

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 6

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)



 **Atena**
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

6

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 6 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 6)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-013-1

DOI 10.22533/at.ed.131181912

1. Aprendizagem. 2. Educação e estado. 3. Prática pedagógica.
4. Professores – Formação. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

As práticas pedagógicas ou práticas docentes significam o trabalho que professores realizam com crianças, adolescentes, adultos e idosos, nas salas de aula ou em espaços pedagógicos diversos. Na prática o professor poderá assumir perspectivas bem diferentes daquelas que estão preconizadas na legislação educacional e naquilo que ele aprendeu em sua formação inicial.

A prática pedagógica envolve o conhecimento teórico das áreas disciplinares, mas vai além, como demonstram os artigos contidos neste volume. As práticas envolvem também a organização do espaço pedagógico, o planejamento das atividades que serão realizadas, a relação professor e alunos, alunos e alunos, a avaliação como meio de aprendizagem, o acompanhamento realizado por coordenadores pedagógicos junto aos professores.

Em se tratando da utilização de materiais pedagógicos, alguns artigos abordam que o jogo é o principal recurso no processo do desenvolvimento psicossocial do sujeito de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a prática docente que tende a valorizar e a respeitar os conhecimentos elaborados pelo próprio aluno, efetiva-se mediante diferentes registros (desenhos, relatos, textos e cálculos), mediante a adoção de materiais didáticos diversificados (ábacos, material dourado, sólidos geométricos, embalagens, palitos de sorvete, tampinhas de garrafas, calculadora, computadores, entre outros).

Uma prática fundamentada no conhecimento teórico e alinhada com a utilização de recursos pedagógicos é de fundamental importância para a aprendizagem dos alunos desde que mediada pela ação docente.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A GESTÃO PEDAGÓGICA COM FOCO NA QUALIDADE DO ENSINO: CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS DE AÇÃO FRENTE ÀS DIFICULDADES DA LEITURA – RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<i>Maria das Graças da Silva Reis</i> <i>Lúcia Torres de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819121	
CAPÍTULO 2	14
A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O EIXO DA GEOMETRIA	
<i>Leila Pessôa Da Costa</i> <i>Regina Maria Pavanello</i> <i>Sandra Regina D’Antonio Verrengia</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819122	
CAPÍTULO 3	25
A PRÁTICA DO JORNAL ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR PARA O LETRAMENTO INFORMACIONAL DE FUTUROS EDUCADORES	
<i>Renata de Oliveira Sbrogio</i> <i>Maria da Graça Mello Magnoni</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819123	
CAPÍTULO 4	40
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA PARA A PERMANÊNCIA E A CONCLUSÃO COM ÊXITO DOS ESTUDANTES DO CAMPUS PARNAMIRIM/IFRN	
<i>Vânia do Carmo Nóbile</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819124	
CAPÍTULO 5	58
ANÁLISE DE LITERATURA INFANTIL: PERSPECTIVAS PARA TRABALHO EM SALA	
<i>Bianca de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819125	
CAPÍTULO 6	66
AS DIFERENÇAS E A SALA DE AULA: DESAFIOS DO PROFESSOR	
<i>Anderson dos Reis Cerqueira</i> <i>Ualace Roberto de Jesus Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819127	
CAPÍTULO 7	73
AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM MATEMÁTICA DOS ALUNOS DE PRIMEIRA SÉRIE EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO RN	
<i>Elcio Correia de Souza Tavares</i> <i>Ângela Maria Ribeiro de Lima Farias</i> <i>Graziella Nonato Tobias Duarte</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819128	

CAPÍTULO 8 81

ATRIBUIÇÕES, DIFICULDADES E SATISFAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE UM MUNICÍPIO CEARENSE

Gleíza Guerra de Assis Braga
Antonio Nilson Gomes Moreira
Glaucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.1311819129

CAPÍTULO 9 94

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE DE IMAGENS E TEXTOS DA LITERATURA INFANTIL COMO POSSIBILIDADE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS EM ASTRONOMIA

Erica de Oliveira Gonçalves
Marinês Verônica Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.13118191210

CAPÍTULO 10 104

COMO CONTRIBUIR NA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE POSITIVA DE CRIANÇAS NEGRAS ENQUANTO EDUCADOR BRANCO

