ao das crianças ouvintes. O surdo profundo tem a possibilidade de ouvir, não apenas os sons ambientais, mas, também, os sons da fala. Rezende (2013) destaca que:

o Implante Coclear é um procedimento cirúrgico indicado para surdez profunda bilateral quando o indivíduo não se beneficia com as próteses auditivas convencionais, e tem a finalidade de desenvolver a linguagem oral. Tal medida fundamenta-se na ideia de que as pessoas surdas devem desenvolver a linguagem oral para sua inserção social, comunicativa e profissional. Contudo, o procedimento é rechaçado por uma parcela da comunidade surda, sendo considerado uma negação tanto do seu modo de ser no mundo, quanto de sua identidade surda (REZENDE, 2013, p.53).

Compreendemos que o implante coclear (IC) surge como uma "luz no fim do túnel", permitindo que o surdo implantado tenha

facilidade na aquisição da linguagem oral, como segunda língua (L2), amenizando suas dificuldades acadêmicas, sociais e emocionais. Diagnosticado e informado, os pais sentem que solucionaram o problema esperando que a cirurgia possa devolver a audição ao filho tornando-o "normal". A opção pelo implante se apresenta como uma possibilidade de trazer de volta o filho sonhado, ou seja, sem deficiência. Nesse sentido, estudar o surdo e a surdez é muito complexo, já que não pode limitar somente ao conhecimento da anatomia e fisiologia do órgão da Audição, é importante, ainda, esclarecer o funcionamento do mecanismo para melhor compreender as implicações do Implante Coclear (IC).

O INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) define surdez como “a redução ou ausência da capacidade para ouvir determinados sons, devido a fatores que afetam a orelha externa, média e/ou interna” (INES, 2003, p.11). As orelhas dividem-se em três partes, sendo a parte externa, média e interna e o seu funcionamento deve ser harmonioso para possibilitar a percepção, o reconhecimento, a interpretação e a compreensão dos diferentes sons ambientais (MEC, 2006). A Figura 1 ilustra o sistema auditivo humano.

Figura 1 – Sistema Auditivo Humano

Fonte: Orelhas internas, externas e média,

<https://www.google.com.br> acessado em 12/07/2018

A orelha externa funciona como uma concha que capta o som e o leva até o tímpano. A orelha média é a porção externa da cóclea e a interna do tímpano que, em conjunto com três minúsculos ossos, bigorna, martelo e estribo, levam as ondas sonoras até parte interna do ouvido. Na orelha interna, as ondas são captadas pelas células nervosas que recebem o estímulo sonoro e o envia ao cérebro, o qual decodificará e entenderá esse som.

O sistema auditivo humano, no entanto, além de desenvolver biologicamente, desenvolve-se por meio da interação no meio em que está inserido. A criança ouvinte desenvolve sua comunicação espontaneamente, ao contrário

da criança surda que tem prejuízos no seu desenvolvimento comunicativo por não ter acesso aos estímulos auditivos necessários para a aquisição da linguagem. Nessa direção, compreendemos que o Implante Coclear (IC) possibilita que pacientes com perda bilateral profunda recuperem total ou parcialmente a audição para que possam interagir e desenvolver-se em uma sociedade oralista.

Este dispositivo foi desenvolvido em Paris, no ano de 1957, pelo otologista Charles Eyries que decidiu implantar na cóclea de um paciente surdo bilateral profundo um eletrodo (fio metálico) que funcionou com um estímulo elétrico do nervo auditivo, desempenhando parcialmente a função do cóclea danificada do paciente (BLUME, 1999). No Brasil, o precursor foi o Prof. Dr. Pedro Mangabeira Albernaz, em 1978, participando como co-investigador e pesquisas em Los Angeles (YAMAGUCHI; GOMEZ, 2009).

Os primeiros dispositivos eram monocanais, ou seja, apresentavam um único canal de estimulação. O número de canais são os números de sinais processados de forma diferenciada aos eletrodos (DANIELI, 2010). O Implante multicanal promove informações do som, permitindo que crianças desenvolvam as habilidades auditivas necessárias para utilizarem

a audição e a linguagem oral na comunicação. São adquiridas com o tempo e variam de criança para criança (BEITER; SHALLOP, 1998).

O IC estimula o nervo auditivo por meio de pequenos eletrodos colocados dentro da cóclea impulsionando o nervo que leva os sinais para o cérebro, conforme é possível observar na imagem abaixo:

Figura 2 – Implante Coclear

Fonte: Implante coclear <https://www.google.com.br>
acessado em 13/07/2018

Diante do exposto, podemos considerar que o IC é uma das maiores conquistas para a medicina auditiva e fonoaudiológica. Por ser uma forma de acessibilidade das pessoas com surdez, há questionamento de pesquisadores, como Santana (2007), que estuda quais são as suas

implicações e contribuições no desenvolvimento da linguagem de pessoas e a relação delas com a aprendizagem. Estudiosos como Mangabeira (1995), Linden (1995), Kozlowski (1997), Carvalho (1999), Bevilacqua, Moret e Costa (2011) concordam quanto à concepção do implante coclear como um estimulador eletrônico das fibras nervosas remanescentes do ouvido que transforma o som ambiental e a voz em impulsos elétricos levando-os à cóclea por meio de eletrodos. Afirmam, ainda, ser um método de tratamento reconhecido como a melhor forma de auxiliar os pacientes com perda auditiva profunda ou total.

O IC tem sido considerado como a melhor opção para surdos que tiveram perdas que não podem ser amenizadas com aparelhos convencionais. Permite que o implantado volte a ouvir sons, sendo possível compreender a fala humana, porém não se trata de uma audição normal e limpa de ruídos. O implantado será capaz de compreender os sons, mas dependerá do tempo que ficou sem ouvir, a causa da surdez, o uso de estratégias de estimulação, a idade que foi implantada, o processo de (re)habilitação realizado após a cirurgia, entre outros fatores (SANTANA, 2007).

A orientação feita com crianças surdas que se submeterem ao IC é exclusivamente oral e visa a aquisição da oralidade por meio das habilidades auditivas recém-adquiridas, dispensando outras formas de estímulos, principalmente a visual, aspecto importante para a o surdo quanto sua língua, a de sinais. Sendo essa a proposta de desenvolvimento das habilidades auditivas, a criança deverá passar pelas mesmas etapas auditivas pelas quais passam as crianças ouvintes (FORNAZARI, 2009).

De acordo com Bevilacqua (2005), as sequências das habilidades auditivas são descritas da seguinte forma: detecção auditiva – perceber a presença e ausência do som; discriminação auditiva – discriminar dois ou mais estímulos dizendo se são iguais ou diferentes; reconhecimento auditivo – identificar o som, classificando-o e nomeando o que ouviu, repetindo ou apontando o estímulo; compreensão auditiva – entender os estímulos sonoros sem repetição e responder perguntas, seguir instruções e recontar histórias (BEVILACQUA; FORMIGONI, 2005).

A implantação do IC em pacientes mais jovens tem sido discutida pela importância de facilitar o acesso à linguagem oral durante os períodos críticos de aquisição da linguagem,

reduzindo os efeitos da perda auditiva (FREDERIGUE, 2000). Vale ressaltar que nem todos os indivíduos com surdez severa e profunda bilateral são candidatos ao implante coclear, pois para a realização da cirurgia é necessário determinar se a pessoa é apta ao procedimento por meio de avaliação criteriosa com uma equipe multidisciplinar (BRASIL, 1999; PARRA, et.al., 2001).