Thais Stefani Donato Lima
Kênia Kemp

DOI 10.22533/at.ed.13118191211

CAPÍTULO 11 121

CRIANÇAS DA NOVA ERA - UMA VISÃO DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA EDUCAÇÃO

Irani Campos Marchiori
Virgínia de Mauro Faccio Gonçalves Dias

DOI 10.22533/at.ed.13118191212

CAPÍTULO 12 131

CURRÍCULO E PLANEJAMENTO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Darlan Daniel Marcelino de Campos Pereira
Fabiana Meireles de Oliveira
Fatima Ramalho Lefone
José Aluísio Vieira
Mirian Nere
Rodrigo Leite da Silva

DOI 10.22533/at.ed.13118191213

CAPÍTULO 13 135

DIVERSIDADE ÉTNICA BRASILEIRA: COMUNIDADE RIBEIRINHA ROSA DE SARON, AM

Germana Ponce de Leon Ramírez
Ariana Dias Machado Tavares Alves
Suellen Contri Mazzo
Vanessa Pires Rocha Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.13118191214

CAPÍTULO 14 145

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA A SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO FUNCIONAL

Veruska Ribeiro Machado
Rosa Amélia Pereira da Silva

DOI 10.22533/at.ed.13118191215

CAPÍTULO 15	163
EXERCÍCIO DOCENTE NA PRISÃO POR PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO	
<i>Andressa Baldini da Silva</i> <i>Marieta Gouvêa de Oliveira Penna</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191216	
CAPÍTULO 16	175
INTERDISCIPLINARIDADE: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO PROEJA DE TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	
<i>Láisse Silva Lemos</i> <i>Carmencita Ferreira Silva Assis</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191217	
CAPÍTULO 17	183
INTERFACE ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO: OPORTUNIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	
<i>Edson Manoel dos Santos</i> <i>Ana Paula Pacheco Moraes Maturana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191218	
CAPÍTULO 18	198
JOGO: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER AÇÕES AFIRMATIVAS NO ATO DE ENSINAR	
<i>Isabela Natal Milak</i> <i>Sonia Regina Silveira Gonçalves</i> <i>Vidalcir Ortigara</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191219	
CAPÍTULO 19	213
MATERIAIS ACESSÍVEIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS	
<i>Danielle Rodrigues Monteiro da Costa</i> <i>Airton dos Reis Pereira</i> <i>Mirian Rosa Pereira</i> <i>Elzonete Silva Cunha</i> <i>Odinete Dias Vieira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191220	
CAPÍTULO 20	222
O LADO COLORIDO DA PROGRESSÃO CONTINUADA	
<i>Vicente de Paulo Morais Junior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191221	
CAPÍTULO 21	233
O QUE DEVE SER MUDADO NA NOSSA DIDÁTICA PARA ATENDER O ALUNO ATUAL DA ESCOLA?	
<i>Cilmara Cristina Rodrigues Mayoral Brunatti</i> <i>Alessandra de Moraes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191222	
CAPÍTULO 22	240
O TRABALHO DOCENTE DIANTE DAS ADVERSIDADES: A (IN)DISCIPLINA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Liane Nair Much</i> <i>Weliton Martins da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191223	