Os estudos de Moret, Bevilacqua e Costa (2007) alertam que o desafio do implante coclear é a significação do som. Os autores afirmam, ainda, que os benefícios dependerão dos aspectos que:

influenciaram o ganho nas categorias de audição e de linguagem das crianças implantadas foram a idade da criança, o tempo de privação sensorial auditiva, o tempo de uso do implante coclear, o grau de permeabilidade da família no processo terapêutico, o tipo de implante coclear e a estratégia de codificação da fala utilizada (MORET; BEVILACQUA; COSTA, 2007, p. 10).

Desde 1993, de acordo com o Ministério da Saúde, Portaria nº 126/1993, todo o processo da cirurgia de implante coclear é realizado pelo SUS (Sistema Único de Saúde). Não obstante, pode ser

efetuado no setor privado, pelos planos de saúde. A ANS (Agência Nacional de Saúde) em 2010 aceitou o IC como procedimento cirúrgico (BEVILACQUA, MORET, COSTA-FILHO, 2011). O aparelho de implante coclear é composto por duas unidades: componentes externos e internos

Figura 3 – Aparelhos do Implante Coclear

Fonte: Aparelhos do Implante Coclear
<https://www.google.com.br> acessado em 13/07/2018.

O componente interno é constituído por uma antena conectada ao componente externo por meio de um ímã e por uma unidade receptora estimuladora conectada ao feixe de eletrodos envolvido por um tubo de silicone fino e flexível (LAI et al., 1997). Assim, o componente externo é usado pelo paciente conforme a sua vontade e contém um microfone, um processador de fala e uma antena transmissora (MOREIRA, 2009).

Figura 4 – Uso do aparelho por usuários do IC

Fonte: Uso do aparelho por usuários do IC
<https://www.google.com.br> acessado em 15/07/2018

Por fim, Frederigue (2000) aponta que o sucesso e a satisfação dos usuários de aparelhos de implante coclear dependem, entre diversos fatores, da estratégia de codificação armazenada no processador de fala. O processador de fala pode ser tipo caixa ou retroauricular e sua função é analisar continuamente o sinal de fala e os sons ambientais, proporcionar a codificação desses sons com alta resolução das características importantes do espectro dos sons da fala e, ainda, fornecer informações da resolução temporal.

A linguagem oral após o Implante Coclear

Passado o momento de angústia dos pais e esclarecidos sobre o IC, a opção pela cirurgia que tornará o filho ouvinte abre um caminho de possibilidades entre incertezas. Inicia-se o momento de matricular o filho em uma instituição educacional para o aprendizado das palavras, dos sons. A vida se transforma e os pais contentes com a certeza do milagre da medicina, porém é possível que filho seja considerado desajustado com as cobranças e a imposição da aquisição de uma nova linguagem, a oral. Diante disso, vamos analisar, na literatura, as (des)vantagens do IC na vida do surdo implantado.

Falar é um ato simples para o ouvinte, mas complicado para o surdo. Este, muitas vezes, quando consegue se expressar, é cobrado pela sociedade por uma fala semelhante a do ouvinte, sendo considerada deficiente quando não é atinge o nível de normalidade atribuído por boa parte da sociedade. Nesse sentido, Santana (2007) afirma que:

a oralidade dos surdos é analisada sobre os parâmetros da do ouvinte, assim ressaltam-se sobre os “erros” e pouco se discute sobre o trabalho da criança surda com a língua, seus sucessos, e sua

aquisição, apesar do déficit sensorial que apresenta (SANTANA, 2007, p.119).

Ao surdo implantado é dada a possibilidade de ouvir e, também, de desenvolver a fala usual, amenizando seu processo de exclusão da sociedade. Ao analisar a linguagem oral, como um processo do surdo sobre a língua, é preciso pensar sobre como ele se posiciona tanto na sociedade, como sujeito e como pensante de outra (língua). Segundo Vygotsky (1984, p. 23),

nas relações entre pensamento e linguagem, diz que o significado da palavra ocupa um lugar central na mente. Isto é, no significado é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal”. Também, “que os primeiros esboços de fala inteligente são precedidos pelo raciocínio técnico e este constitui a fase inicial de desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Kagan e Saling (apud SANTANA, 2007) se uma criança surda aprende o sinal do objeto “Sapato” e, contudo, não é alfabetizada na Língua Portuguesa e a ouve após o IC, o surdo pré-lingual não saberá a qual objeto se refere, mas

nos surdos pós-linguais, o trabalho nas áreas primárias e de associação já não é

necessário para que o pensamento produza imagens auditivas [...] há casos em que a criança implantada tem discriminação auditiva o suficiente para ter um pensamento por memória auditiva e conseqüentemente consegue adquirir linguagem oral, porém não se aplica a todos os casos (KAGAN; SALING, apud SANTANA, 2007, p.140).

Nesse sentido, a fonoaudiologia ocupa um lugar de destaque e de saber científico, determinando o que deve e o que não deve fazer para cada surdo. Os que trabalham visando a oralidade dos surdos e não a língua de sinais, são chamados de “oralistas”¹⁴ e baseiam seus trabalhos na fala. Quanto ao trabalho desse profissional no oralismo, o Conselho Federal de Fonoaudiologia define que:

o fonoaudiólogo procura suprir a dificuldade sensorial da deficiência auditiva buscando aproximá-lo o mais próximo possível da realidade ouvinte. Não estimula nenhum tipo de linguagem gestual. Procura

¹⁴ A abordagem oralista tem como objetivos a aquisição da linguagem oral e a “facilitação” da integração social do surdo. Sua base terapêutica e o aproveitamento máximo do resíduo auditivo por meio de potentes aparelhos de amplificação sono (BEVILACQUA E FORMIGONI apud SANTANA, 2007).

o desenvolvimento da missão oral e pode trabalhar numa abordagem multissensorial utilizando estímulos sonoros, táteis, cinestésicos e visuais ou numa abordagem unissensorial, com uma metodologia que procura utilizar apenas pistas auditivas como acesso (SANTANA, 2007, p.122).

Desta maneira, consideramos que o desenvolvimento da fala depende da família, dos profissionais, da sociedade em geral. Para Nussbaum (2003), a mídia trata o implante coclear como cura, mas é importante destacar que o IC objetiva:

promover acesso ao som ultrapassando as células ciliadas permitindo ao usuário perceber os sons; transformar sinais elétricos e enviar os sons aos nervos auditivos e ao cérebro; oferecer mais acesso que as próteses tradicionais para a informação da fala; melhorar a percepção de crianças que já realizaram treinamento auditivo (NUSSBAUM, p.134).

Contudo, não se pode “interpretar o som; garantir acesso completo a linguagem; permitir que uma criança completamente surda adquira a fala como ouvinte; fazer um som elétrico ser interpretado do mesmo modo que um som acústico” (SANTANA, 2007, p.134). Além disso,

Santana (2007) afirma que determinar um caminho a ser trilhado por cada criança implantada é mais uma arte do que é uma ciência. Quanto ao fracasso dos implantes, Santana (2007) ressalta que:

Têm sido relacionados aos mecanismos biológicos inatos; à capacidade cortical para audição, às causas da surdez e às condições diferente de cada etiologia do cérebro (rubéola, meningite e outras) e ao citomegalovírus [...] o estímulo auditivo não chegaria à área da associação o que impediria a discriminação e a memória auditiva. (p.138,139).

Na perspectiva de Santana (2007), muitos autores defendem o sucesso do implante em favor da plasticidade audiológica e dentro dessa perspectiva defende-se a ideia de que:

após a ativação dos eletrodos do implante haveria a ativação das sinapses e a velocidade de maturação seria a mesma da dos ouvintes. O atraso da maturação se deveria à privação de audição. Contudo, logo após a ativação do implante coclear, coma exposição à fala e a ocorrência da plasticidade audiológica, a diferença entre crianças ouvintes e as com implante coclear seria apenas em relação idade cronológica, já que as ouvintes escutaram

bem mais precocemente que as crianças com implante coclear (p.138).