CAPÍTULO 23	249
O USO DE JOGOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA: UM PANORAMA DAS PESQUISAS BRASILEIRAS	
<i>Talita Silva Perussi Vasconcellos</i> <i>Rosimeire Maria Orlando</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191224	
CAPÍTULO 24	259
PARCERIA DO FONOAUDIÓLOGO NO PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR DO ALUNO SURDO	
<i>Ana Claudia Tenor</i> <i>Débora Deliberato</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191225	
CAPÍTULO 25	273
PRÁTICA PEDAGÓGICA: IMPORTÂNCIA MICROBIOLÓGICA DA HIGIENIZAÇÃO DAS MÃOS	
<i>Wellington Alves Piza</i> <i>Camila Maria De Souza Silva</i> <i>Rafaela Franco Dias Bruzadelli</i> <i>Leticia Marques Ruzzi</i> <i>Gabriella Ramos de Menezes Flores</i> <i>Poliana de Faria Cardoso</i> <i>Talita Amparo Tranches Candido</i> <i>Caroline de Souza Almeida</i> <i>Ingridy Simone Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191226	
CAPÍTULO 26	277
PRECONCEITO E LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: O QUE SINALIZAM ADULTOS SURDOS SENDO ESCOLARIZADOS	
<i>Giselly dos Santos Peregrino</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191227	
CAPÍTULO 27	286
PROCESSOS DE LEITURA EM ESCOLARES: AVALIAÇÃO EM UM CENTRO ESPECIALIZADO EM REABILITAÇÃO CER II/UNESC	
<i>Ana Júlia Rosa</i> <i>Lisiane Tuon</i> <i>Angela Cristina Di Palma Back</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191228	
CAPÍTULO 28	295
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE ESCOLA ESPECIAL E ESCOLA REGULAR	
<i>Juliana Gisele da Silva Nalle</i> <i>Claudionei Nalle Jr</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191229	
CAPÍTULO 29	303
SENSIBILIZAR PARA EDUCAR: TRABALHANDO A SENSIBILIZAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
<i>Paulo Ivo Silva de Medeiros</i> <i>Maria Luisa Quinino de Medeiros</i> <i>Leandro dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191230	

CAPÍTULO 30	314
TIPOLOGIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
<i>Marília Piazzini Seno</i>	
<i>Thaís Contiero Chiaramonte</i>	
<i>Simone Aparecida Capellini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191231	
CAPÍTULO 31	321
UM EXERCÍCIO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO CAMPO DE LETRAS/INGLÊS: CONDUÇÃO E DESDOBRAMENTOS FORMATIVOS	
<i>Vivian Mendes Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191232	
CAPÍTULO 32	328
UMA PROPOSTA DE ENSINO DO HANDEBOL PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	
<i>Isabella Blanche Gonçalves Brasil</i>	
<i>Eliane Isabel Julião Fabri</i>	
<i>Talita Fabiana Roque da Silva</i>	
<i>Lilian Aparecida Ferreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191233	
CAPÍTULO 33	338
UMA REFLEXÃO ACERCA DO ENSINO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS E A PRÁXIS DOCENTE NÃO INDÍGENA	
<i>Vivian Cristina Balan Fiuza</i>	
<i>Germana Ponce de Leon Ramirez</i>	
<i>Isabella Loreto Viva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191234	
CAPÍTULO 34	348
HISTÓRIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO NO CINEMA DE BERNARDO BERTOLUCCI	
<i>José de Sousa Miguel Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191235	
CAPÍTULO 35	357
O ENSINO DE TEATRO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: A METADRAMATURGIA COMO ELEMENTO DE EXPLORAÇÃO DA LINGUAGEM	
<i>Rebeka Carocha Seixas</i>	
<i>Maria Eduarda Oliveira Félix da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191236	
SOBRE A ORGANIZADORA	364

PRECONCEITO E LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: O QUE SINALIZAM ADULTOS SURDOS SENDO ESCOLARIZADOS

Giselly dos Santos Peregrino

RESUMO: O objetivo central deste trabalho é discutir o fenômeno do preconceito, mais especificamente o preconceito contra a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é a primeira língua de muitas pessoas surdas. Entrevistaram-se cinco adultos surdos matriculados na educação básica em uma escola pública situada na cidade do Rio de Janeiro (RJ) destinada a eles. A partir dos relatos desses sujeitos de pesquisa, pôde-se concluir que, apesar da lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002 já ter comemorado mais de quinze anos de existência – sendo mesmo regulamentada pelo decreto n.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005 –, o preconceito contra a Libras ainda vigora e faz o eco de um passado em que pessoas surdas eram proibidas de expressarem-se em sua língua natural, sendo esta considerada, inclusive, gestos, mímica ou pantomima.

PALAVRAS-CHAVE: surdez, adultos surdos, preconceito, Libras.

ABSTRACT: The central objective of this article is to discuss the phenomenon of prejudice, more specifically the prejudice against the Brazilian Sign Language (Libras), which is the first language of many deaf people. Five deaf adults enrolled in basic education were interviewed

in a public school located in the city of Rio de Janeiro (RJ) for them. From the reports of these research subjects, it was possible to conclude that, although Law no. 10.436 of April 24, 2002 had already celebrated more than fifteen years of existence – being even regulated by Decree No. 5,626 of December 22, December 2005 – the prejudice against Libras still prevails and echoes a past in which deaf people were forbidden to express themselves in their natural language, which is considered gestures, mime or pantomime.

KEYWORDS: deafness, deaf adults, prejudice, Libras.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo enfoca a discussão do preconceito contra a Língua de Sinais Brasileiras, percebido por adultos surdos sendo escolarizados em instituto público destinado a eles na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Tais alunos reconhecem e usam a língua de sinais como sua primeira língua (L1) e o português, na modalidade escrita, como segunda língua (L2), o que os torna bilíngues. O preconceito que sentem contra a sua L1 é tema que carece ser (re)pensado e integrar a agenda educacional do nosso tempo, dado o direito humano linguístico desses sujeitos (PEREGRINO, 2018). Além

disso, a legislação que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão já ostenta mais de quinze anos (Lei n.º 10.436/02). Para esta pesquisa, fruto de uma tese de doutorado (PEREGRINO, 2015), entrevistaram-se cinco adultos surdos, buscando saber deles como se dá o preconceito que percebem contra sua L1.

2 | PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O preconceito demonstra ser resistente às provas que poderiam perturbá-lo, visto que, mesmo estando-se em contato com um grupo social alvo de manifestações preconceituosas e estando-se exposto aos indícios que o tornam contrário ao que se pensa(va), continua-se vendo tal grupo com antipatia, de forma irreversível, segundo Allport (1962). O contato não mudaria a opinião já engessada e, portanto, o preconceito seria caracterizado como ideia impermeável a um conhecimento novo – e nenhuma evidência geraria desequilíbrio a esse fenômeno social. O preconceito “é uma antipatia que se apoia em uma generalização imperfeita e inflexível. É possível senti-la e expressá-la. Pode estar direcionada contra um grupo em geral, ou contra um indivíduo pelo fato de ser membro do grupo” (ALLPORT, 1962, p. 24). A finalidade seria colocar seu alvo em situação desvantajosa, não necessariamente merecida por sua conduta.

O preconceito não consiste em fenômeno cognitivo, sendo mesmo contrário ao ato de conhecer, porque “obsta o conhecimento, a nova forma de pensar se associa com uma distinta configuração psíquica” (CROCHÍK, 2008b, p.78). Seria algo individual e psicológico; todavia, seria ainda um fenômeno social, já que depende de características individuais que são socialmente construídas e determinadas. O preconceito diria mais do preconceituoso do que do alvo em si, dependeria menos deste do que daquele (CROCHÍK, 1995). Sendo assim, não se deveria relacionar diretamente a violência física ou simbólica ao alvo da manifestação preconceituosa. O preconceito consistiria em uma realidade deturpada, sendo mesmo um mecanismo desenvolvido pelo sujeito para defender-se de ameaças que lhe são imaginárias. Quando o preconceito não se refere a defesas psicológicas, sendo superficial, o contato e a experiência podem ser o suficiente para aboli-lo; no entanto, quando funciona como um mecanismo de defesa psíquica que torna o indivíduo resistente à experiência, exclusivamente o contato não é o bastante (CROCHÍK, 2011). A diferença não seria necessariamente oriunda do preconceito, porque, quando reconhecida como regra da humanidade, e não como exceção, propiciaria a própria elaboração do conceito (CROCHÍK, 2008a).

O preconceito pode ser assaz perigoso por estar enraizado em juízos de outrora que não foram ressignificados nem recontextualizados. Ele invade nosso pensamento e antecipa-se ao juízo, que tem a ver com uma apropriação particular do universal, por meio da qual se avalia algo e se tomam decisões (ARENDRT, 2012). Prescindir

de preconceitos não é de todo possível, pois sua ausência exigiria uma vigilância incansável. Para Arendt (2012), os preconceitos autênticos são os que não se arrogam juízos novos, valendo-se do apelo, explícito ou não, do “dizem” ou “a opinião geral é de que”. Não são oriundos de experiência devidamente pensada e pessoal; por conseguinte, não é raro concordar-se com eles, sem esforço nem resistência.

Os autores supramencionados nos brindam com reflexões complementares sobre o fenômeno, de modo que podemos notar que não se trata de conceito consensual ou a ser analisado unilateralmente em âmbito teórico. Cabe, agora, refletirmos com os sujeitos da pesquisa a respeito do preconceito, a partir de suas percepções e experiências.