Por outro lado, há os que ressaltam o fracasso do implante coclear, apontando que está relacionado:

à idade crítica para aquisição da linguagem; às áreas corticais estimuladas pelo implante coclear. Nesse caso, acredita-se que o implante poderia estimular apenas a área primária, responsável pelos ruídos, enquanto a área auditiva não seria estimulada; às diferenças no processamento auditivo entre sujeitos surdos e ouvintes [...]; às diferenças subjetivas na percepção da fala. Isto pode não ser verificado em crianças que tem o mesmo grau e configuração de perda auditiva neurossensorial e podem apresentar habilidades substancialmente diferentes quanto à percepção da fala, mas também em estudos com adultos pós-linguais que realizaram implante coclear, nos quais verificaram diferenças de performances entre sujeito (SANTANA, 2007, p.139).

Estudos realizados não conseguiram detalhar com precisão sobre o fracasso ou o sucesso do implante, há mais estudos sobre a

audição do que sobre a linguagem. Sobre a linguagem, Santana (2007) conclui que para analisar a linguagem oral dos surdos é importante considerar não apenas a fala *do surdo*, mas a sua fala no momento da interação com o outro, seja ele surdo ou ouvinte. Lemos (1989), com relação ao diálogo, afirma que a criança passa de uma posição em que é falada pelo outro a autoria de seu próprio discurso, não podendo ser analisados à margem do outro, já que toda ela é dialógica. Nessa direção, Arantes (2002 apud SANTANA, 2005) o coloca na posição constitutiva “colando em cena a criança que tem sua fala refletida na do outro, no espelho e não um aprendiz dotado de capacidade analítica para eleger o que imitar da fala de seu interlocutor” (p. 254), ou seja, a criança percebe no outro a fala na interação, como ressaltado anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização deste texto, percebemos que a linguagem é parte fundamental na comunicação, interação e nas relações sociais e a forma mais habitual é a oral. O surdo, por sua vez, tem sua própria língua, a língua de sinais, que é viso-espacial e se desenvolve em parâmetros como: configuração de mãos,

expressão facial, movimento corporal, localização e espaço. A linguagem, seja ela oral ou de sinais, exerce outra função além da comunicativa, sendo o veículo de mediação que permite ao indivíduo interagir com os demais e refletir a ideologia de sua comunidade (VIGOTSKY, 1993). Cabe destacar que as diferenças existentes entre as línguas orais auditivas e a língua gestual-visual não atrapalham o processo de aquisição de uma língua, ou seja, uma não atrapalha a outra (LYONS, 1981).

Os pais de uma criança surda, justificando que em uma comunidade ouvinte seu filho seria excluído, optam por um Implante Coclear, crendo que a cirurgia o colocaria em condição de igualdade a dos ouvintes para seu desenvolvimento social e que o processo educacional aconteceria de forma natural.

Entretanto, compreendemos o IC como um procedimento cirúrgico computadorizado que surgiu como forma de ingressar o indivíduo com surdez severa profunda bilateral, que não se beneficia com as próteses auditivas, na sociedade e tem a finalidade de desenvolver a linguagem oral. Sua implantação está fundamentada na ideia de que as pessoas surdas podem desenvolver essa linguagem para seu acesso total no modo predominante de comunicação. Vale ressaltar que

nem todos os indivíduos com surdez severa a profunda bilateral são candidatos ao implante coclear, pois para a realização da cirurgia é necessário determinar se a pessoa é realmente é apta ao procedimento por meio de avaliação criteriosa com uma equipe multidisciplinar.

Contudo, alguns estudiosos afirmam que o implante não garante total inserção na sociedade de ouvinte, em decorrência de sua identidade própria: surda. Ressaltamos, por meio desses pesquisadores, algumas (des)vantagens:

- A fala do implantado é analisada sobre os parâmetros da do ouvinte, assim ressaltam-se os “erros” e pouco se discute sobre o trabalho da criança surda com a língua, seus sucessos, e sua aquisição. (SANTANA, 2007).
- O IC produz desafios na interpretação do som, na garantia de acesso completo à linguagem, na possibilidade de permitir que uma criança completamente surda adquira a fala como ouvinte, em fazer um som elétrico ser interpretado do mesmo modo que um som acústico, no processo de significação da língua. (SANTANA, 2007).
- Há possibilidades da criança implantada ter discriminação auditiva o suficiente para ter um pensamento por memória auditiva e, conseqüentemente, conseguir adquirir a

linguagem oral. (KAGAN; SALING, apud SANTANA, 2007, p.140).

- Ao mesmo tempo que o IC permite novas experiências sensoriais a partir dos sons, surge o desafio de como lidar com essas novas experiências e como atuar no sentido das novas aprendizagens, tendo em vista que, muitas vezes, a criança implantada tem que se adaptar à nova realidade em parceria com ouvintes que vivenciam a fala como algo simples.
- Há possibilidades de fracassos e êxitos associados à idade crítica para aquisição da linguagem; às áreas corticais estimuladas pelo implante coclear; às diferenças no processamento auditivo entre sujeitos surdos e ouvinte; às diferenças subjetivas na percepção da fala.

Compreendemos, com esse trabalho, que a língua, a linguagem e a fala são instrumentos necessários para a comunicação e interação, seja ela de sinais ou oral; que o implante coclear, se feito com as condições necessárias como idade e conhecimento pós-lingual, garante ao surdo sua inserção no mundo dos ouvintes, mas não garante uma fala idêntica à da pessoa que nasceu ouvinte; possibilita que ela consiga se comunicar de forma natural, mas não pode ser comparada a outras,

porque ela é dona do próprio discurso, já que a comunicação é dialógica. Não obstante, ressaltamos, conforme diz Santana (2007), que para analisar a linguagem oral dos surdos é importante considerar não apenas a fala *do surdo*, mas a sua fala no momento da interação com o outro, seja ele surdo ou ouvinte.

Além disso, percebemos que há uma preocupação da comunidade surda numa suposta perda de sua identidade devido aos ICs. Entendemos a legitimidade dessa preocupação, uma vez que pode haver o privilégio de uma determinada língua e de um modo de linguagem já predominantes em nossa sociedade. Desse modo, os ICs ao mesmo tempo que visam minimizar as consequências vivenciadas pela pessoa surda em nossa sociedade oralista, podem contribuir para o fortalecimento de uma língua e linguagem predominantes e enfraquecer a comunidade surda, sua língua, bem como os direitos por ela conquistados.

Ao abordarmos sobre as (des)vantagens dos ICs, entendemos que há divergências de posicionamentos acerca dessa tecnologia, entretanto, assim como com a implantação de outras novas tecnologias, há sempre novos desafios em decorrência de novas realidades produzidas. Esses novos desafios e

consequências precisam ser refletidos e debatidos com o intuito, sempre, de preservar a vida, o direito à vida com qualidade, isso inclui pensar que o IC pode ser um auxílio para pessoas surdas interagirem na sociedade e que a sua existência não pode substituir as diversas formas de língua e linguagem em nossa sociedade, como a Libras, por exemplo. É importante destacar o reconhecimento e disseminação da Libras como língua oficial brasileira, bem como executar estratégias para que a Libras seja amplamente utilizada na sociedade em geral, seja como L1 ou L2.

Por conseguinte, também, são necessários mais estudos que investiguem a criança implantada, suas novas experiências, os novos aprendizados, a maneira de como lidar com toda essa novidade, os modos de diagnosticar precocemente a surdez. Ainda, é necessário um processo de conscientização da sociedade acerca dessas tecnologias e seus efeitos para que juntos: família, sociedade, criança, escola, possam enfrentar os novos desafios, reconhecendo as diferenças, as particularidades de cada um e promovendo um efetivo processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

ALBANO E. **Gesto e suas bordas**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

ALBANO, E. **Da fala à linguagem tocando de ouvido**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

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

BEITER, A. L. SHALLOP, J. K. Cochlear Implants: past, present, future. In: STABROOKS, W. **Cochlear Implants for kids**. Toronto: Warren Stabrooks, cap. 1, p.3-29, 1998.

BENTO, R. F.; SANCHEZ, T. G.; BRITO NETO, R. V. - O Implante Coclear Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo: **Técnica Cirúrgica**. Arquivos da Fundação Otorrinolaringologia Vol.1, 1997.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Unicamp. 1966/1988.

BEVILACQUA, M. C; FORMIGONI, G. M. P.; O Desenvolvimento das habilidades auditivas. In: BECILACQUA, M.C., MORET, A.L.M., **Deficiência**

Auditiva, conversando com familiares e profissionais da saúde. São Jose dos Campos: Pulso, 2005.

BEVILACQUA, M. C; MORET, A. L. M.; COSTA, O. A. Conceituação e indicação do implante coclear. In: BEVILACQUA, M.C.; et.al. (org.). **Tratado de Audiologia.** 1a Ed. São Paulo: Editora Santos, 2011. v. 1, p. 407-426.

BLUME, S. S. Histories of Cochlear Implantation. **Soc Sci Med**, Netherlands, v. 49, n. 9, p. 1257-68, Nov. 1999.

BRASIL, Portaria nº 126 de 17 de setembro de 1993. **Criar os Grupos e Procedimentos, na Tabela de procedimentos do Sistema de Informações Hospitalares do Sistema Único de Saúde (SIH/SUS).** Brasília: MS, 1993

BRASIL, **Portaria Nº 18** do Ministério Saúde de 10 de junho de 2014. Disponível em <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/ctie/2014/prt0018_10_06_2014.html>. Acesso em 20 /01/2018.

BRASIL. **Decreto nº 5626** de 22 de dezembro de 2005.Regulamenta a Lei nº 10.436,de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**;Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. DF: 2002.

BUENO, F. S, **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Ed. rev. e atual. por Helena Bonito Pereira; Rena Signer. São Paulo; FTD; LISA, 1996.

CAPOVILLA, F. C; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. São Paulo, EDUSP, 2001.

CARVALHO, C. N. **Implante coclear no sul do Brasil: realidade ou fantasia?** Monografia (Especialização em Audiologia Clínica). CEFAC, Porto Alegre: 1999.

CARVALHO, M. F. R. S. **Educação de Surdos: a Libras e a atuação do Intérprete na Construção do Conhecimento**. Trabalho de Conclusão de Curso. UEG; Universidade Estadual de Goiás; Pires do Rio. 2008.

DANIELI, F. **Reconhecimento de fala com e sem ruído competitivo em crianças usuárias de implante coclear utilizando dois diferentes processadores de fala.** Dissertação (Mestrado em Bioengenharia) – Universidade de São Paulo, Escola de Engenharia de São Carlos, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, São Carlos, 124 f. 2010.

DE LEMOS, C. T. G. **Sobre aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original;** Boletim da ABRALIM, 1982.

ECO, U. **A estrutura ausente.** São Paulo: Perspectiva, 1976.

FEDOSSE, E. O papel estruturante do prompting fonético na expressão verbal de sujeitos afásicos. Em **1º Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul.** Porto Alegre: CELSUL, 2006.

FELIPE. T. A. **Libras em Contexto:** Curso básico. Brasília; MEC; ESPECIAL, 2006.

FERNANDES, E; CORREIA, C. **Bilinguismo e Surdez:** A evolução dos conceitos no domínio da

linguagem; In. FERNANDES, E. Org. Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERREIRA, C.; CARDOSO, S. **A dialetologia no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.

FORNAZARI, B. **Habilidades Auditivas e Conteúdos Curriculares–Processo Simultâneo no Indivíduo com Implante Coclear**, 2009. Disponível em

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2350-8.pdf>>. Acesso em 18/08/2018.

FREDERIGUE, N. B. **Otimização da percepção de fala em deficientes auditivos usuários do sistema de implante coclear multicanal**. 2000. 133p. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

FROMKIN, V.; RODMAN, R. **An Introduction to Language**. 5ª ed., Forth Worth, Harcourt Brace Jovanovich College; 1993.

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

INES. **Série Audiologia**. Edição revisada. Rio de Janeiro: INES, 2003.

KARNOPP, L. B. Aquisição da Linguagem de Sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – **ReVEL**. Vol. 3, n. 5, agosto de 2005. Disponível em
<http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_5_entrevista_lodenir_karnopp.pdf>. Acesso em 02/01/2018.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**: estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS; 1994.

KARNOPP, L. B. **Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais**: estudo longitudinal de uma criança surda. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS; 1999.

KOZLOWSKI, L. Seleção de candidatos a um implante coclear. In: **Implantes cocleares**. Carapicuíba. Pró-Fono, 1997. Cap.5, p.21-23.

LAI, W. K. et.al. Results from a pilot study using the Nucleus CI24M/SP5 cochlear implant system. **American Journal of Otology**. New York, v. 18, n. 6, p.35-36, Nov. 1997.

LINDEN, A. A. **Surdez e os Implantes Cocleares**. Ética Impressora Ltda, 1995.

LYONS, J. **Linguagem e Linguística**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

MACNEILL, D. **Hand and mind: What gestures reveal about thought**. Chicago: University; 1992.

MANGABEIRA, P. L. A. Implantes Cocleares: parte 1. **Revista Brasileira de Medicina**, 2(6). 415-423, 1995.

MARQUES, L. P. O filho sonhado e o filho real. **Revista brasileira de Educação Especial**. Piracicaba, 1995.

MEC/SEESP. **O tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**/Secretaria de educação especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos-Brasília: MEC/SEESP, 2004.

MEC/SEESP. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos.** 2a ed. / coordenação 107 geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão)

MOREIRA, I. P. A. **Reabilitação Auditiva em Crianças com Surdez Neurossensorial Severa Profunda Severa/Profunda**, Tese (Dissertação de Mestrado Integrado em Medicina). Universidade Beira Interior, Portugal. 2009. Tese (Dissertação de Mestrado Integrado em Medicina). Disponível em

<<https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/988/1/VERS%C3%83O%20FINAL%20DA%20TESE%20ODE%20MESTRADO%20PARA%20IMPRIMIR.pdf>> . Acesso em 19/08/2017.

MORET, A. L. M. **Implante coclear: audição e linguagem em crianças deficientes auditivas neurossensoriais profundas pré-linguais.** Tese (Doutorado em Ciências), HRAC-USP, 2002.

MORET, A. L. M.; COSTA, O. A. Conceituação e indicação do implante coclear. In: BEVILACQUA,

M.C.; et.al. (org.). **Tratado de Audiologia**. 1a Ed. São Paulo: Editora Santos, 2011.

MORET, A. L. M; BEVILACQUA, M. C.; COSTA, O. A. Implante coclear: audição e linguagem em crianças deficientes auditivas pré-linguais. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v.19, n.3, p.295-304, jul.-set. 2007.

NEWPORT, E.; MEIER, R. (The Acquisition of American Sign Language) – (Aquisição da Linguagem de Sinais Americana) In: D.I. SLOBIN (ed.), **Cross-linguistic study of language acquisition**. Hillsdale, Erlbaum, 1986.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da leitura e da escrita por crianças surdas. In: **Anais do Congresso Surdez e Pós-Modernidade: Novos rumos para a educação brasileira**. Rio de Janeiro: INES, 2002.

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

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

REZENDE, P. L. F. **Implante coclear: normalização e resistência surda**. Curitiba: CRV, 2013.

SANTANA A. P. **O processo de aquisição da linguagem, estudo comparativo de duas crianças usuárias do implante coclear**. Unicamp, Campinas, 2005.