3 | METODOLOGIA

A entrevista, focada na abordagem sócio-histórica (FREITAS, 2002, 2007), foi o procedimento metodológico para a construção dos dados com os sujeitos desta pesquisa, assumindo-se a interação como fundamental no estudo de fenômenos humanos. É, pois, compreendida como uma produção de linguagem e pressupõe a mútua compreensão entre entrevistador e entrevistado(s). Essa compreensão não é passiva, mas absolutamente ativa e responsiva, trazendo em si mesma o indício de uma resposta (BAKHTIN, 1998, 2010, 2011). Valeu-se da entrevista para colher informações na linguagem do próprio sujeito, possibilitando o desenvolvimento de uma ideia sobre o modo como ele interpreta aspectos do mundo (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Ao entrevistar, assumiu-se que não se estava ante os fatos em si, mas ante versões construídas pelos entrevistados, a partir do que lhes foi proposto.

Foram entrevistados cinco alunos surdos – sendo três mulheres e dois homens –, com faixa etária entre 24 e 36 anos, matriculados no turno da noite em escola pública destinada a estudantes surdos e situada na zona sul do município do Rio de Janeiro (RJ). Dentre os sujeitos da pesquisa, os dois homens têm surdez congênita, enquanto as demais entrevistadas têm surdez adquirida. Todos os entrevistados, no ano de 2013 – quando se realizou a pesquisa de campo –, cursavam a educação básica e estavam, nessa escola, há, pelo menos, um ano. Quatro trabalhavam ao longo do dia, à época das entrevistas. Não têm seus nomes próprios revelados, aqui, devido à confidencialidade garantida pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi assinado por todos. Serão, portanto, assim denominados neste trabalho: **A₁**, **A₂**, **A₃**, **A₄** e **A₅**.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para os sujeitos desta pesquisa, o fato de a maioria das pessoas não conhecer

ou não ser fluente em língua de sinais propicia impedimentos dialógicos, dificuldades na comunicação e preconceitos linguísticos. Pode isso acontecer, até mesmo, no seio da família – na maioria das vezes, ouvinte. Não obstante, percebem que sua língua não tem esse status perante a comunidade não surda, o que é fundamentado em juízos passados e não (re)pensados sobre as línguas de sinais.

Pessoas surdas sinalizadoras reclamam dos risos e provocações referentes à língua que usam como primeira. Todos os entrevistados relatam situações semelhantes a esta: “alguns ouvintes sabem o alfabeto manual, né? Eles riem de nós! Não sabem de nada e riem disso! Ficam zombando e fazendo mímica”. Também é corriqueira a menção à mímica ou à pantomima como próprias da Língua Brasileira de Sinais. Isto é, não se confere a ela o status de língua, entretanto, sabe-se que ela é considerada pela linguística como língua natural e um sistema linguístico legítimo, não sendo um problema do sujeito surdo ou uma patologia da linguagem (QUADROS & KARNOPP, 2004). O estudo de Stokoe (1960) comprovou que a língua de sinais é uma língua genuína e que os sinais consistem em símbolos abstratos complexos, portando uma complexa estrutura interior. Não se trata de meros gestos, mímica ou teatralização, como alguns supõem equivocadamente.

Não foi casual, entre os entrevistados, a menção à forma pejorativa como são chamados de “macacos” ou como os ouvintes referem-se à Libras como “macaquice”, em um caso de preconceito manifesto. Este é permeado de juízos passados e não reavaliados (ARENDDT, 2012) e ancorado, possivelmente, no discurso científico – e não (re)contextualizado – de pesquisas que envolviam o ensino de alguns sinais a macacos, com fins comunicativos, no final da década de 60. Strobel (2008) pondera sobre a possível relação, construída por ouvintes, entre os surdos sinalizadores e as pesquisas com símios.