SANTANA, A. P. GUARINELLO, A. C. BERBERIAN; A. P; MASSI, G. O estatuto simbólico no contexto da surdez. **Psicol. estud.** vol.13 no. 2 Maringá, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000200012>. Acesso em 17/02/2018.

SANTANA, A. P. **Reflexões neolinguísticas sobre a surdez**. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Unicamp, Campinas, 2003.

SANTANA, A. P. **Surdez e Linguagem-Aspectos e implicações neolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 16 ed. São Paulo: Cultrix, 1994;1996.

TERVOORT, R. T. **Esoteric symbolism in the communication of young deaf children**. American Annals of the Deaf; 1961. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000200012>. Acesso em 02/11/2017.

VIEIRA, S. S.; BEVILACQUA, M. C.; FERREIRA, N. M. L. L. A.; DUPAS, G. Descoberta da deficiência auditiva pela família: vendo o futuro idealizado desmoronar. **Revista Acta Paul. Enferm.** Vol.25 n. spe2. São Paulo: 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

XIMENES. S. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ediouro, 2001.

YAMAGUCHI, C. T.; GOMEZ, M. V. S. G. Perfil Audiológico do usuário de implante coclear e aparelho de amplificação sonora individual na orelha contralateral: resultados preliminares. **Rev. CEFAC**. São Paulo: 2009. Jul-Set; 11(3): 494-498

ACESSIBILIDADE E SUBJETIVIDADE
LINGUÍSTICA DO SURDO NO CONTEXTO

SOCIAL INCLUSIVO: DIVERSIDADE X ADVERSIDADE.

Nilza Jesus Vilela¹⁵

INTRODUÇÃO

As relações humanas têm como princípio básico a comunicação, significa dizer que, para que os indivíduos tenham uma relação interpessoal exige a necessidade de reciprocidade comunicativa, ou seja, a comunicação verbal ou não verbal, oral ou sinalizada são vias primordiais para que os indivíduos tenham acesso pleno no contexto social, constituindo-se cidadão de direitos e deveres, corroborando o que está posto na Constituição Federal em seu Art. 5º quando determina “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e ...” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, ART, 5º,1988). É relevante ainda salientar que conversação está presente em todas as esferas sócio comunicativas, iniciando pela instituição familiar, se estendendo aos âmbitos

¹⁵ Profª Espª em Libras; Educação Inclusiva e Especial; Neuropsicologia/Graduada em Pedagogia e Letras Libras.

sociais. Nesta linha, as esferas sociais precisam estar acessíveis dialeticamente ao seu público, constituindo-se enquanto ambiente facilitador da comunicação e interação social, incluindo as diferenças linguísticas inerente às pessoas com deficiências. Considerando que todos devem ter igualdade de oportunidade, independentemente de sua língua, sua ideologia política, cultural, religiosa e, ou identitária. A acessibilidade ao meio que pertence é direito de TODOS, e deve ser assegurado de forma plena. Ademais,

(...) os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. (DECRETO nº 6.949, art. 09, 2009)

A partir desse princípio, é inegável corroborar que, à acessibilidade de forma plena é direito legalmente garantido, contudo, o comportamento dialético social direcionado ao público surdo denota uma política contrária ao estabelecido por lei. Compreende-se quando se

faz alusão às relações comunicativas entre cidadão/cidadã, refere-se também aos indivíduos surdos sinalizadores. Nessa perspectiva, tendes procurado investigar os referentes que viabilizam e ou inviabilizam a acessibilidade comunicacional do surdo no contexto social, dentro da subjetividade linguística enquanto sujeito de direito e pertencente ao meio, venho abordando questões relativas a inclusão social dos surdos, considerando que apesar de notáveis conquistas alcançadas, ainda falta muito a caminhar para que, os surdos, sintam-se incluídos linguisticamente nos espaços/esferas sociais. “Sobre a inclusão social constatamos que há escassez de recursos visuais que facilitem a acessibilidade dos sujeitos surdos à vida social. Na sociedade, a maioria das anunciações e informações são sonoras e de palavras faladas.” (KARIN STROBEL, 2015, p. 121).

Dialogando ainda acerca das barreiras comunicacionais que inviabilizam o pleno acesso do surdo ao meio a que pertence, o não cumprimento dos direitos legalmente estabelecido e, sua não aplicabilidade. Considerando os modos pelos quais o grupo social lida com a diferença comunicacional do surdo e com as peculiaridades linguísticas. Visto que, o que preconiza o decreto 5626/05 no

segundo parágrafo do capítulo oito, que trata do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da LIBRAS.

Dentre os problemas de pesquisa analisados nesta área, está a acessibilidade e subjetividade linguísticas dos surdos nos espaços/esferas sociais e a ineficácia da acessibilidade comunicacional em grande parte dos espaços/esferas sociais e, quanto esse fato tem impossibilitado a comunicação e participação autônoma dos surdos em diversas atividades social e desenvolvimento humano. O que fere os direitos humanos essenciais instituídos na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, quando estabelece que.

“Língua” abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não falada; “Discriminação por motivo de deficiência” significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive

a recusa de adaptação razoável; (DECRETO Nº 6.949, 2009)

Para fazer um certo recorte deste tema tão amplo e complexo, busco investigar os espaços/esferas sociais de larga escala de um município com aproximadamente setenta mil habitantes (70.000) que recebe o nome de Itaberaba-Ba, e entrevistas com alguns surdos do referido município objetivando o fortalecimento da pesquisa sugestiva à problematização em estudo, que tem como questões norteadoras: como encontra-se a acessibilidade linguística dos surdos no contexto social inclusivo? Qual é o olhar do sujeito surdo frente as interações sociais vivenciadas? Qual o olhar da sociedade investigada acerca da subjetividade linguística do surdo? Quais avanços foram alcançados? E quais são as expectativas do público surdo investigado? A pesquisa problematizará os efeitos das relações intersubjetivas dos surdos e dos procedimentos dialógicos na elaboração de informações sobre o mundo e sobre si, considerando, sobretudo, o tratamento ofertado pela sociedade vigente, tornado visível a subjetividade linguística reafirmada pela cultura surda.

A partir da análise dos dados coletados, a abordagem enfatizará acerca do desenho da

acessibilidade comunicacional do público surdo no âmbito social investigado e, que atitude e olhar as instituições/órgão/esferas sociais públicas e privadas têm acerca da demanda. E ainda, quais políticas públicas já foram aplicadas de fato, assegurando a garantia os direitos estabelecidos por lei em âmbito nacional. Já que “[...] os universalismos, em todo discurso, são alimentados pela noção de que os seres humanos compartilham propriedades comuns. Esta busca de universalismo é acompanhada por atitude de acomodação ou por estratégias usadas para neutralizar os desafios às definições hegemônicas”. (WRIGLEY, 1996, p. 35 apud STROBEL, 2015, p.99).

Corroborando, segue uma análise crítica reflexiva acerca dos achados com propósito de despertar a sociedade como todo para a grande problemática que os surdos usuários da Língua de Sinais são acometidos nos espaços/esferas sociais em detrimento a falta de comunicação acessível, deste modo, apresentando a Língua de Sinais como prioridade absoluta para inclusão dos surdos no contexto social de forma plena.

RERENCIAL TEÓRICO

A inclusão social do surdo ainda apresenta um grande desafio para sociedade como todo. Apesar de mudanças significativas no comportamento social entorno da inclusão dos mesmos, percebe-se ainda muitas fragilidades para que se concretize de forma plena sua acessibilidade nos espaços e esferas sociais. Apesar da notoriedade de políticas inovadoras referentes a acessibilidade comunicacional do público supracitado, proporcionar consideráveis alterações nas relações sociais, indicando mudanças de concepções e paradigma sócio cultural.

Entretanto, este fato nos remete a uma releitura acerca da inclusão social dos surdos, levando em consideração os referentes que viabilizam e ou inviabilizam sua acessibilidade comunicacional no contexto social. Visto que, apesar de notáveis conquistas alcançadas, ainda falta muito a caminhar para que, os surdos, sintam-se incluídos linguisticamente nos espaços/esferas sociais. Neste diálogo, as evidencias de barreiras comunicacionais que inviabilizam o pleno acesso desse sujeito ao meio a que pertence, torna-se comprometedor, levando em consideração sua subjetividade linguística, sua legitimidade e participação autônoma enquanto cidadão.

Nesta concepção, surge a necessidade de compreender como está desenhado a acessibilidade comunicacional do surdo no contexto social, partindo do pressuposto que as relações humanas têm como princípio básico a comunicação, instrumento importantíssimo para o desenvolvimento humano e social.

O que significa entender que, para que os indivíduos tenham uma relação interpessoal exige a necessidade de reciprocidade comunicativa, seja essa, de modalidade verbal ou não verbal, oral ou sinalizada, pois, “todo signos, como sabemos resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas de signos são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece” (BAKHTIN, 2009, p.45), observa assim, que as vias comunicacionais, “sinalizadas ou falada”, são primordiais na relação e interação entre os indivíduos, o que promove o seu desenvolvimento e pleno acesso no contexto social.

Corroborando, a Constituição Federal em seu Art. 5º quando determina “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à

vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e ...” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, ART, 5º,1988). Significa que todos cidadãos têm seus direitos garantido por lei, e que os mesmos não podem ser violados, independentemente de sua condição e, ou deficiência, diferença comunicacional, e para garantia desses direitos “(...) os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação” (DECRETO, nº 6.949, art. 09, 2009).

Nessa linha de pensamento, é notório que, as referências a respeito às relações comunicacionais entre cidadão/cidadã, também estão incluídas as interações comunicativas dos indivíduos surdo sinalizadores. No que diz respeito a inclusão dos surdos nos espaços e esfera sociais há indicativo de que os direitos outrora estabelecidos por lei não estão sendo cumprido devidamente, pois, depoimentos de surdos, familiares e comunidade surda denotam grande carência de recursos visuais que facilitem e viabilizem a acessibilidade dos sujeitos surdos em espaços e esferas sociais. Fator este que compromete e inviabiliza o processo inclusivo, já

que os indícios levam a perceber que “Sobre a inclusão social constatamos que há escassez de recursos visuais que facilitem a acessibilidade dos sujeitos surdos à vida social. Na sociedade, a maioria das anunciações e informações são sonoras e de palavras faladas”. (KARIN STROBEL, 2015, p. 121). Diante do exposto, o assunto nos convida a dialogar com os surdos na sociedade ouvintista para conhecer suas inquietações e limitações acerca dessa problemáticas.

Ser surdo no país de ouvinte, expressa muitas vezes o antagonismo entre culturas. Esta incompatibilidade cultural, de caráter hegemônico, prioriza a língua majoritária, e inferioriza as riquezas linguísticas e culturais de uma classe minoritária, desconsiderando as premissas de uma cultura que legitima o grupo linguístico. “Se uma língua transborda de uma cultura, é um modo de organizar uma realidade de um grupo que discursa a mesma língua como elemento comum, concluimos que a cultura surda e a língua de sinais seriam referencias do povo surdo. (STROBEL ,2015, p.38). No entanto, apesar de indicativos conclusivo demonstrar que “ cultura surda é o jeito de o surdo entender o mundo e de modifica-lo a fim de torna-lo acessível e habitável” ([...] STROBEL, 2015, p.

29). A política imperialista ouvintista continua com suas raízes enfiadas sobre os espaços e esferas sociais, tornando-as inacessível ao povo surdos, obrigando-os a conviver pela imagem do outro o “ouvinte”. “Se entrarmos no espaço onde o surdo produz suas histórias as suas referências representativas, encontraremos referências que traduzem sua cultura, sua particularidade, sua alteridade, sua diferença, sua identidade, seu modo de ser como povo.” (PERLIN, 2003, p.77). Passaríamos a compreendê-lo a partir de sua subjetividade e especificidade linguística cultural e, abortaria de uma vez por toda a velha prática ouvicêntrica¹⁶ ativista¹⁷.

Conclui-se então, que a efetiva inclusão do surdo nos espaços e esferas sociais depende da desconstrução de uma cultura hegemônica majoritária, pois, Skliar (1997, p.256), “o oralismo é considerado pelos estudiosos uma imposição social de uma maioria linguística sobre uma minoria linguística”. Como consequência do predomínio dessa visão oralista sobre a língua de sinais e sobre a surdez, o surdo acaba não

¹⁶ Princípios ideológicos que ascende a cultura ouvintista em detrimento a cultura surda. Superior; central e hegemônica.

¹⁷ Membro por afinidade em alguma ideologia política ou social.

participando do processo de integração social. Ademais, “a sociedade de inclusão não vê o sujeito surdo como diferença cultural, mas sim como deficiente necessitado da normalização, cujo padrão social é o ouvinte.” (STROBEL, 2015, p. 123), o que tem inviabilizando os meios que possibilita a acessibilidade comunicacional do mesmo ao meio a que pertence, pois, “é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” Skliar, (1998, p.15). E nesse viés, a pesquisa busca desmistificar uma cultura hegemônica imperialista, que apesar das visíveis e ilimitadas lutas da comunidade surda pela validação do seu reconhecimento enquanto sujeito social, insiste em cultivar os vícios ouvintistas nos espaços e esferas sociais, impossibilitando a efetiva prática das políticas públicas acessíveis que possibilita e promove a acessibilidade e o empoderamento do cidadão surdo.

E afim de responder ao objetivo proposto será aberto dos tópicos. O primeiro tópico será discutido e analisado as questões respondidas pelos surdos, e no outro tópico, serão analisados os gráficos referentes a entrevista com surdos e ao questionário aplicado aos empresários. E para

dá início ao trabalho será apresentado dois quadros com os dados de identificação dos respectivos respondentes.

IDENTIFICAÇÕES DOS SUJEITOS RESPONDENTES

Surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais:

SURDOS ENTREVISTADOS	IDADE	ESTADO CIVIL	SEXO	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO/FUNÇÃO
SURDO 1	32	SOLTEIRO	MASULINO	5º E. FUND.	AMBULANTE
SURDO 2	29	SOLTEIRO	MASCULINO	1º E. MÉDIO	ESTUDANTE
SURDA 3	24	SOLTEIRA	FEMININO	8º E. FUND.	ESTUDANTE
SURDO 4	18	SOLTEIRO	MASCULINO	3º E. MÉDIO	ESTUDANTE
SURDO 5	16	SOLTEIRO	MASCULINO	3º E. MÉDIO	ESTUDANTE

Fonte: Dados da Pesquisa. Entrevistas com os surdos da cidade de Itaberaba /BA (2016)

Representantes de Instituições/órgãos públicos e privados:

NOME	INSTITUIÇÃO	SEXO	PROFISSÃO/FUNÇÃO	ESTABELECIMENTO PÚBLICO/PRIVADO	OFERTA DE MERCADO	CARREIRA COMERCIAL/ÓRGÃO/INST.
PIMENTA BRANDÃO SILVA	TODO DIA DETRAN-BA	MASCULINO	ENC. SEÇÃO COORDENADOR	PRIVADO	VERAJO TRANSITO	3 ANOS MENOS DE 5 ANOS
LUZ DO MAR	DELEGACIA	FEMININO	POLICIA CIVIL	PÚBLICO	SEGURANÇA	15 A 20 ANOS
ROGÉRIO MAIA	MINISTÉRIO PÚBLICO	MASCULINO	ASSIST. TÉCNICO ADMINISTRATIVO.	PÚBLICO	DIREITOS COLETIVOS INDIVIDUAIS DIFUSOS E	11 A 15
ANTONIO GUSMÃO	BANCO DO BRASIL	FEMININO	BANCÁRIA	PÚBLICO	TRANSAÇÕES ECONÔM. FINANCEIRAS E	15 A 20
VITÓRIA SAMPAIO	LOJAS GUAIBIM	FEMININO	GERENTE COMERCIAL	PRIVADO	ELETRO MÓVEIS	21 A 25 ANOS