Houve pesquisas realizadas por Gardner & Gardner e publicadas em 1969, expondo que um chimpanzé chamado *Washoe* aprendeu a usar a *American Sign Language* (ASL), língua americana de sinais, a ponto de saber produzir combinações não vistas anteriormente (GREENE, 1976). Segundo Fernandes (1990, p. 41), “embora seja difícil atestar que a linguagem tenha ajudado a elaborar seus pensamentos internos, o fato de ter sido constatado que usava sinais quando estava completamente só pode ser uma contundente indicação neste sentido”. Todavia, a comunicação (e possível pensamento) em sinais por símios é limitada, se comparada à utilizada por seres humanos. A construção complexa de orações não é comprovada naqueles, ainda que possam aprender inúmeros sinais.

A₁ exemplifica a provocação: “para eles [ouvintes], significa ‘macaquice’, provocam com isso. Eu sinto que isso é muito estranho, porque eu sou surda e tenho consciência de quem eu sou”. A₂ declara que tal era proveniente de docentes e ainda menciona a violência exercida sobre ela pelo uso da língua de sinais:

Os professores, quando eu chegava tentando falar em Libras, batiam nas minhas

mãos e diziam: “isso é macaquice!”. Eu não entendia nada, mas ficava muito chateada e triste. Também havia professor que beliscava. E quando eu falei para minha mãe que o professor tinha me beliscado, ela ligou para a escola. Eu só a vi mexendo a boca ao telefone, parecia que gritava com alguém. Eu falei a verdade para ela, que eu não fiz nada para o professor me beliscar. Mas, no final, eu acabava ficando, cada vez mais, uma pessoa fechada e quieta. E quando me davam broncas, eu só chorava e ficava triste. Mas agora, há a lei [de Libras], professores que sabem língua de sinais, o que algumas pessoas ainda não sabem. Antigamente, não havia a lei. (A₂)

Além da agressão sofrida, é perceptível que A₂ não compreende bem o desfecho da história, pois não sabe ao certo se sua mãe a defendia, afinal, “parecia que gritava com alguém”, o que não lhe dá certeza de que realmente o fazia. Ademais, há uma sensação de cansaço perante as reclamações constantes e sofrimento reiterado; por isso, ela “só chorava e ficava triste”, provavelmente, desacreditada de que o curso da história poderia melhorar.

Perguntada se o caso do beliscão e o de bater nas mãos foi um caso isolado, A₂ responde que não, que foram várias as vezes, e que a agressão provinha de profissionais da educação e da saúde: “às vezes, batiam nas mãos, mandavam ficar com as mãos quietas. Era para tentar falar, porque precisava aprender”. A aluna surda refere-se a uma situação escolar comum na vida de tantos que, hoje, são adultos. Ficou registrado na memória e tatuado na alma o método oralista que imperou por muitos anos e ainda persiste como lógica em variados contextos – inclusive, familiares. Repare-se que a aluna diz que “era para tentar falar, porque precisava aprender”, confirmando o antigo pensamento disseminado por oralistas de que o uso da língua de sinais atrapalharia a aprendizagem e, mais especificamente, o aprendizado da língua portuguesa. Entretanto, o aprendizado da língua oral, mesmo que sistematicamente e por anos consecutivos, não assegura o desenvolvimento integral da pessoa surda nem sua integração ao mundo que a cerca, porque “apenas o domínio dessa língua em hipótese alguma possibilita a equiparação entre pessoas surdas e ouvintes” (GOLDFELD, 2002, p. 90). A incorporação da língua de sinais é importante para garantir condições mais favoráveis nas relações intra/interpessoais, as quais constituem o funcionamento das esferas afetivas, cognitivas e sociais das pessoas (GESSER, 2009). Por isso, o ensino para os sujeitos surdos usuários da Libras deve passar por sua língua primeira. A criança surda não teria como adquirir a língua oral exclusiva e naturalmente pelo diálogo, necessitando, pois, de terapia fonoaudiológica que lhe propiciasse condições para um treinamento sistemático dessa modalidade linguística. Isto é, soa como artificial a esse indivíduo.

É possível perceber não só juízos passados e não recontextualizados sobre a relação entre língua de sinais e símios, possivelmente fundamentando-se em pesquisas da Linguística. Podemos também concluir que macacos parecem humanos e são os animais mais próximos a nós, sob o prisma de discursos científicos; contudo, são animais *não* humanos e, geralmente, estão relacionados, pela sociedade em geral,

ao circense, à diversão, ao humor, ao jocoso, ainda que tal possa ser discutido pelo crescente grupo vegano (afinal, os animais não deveriam ser usados como diversão nem trabalho pelos humanos). Baseando-nos nos relatos dos entrevistados, podemos dizer que a conotação do termo “macaco” também pode estar vinculado àquilo que gera “graça”, por ser visto comumente como algo exótico pelos ouvintes.