APARECIDO DE DEUS	LOJAS AMERICANAS	FEMININO	SUPERVISORA DE LOJA	PRIVADO	VARIEDADE	MENOS DE 5 ANOS
PAULO FERNANDES	POLICIA MILITAR	MASCULINO	SOLDADO PM	PÚBLICO	SEGURANÇA PÚBLICA	5 A 10 ANOS
JOÃO PEDRO	FARMACIA PAGUE MENOS	MASCULINO	GERENTE	PRIVADO	MEDICAMENTOS	21 A 25 ANOS
JOEL DA PAZ	DASS	FEMININO	SUPERVISORA	PRIVADO	CALÇADOS	5 A 10 ANOS

Fonte: Dados da Pesquisa. Questionário com os representantes de instituições sociais da cidade de Itaberaba /BA (2016)

São apresentados, nesse item, os resultados da pesquisa de campo realizada com os Surdos e representantes de Instituições Sociais Públicas e Privadas do município de Itaberaba-BA. (Sujeitos da pesquisa): Surdos usuário da LIBRAS e representantes do Ministério Público do Estado da Bahia; do Supermercado Todo Dia; do Banco do Brasil; da Delegacia; do Ciretran; da Farmácia Pague Menos; da Lojas Guaibim; da Lojas Americanas; da DASS- Fábrica de Calçados e da Policia Militar. Tem como escopo principal a análise dos referentes que viabilizam e ou inviabilizam a acessibilidade comunicacional do surdo no contexto social, tendo como perspectiva a subjetividade linguística do surdo enquanto sujeito de direito e de pertencimento.

Fonte: Dados da Pesquisa. Entrevistas com os surdos da cidade de Itaberaba /BA (2016)

As Tabelas 1, 2, permitiram discutir e analisar o perfil dos respondentes. Onde observa que os surdos entrevistados são usuários da LIBRAS, todos são solteiros e filhos de pais ouvintes, a maioria cursa o ensino médio e, a uma maior parte é do sexo masculino e de idade avançada para série/idade. Essas informações desenham em linhas gerais o perfil do público em questão, contudo é importante salientar que a identidade e cultura surda, perpassa pelo “reconhecimento e o respeito das diferenças, valorização da língua, a emancipação dos sujeitos surdos de todos as formas de opressão ouvintistas e seu livre desenvolvimento espontâneo de identidade cultural” Strobel (2015,

p. 118). Essa afirmativa, de forma geral representa o público entrevistado diante da criticidade e alteridade evidenciada no ato investigatório.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Fonte: Dados da Pesquisa. Entrevistas com os surdos da cidade de Itaberaba /BA (2016)

Os gráficos acima apresentam um dado comum em relação aos surdos, a maioria deles iniciaram a aquisição da LIBRAS tardiamente e, mantem uma relação difícil com a comunidade ouvinte, esse indicativo pode comprometer sua acessibilidade e o direito pleno de exercer sua cidadania. Já que a Língua de Sinais “ é uma das formas de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal” (STROBEL, 2015, P. 53), fator esse de grande relevância para o desenvolvimento social do surdo, visto que, muitos sujeitos surdo que têm acesso tardio a língua natural, segundo Strobel (2015,p.53,54)“fica com a aquisição de linguagem atrasada e limitada por falta de continuidade e acesso aos conhecimentos e informações externas”. O depoimento de um dos surdos referência muito bem essa afirmativa (R. A. S. 2016) “Quando eu comecei aprender LIBRAS com a idade de 16 anos tudo ficou mais claro, assim comecei a me desenvolver quando fui exercitando e aprendendo a Libras, e tudo ficou muito mais fácil”.

Fonte: Dados da Pesquisa. Entrevistas com os surdos da cidade de Itaberaba /BA (2016)

Os dados evidenciam que a maior barreira que os surdos filhos de pais ouvintes enfrentam desde nascimento é o acesso à comunicação. Dada a grande relevância de que “a língua deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão o seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados à capacidade de “proposicional” (SACKS, 2010, p. 38). Essa realidade se agrava quando o surdo, frequentam ao espaços e esferas sociais, passa a se sentir “um estranho no ninho”. “Inegavelmente, a linguagem é essencial ao ser humano para o estabelecimento de vários tipos de relações, para a expressão do pensamento e a constituição da subjetividade. Os surdos precisam se reescrever na sua língua” (QUADROS, 2003, p.94). Entretanto a sociedade não se encontra

preparada para atender essa demanda, fator explícitos nos gráficos acima.

Fonte: Dados da Pesquisa. Entrevistas com os surdos da cidade de Itaberaba /BA (2016)

Nas representações dos gráficos dos entrevistados, além da aquisição tardia da LIBRAS, sobressai dois fatores que impulsionam essa problemática: a falta de acessibilidade comunicacional nos espaços e esferas sociais e a falta de políticas públicas efetivas. Revisando a legislação vigente, que trata dos fins de acessibilidade deparamos com o inciso II do art. 8º que considera “barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação. (DECRETO 5296, 2004). Diante dessa afirmativa questiona-se: por qual razão esses direitos ainda não estão sendo efetivados na prática?

Fonte: Dados da Pesquisa. Entrevistas com os surdos da cidade de Itaberaba /BA (2016)

É notório que a sociedade ainda não se encontra preparada para atender a demanda exigida para inclusão social do surdo, contudo é inegável a existência de meios legais que

assegura os direitos de acessibilidade desse público. A partir dessa leitura questiona-se: por que depois de mais de uma década de direitos garantidos, a acessibilidade comunicacional dos surdos ainda é utópica, na maioria dos espaços/esferas sociais? Se a lei da LIBRAS . (LEI 10.436, 2002), em seu art. 2º dispõe que sobre essa garantia

Fonte: Dados da Pesquisa. Questionário com os representantes de instituições sociais da cidade de Itaberaba /BA (2016)

O gráfico acima apresenta um equilíbrio entre os respondentes das instituições investigadas públicas e privada. Fator este, que favorece a sistematização da coleta de dados que sintetiza a realidade representada de forma condensada e ampla, assegurando resultados confiáveis.

Observou-se ainda que os representantes das instituições sociais, apresentam um perfil

diversos, devido a diversidade as quais representam, contudo, nota-se que em relação a carreira comercial e ou profissional em sua maioria atinge um período de dez (10) anos acima. Esse indicativo, remete a reflexão acerca do reconhecimento e cumprimento da Lei da LIBRAS de 24 de abril de 2002, bem como, seu decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005 determina que, a partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação. (BRASIL, 2005, Cap. VIII. Art. 26.)