O uso da língua de sinais também é relacionado a situações frequentes de provocação nas quais pode até ocorrer violência física fora da escola:

Usando Libras, já teve preconceito, sim. Estávamos batendo papo em língua de sinais, e uma pedra! Aconteceu de jogarem uma pedra em nós! Nossa! Na hora, foi um susto! “Que isso!?”. Estávamos ali conversando e ficam provocando? E é isso, a mesma história sempre! (A₁)

Também ocorrem situações vexatórias que humilham os surdos sinalizadores chamando-os de “bobos”, devido à sua L1 – sobretudo por sua modalidade visuo-espacial – ser diversa da língua majoritária:

Na minha turma, quando eu usava Libras, sentia que as pessoas riam. Tinha isso, sim. Não era a maioria das pessoas que riam, preconceituosas, não. Era comum que um ou outro fizesse isso. O principal era ficarem chamando os surdos de “bobos”. Disso era o que eu menos gostava. Isso foi acontecendo uma, duas, várias vezes, e eu cheguei a quase explodir! (A₅)

O fato de serem chamados de “bobos” pode ser pautado pelo juízo falso de que são pessoas com déficits cognitivos, problemas mentais, emocionais e sociais. Andreis-Witkoski (2013, p. 55) afirma:

Observa-se que é usual atribuir aos surdos uma série de problemas não só cognitivos, mas também emocionais e sociais, que na verdade podem ser observáveis em qualquer indivíduo, como reflexo das condições de vida às quais são submetidos. Estes, contudo, são localizados como genuinamente característicos dos sujeitos surdos, dentro de uma visão essencialista, evidentemente preconceituosa e estigmatizante.

A₂ pondera que não são os ouvintes que mais zombam dos sujeitos surdos sinalizadores, mas os surdos oralizados, que desenvolveram mais habilidades na linguagem oral (geralmente, ficam em polo oposto aos surdos sinalizadores, usuários da língua de sinais): “os ouvintes mesmo não riem tanto. Quem caçoa mais são os surdos oralizados. Surdos também fazem isso!” (A₂). Apesar de A₂ ser a única a comparar a caçoada de surdos oralizados e de ouvintes, todos os entrevistados mencionam as provocações de uns e outros. Segundo contam os entrevistados, as pessoas surdas oralizadas veem as sinalizadoras como inferiores, preguiçosas, não dedicadas, distraídas, etc., por não terem desenvolvido habilidades comunicativas orais. No entanto, tanto umas quanto outras, no geral, dominam apenas parcialmente a fala em língua oral, embora haja pessoas surdas com proficiência na língua portuguesa oral e escrita.

Por fim, sem a Libras e pares surdos sinalizadores, esses sujeitos sentem-se solitários e não têm com quem dialogar. Ficam tão-só observando o que se passa ao redor, sem ter como interagir com aqueles que não sabem a língua de sinais com alguma fluência.

As marcas do oralismo na educação de pessoas surdas vigoram e não são apagadas. A suposta superioridade da língua oral-auditiva sobre a língua visual-espacial, a partir do conhecido Congresso de Milão deixou marcas inapagáveis na história de bastantes adultos surdos. O juízo foi transmitido e não reexaminado, embasando o preconceito e fazendo muitos ouvintes – inclusive professores – agirem em direção a uma tentativa de abolição, negação ou recusa da língua de sinais, por ser vista, equivocadamente, como prejudicial ao desenvolvimento das pessoas surdas. Imigrantes, indígenas e outros membros de minorias linguísticas também podem sofrer com o silenciamento e tentativa de apagamento de sua língua, mesmo sendo esta de modalidade oral-auditiva, diferentemente do caso das pessoas surdas sinalizadoras, as quais têm sua L1, frequentemente, associada à mímica, por exemplo. Tal não tem ocorrido às línguas de outras minorias, o que coloca o grupo surdo em um patamar diferenciado nesse silenciamento e apagamento (PEREGRINO, 2018).

Cabe a desconstrução de preconceitos linguísticos referentes à língua de sinais. Apesar da Lei de Libras (10.436/02) reconhecê-la “como meio legal de comunicação e expressão”, falta muito para isso ser reconhecido amplamente na sociedade. No entanto, o caminho já começou a ser trilhado, ainda que timidamente, com oferta de cursos de Libras e, sobretudo, com sua presença como disciplina curricular obrigatória ou optativa em alguns cursos. Ainda se está engatinhando, mas, sem dúvida, foi um marco importante para a difusão da Libras pelo país e, quem sabe, para a diminuição e eliminação de preconceitos. Entretanto, percebemos que ainda se vinculam a Libras a “macaquices” nos dias atuais, comprovando que a legislação por si só não basta, embora possa auxiliar na desconstrução de preconceitos que a antecedem e sucedem (PEREGRINO, 2018).

5 | CONCLUSÕES

O preconceito implica um conhecimento prévio pautado em juízos passados que nos foram transmitidos e que, passivamente, não reelaboramos, ou baseado em uma vivência superficial sobre a qual não refletimos, mas generalizamos de modo aligeirado. Pode dar vez transformando-se em discriminação, humilhação, intolerância, violência física ou simbólica. O preconceito interrompe ou, mesmo, obsta o contato dialógico e a compreensão, que pressupõe duas consciências, respeito à alteridade e valorização da diferença (PEREGRINO, 2018).

O estudante surdo percebe e avalia o preconceito que sofre, apesar dos desafios linguísticos que lhe são lançados perante situações nas quais a língua hegemônica,

o português, é aquela por meio da qual circula e manifesta-se o preconceito. Porém, a pessoa surda pode detectá-lo tendo por base olhares, gestos, expressões faciais e corporais, dentre outras, que lhe permitem formações imaginárias a respeito do que pode estar em cena.

É mister uma educação que priorize o *pensar* sobre a constituição dos preconceitos, a fim de possibilitar verdadeiros juízos e novas experiências, libertando-se do engessamento característico desse fenômeno. Uma educação que incentive o pensar pode desestabilizar preconceitos e pô-los em xeque. Ao nos fixarmos em uma visão preconceituosa, somos nós que nos tornamos alvos dela. Assim, é necessário pensar no desbloqueio de novos juízos, em detrimento aos agarrados ao passado, bem como o favorecimento da experiência completa.

REFERÊNCIAS

ALLPORT, Gordon Willard. **La naturaleza del prejuicio**. Buenos Aires: EUDEBA, 1962.

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia. Reflexões desta história para outras vidas possíveis. In: ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia; SANTOS, Rosani Suzin. **Ser Surda**: História de uma Vida para Muitas Vidas. Curitiba: Juruá, 2013. p. 39-74.

ARENDT, Hannah. **A promessa da política**. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. (VOLOSHINOV, V. N.) **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. (Linguagem e Cultura; 3)

_____. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1998. (Linguagem e Cultura; 18)

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação, 12)

BRASIL, **Lei n.º 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.

CROCHÍK, José Leon. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Educação Especial em debate**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, Conselho Regional de Psicologia, 2008a. p. 13-22.

_____. O conceito de preconceito e a perspectiva da teoria crítica. In: PATTO, Maria Helena Souza; MELLO, Sylvia Lesser de; SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; CROCHÍK, José Leon (Org.). **Perspectivas teóricas acerca do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008b. p. 69-101.

_____. Preconceito e Inclusão. **WebMosaica**: Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, vol.3, n.1. p. 32-42, jan.-jun. 2011.

_____. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe Editorial, 1995. (Série Encontros com a Psicologia)

FERNANDES, Eulalia. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 21-39, jul. 2002.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-38. (Questões da nossa época; 107)

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino; 14)

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2.ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GREENE, Judith. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PEREGRINO, Giselly. **Preconceito e Educação: desafios à escolarização de surdos no século XXI**. Curitiba: CRV, 2018.

_____. **Secreto e Revelado, Tácito e Expresso: o preconceito contra/entre alunos surdos**. 2015. 246p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STOKOE, William. **Sign Language Structure**. Silver Printing: Linstok Press, 1960.

STROBEL, Karin Lílian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. 176p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-013-1