Fonte: Dados da Pesquisa. Questionário com os representantes de instituições sociais da cidade de Itaberaba /BA (2016)

Em validação ao que prega o decreto citado, bem como, a análise dos gráficos acima, percebe-se que a maioria dos representantes tem consciência dos direitos cidadãos dos surdos, contudo, suas ações afirmativas e efetivas denotam certa discrepância entre teoria e práticas. Pode-se perceber nas falas dos surdos entrevistados: “Em todos os espaços que vou não consigo me comunicar com as pessoas ouvintes, seja em hospital, lojas, não consigo, parecem rirem da minha pessoa, isso me deixa muito triste. A acessibilidade comunicacional é uma barreira que causa muito sofrimento para nós surdos” (C. A. V., 2016). E quando questionados os representantes das instituições são questionados a respeito desta ‘inclusão sociais’ a maioria optaram pela alternativa (INCLUIDOS SOCIALMENTE). Será que de fato a sociedade

ouvinte pode assegurar a inclusão social dos surdos nos espaços sociais sem uma desmistificação cultural do poder hegemônico? Já que (STROBEL, 2015, p.98)

Há grande dificuldade da sociedade em entender a existência da cultura surda, porque a maioria das pessoas baseiam-se num “universalismo”. A representação social julga a cultura dos surdos pela cultura ouvinte e tem a pretensão de achar que só aquilo que as pessoas ouvintes fazem é que está correto.

Fonte: Dados da Pesquisa. Questionário com os representantes de instituições sociais da cidade de Itaberaba /BA (2016)

Fonte: Dados da Pesquisa. Questionário com os representantes de instituições sociais da cidade de Itaberaba /BA (2016)

A inclusão social dos surdos exige muita determinação e vontade política, tanto por parte da comunidade surda, governo e instituições sociais, quanto por parte dos coadjuvantes, o povo. Pois, o gráfico que trata da maior

dificuldade encontrada pelas instituições acerca da acessibilidade comunicacional dos surdos destaca como maior barreira a falta de investimento e planejamentos por parte dos espaços/esferas sociais. Esse indicativo nos remete a preponderância ouvintista, já que por representar a maioria, não sente a necessidade de atender um público de representatividade menor, com diferença linguística e cultural. Ademais, “segundo o discurso ouvintista, o sujeito surdo, para estar bem integrado à sociedade, deveria se adaptar à cultura ouvinte, porque somente assim poderia viver “normalmente” (STROBEL, 2015, p.28). Essa ideologia equivocada, tende a nutrir uma sociedade preconceituosa, a ponto de suprimir direitos vitais dos seres humanos.

Fonte: Dados da Pesquisa. Questionário com os representantes de instituições sociais da cidade de Itaberaba /BA (2016)

O gráfico acima reforça a cultura ouvintistas, que apesar de reconhecer que a inclusão do surdo nos espaços e esferas sociais não se encontra acessível, em sua maioria opta pelo “pelo faz de conta”. O reparo seria abraçar a inclusão social do surdo, promovendo sua acessibilidade e consequentemente seu direito cidadão, legitimando sua língua e sua cultura, compreendendo que a subjetividade linguística do surdo perpassa pela cultura surda, pois, a “Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável com as suas percepções visuais” (STROBEL, 2015, p.29). E torna-lo acessível de verdade, pois segundo o surdo entrevistado

A inclusão é muito importante, não podemos ter preconceito com a inclusão, mas é preciso que as acessibilidades nos espaços sociais aconteçam de forma plena. Sejam com o sistema de segurança (polícia), hospital, farmácias em todos espaços sociais. Os políticos precisam investir na inclusão social, mobilizar para que a inclusão aconteça de verdade, e que todos os surdos tenham acesso em todos espaços sociais e seu desenvolvimento seja assegurado de verdade. (M. V. S, 2016.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi analisado, identificamos que apesar de vários progressos e ações afirmativa a respeito da inclusão social do surdo, ainda há evidências de que as barreiras que inviabilizam a acessibilidade comunicacional deste sujeito são consideravelmente ativas no contexto social investigado.

Ao analisar os referentes que viabilizam e ou inviabilizam a acessibilidade comunicacional da pessoa surda no contexto social, dentro da subjetividade linguística, identificou-se alguns indicativos que se destacaram como motivadores desse processo: falta de planejamento e investimento das esferas sociais; falta de compromisso e boa vontade política; e, falta de veiculação e socialização da LIBRAS. Considerando estes fatores, conclui-se que as instituições reconhecem os direitos cidadãos dos surdos, sabem das suas necessidades, mesmo assim, não estão acessíveis para recebê-los.

Diante dessa situação, questiona-se, quando de fato as esferas sociais, principalmente aquelas que ofertam serviços essenciais às vidas, vão está de fato, adaptada para atender essa demanda? E mais, quais os prejuízos e riscos que essa inacessibilidade comunicacional vem acarretar aos sujeitos surdos? Respeitando os

seus direitos garantidos por lei, de seres humanos sociáveis, ativos e participativos da sociedade, portanto não podem ficar à margem da sociedade por diferença comunicacional.

Seguindo essa linha de raciocínio, questiona-se: no que diz respeito ao direito de “TODOS” estabelecido na Constituição 88, por qual razão a maioria dos surdos brasileiros não gozam de tais direitos efetivamente? Tendo em vista, as barreiras que encontram em seu trilhar, que na maioria das vezes, violam seus direitos e anulam a sua existência enquanto sujeitos, diminuindo suas possibilidades de crescimento e desenvolvimento de ser humano, fator prejudicial à vida, à saúde e a dignidade humana.

Pensar na inclusão social do surdo, faz-se necessário, conhecer intimamente as suas necessidades culturais e identitárias, instrumentalizando-se das mesmas. Ou seja, as esferas sociais, públicas ou privadas, precisam está adequadamente preparada para atender o cidadão surdo, isso significa dizer que, a língua (LIBRAS) e as experiências visuais precisam fazer parte desses espaços, pois, são eminentemente essenciais para promoção da acessibilidade desse público no contexto social. Considerando, a LIBRAS e as experiências visuais os principais artefatos culturais,

promovendo assim, a alteridade e autonomia desse público. Visto que a equidade entre o público surdo e ouvinte será assegurado, a partir do momento que seus direitos sejam equiparados e validados socialmente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**/ Mikhail Bakhtin (V. N. Volochinov); prefácio de Romon Jakobson; apresentação de Yoguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. – 13. Ed. – São Paulo: Hucitec, 2009.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF; Senado, 1988 atualizada até a emenda constitucional nº 42 de 19/12/2003. 33ª ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei Nº 13.146/15. Brasília, 2015.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

FILHO, Armando Terribili. **Educação Superior no Período Noturno: impacto do Entorno Educacional no Cotidiano do Estudante** / Armando Terribili Filho. – Marília: UNESP/FFC, 2007. Disponível em: <
http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104842/terribilifilho_a_dr_mar.pdf?sequence=1
. Acesso em 16/09/2016.

GODOY, Arilda S., Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, In Revista de Administração de Empresas, v.35, n.2, Mar./Abr. 1995a, p. 57-63.

LALANDA, Piedade, Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica / Piedade Lalanda. *Análise Social*, vol. XXXIII (148), 1998 (4.º), 871-883. Disponível em: <
<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224154176E1jDU8rb4Nc15SI4.pdf>. Acesso em: 16/09/2016.

MAANEN, Jonh, Van. Reclaiming Qualitative methods for organizational research : a preface, in administrative Science Quarterly, Vol.24, no . 4, December 1979.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

PERLIN, Gladis T.T. O ser e o estar surdos: alteridade, diferença e identidade / Gladis T. T. Perlin – Potro Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf> . Acesso em 08/08/2016.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos:**

inclusão/exclusão. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewArticle/1246>> Acesso em:
08/08/2016.

SACKS, Oliver W., 1933-**Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos** / Oliver Sacks; tradução Laura Texeira Motta. – São Pauli: Companhia das Letras, 2010.

SKLIAR, Carlos (Ed). **Educação e exclusão. Abordagem socioantropologica em Educação Especial.** Carlos Skliar, Editora Mediação. Porto Alegre, 1997.

SKLIAR, Carlos. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade.** In: Carlos Skliar. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda** /Karin Strobel. 3. Ed. ver.- Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.148p.

www.oyaeditora.com.br

Autorizado publicação digital pela Biblioteca Nacional
dia 19 de agosto de 2019.