

A DOCÊNCIA COMO TRANSPosição E TRADUÇÃO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE DEFICIENTES AUDITIVOS

Denis Thiago Santos de Barros

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo pensar a prática de ensino de Sociologia na Educação Básica a partir de estratégias de tradução e transposição didática dessa disciplina na educação de pessoas surdas. Mais precisamente, busco refletir aqui sobre o ensino de Sociologia tendo como base a minha atuação como professor de Sociologia no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). No contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus, desde 2020 estamos sem aulas presenciais nesse instituto. Em 2021, iniciamos as aulas remotas assíncronas no INES elaborando e postando videoaulas semanais, em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Na elaboração dessas videoaulas, pensei sobre como poderia tornar esse contexto de ensino tão produtivo quanto possível. A produtividade à qual me refiro aqui não é a que diz do desempenho dos alunos em avaliações. As videoaulas de Sociologia seriam consideradas produtivas para mim no caso de os discentes que as acessassem entendessem o conteúdo da matéria, que fosse possível para eles ter contato com as reflexões sociológicas expostas na aula de forma que as mesmas mudassem alguma coisa neles, que aquilo fosse útil de alguma forma para os meus alunos. Por isso pensei cada videoaula com o máximo de cuidado, voltando o meu olhar de forma especialmente cuidadosa com a tradução da aula para língua de sinais e com a transposição didática. É sobre essas duas questões, em contexto de

ensino remoto de Sociologia para surdos, que este trabalho procura refletir.

As reflexões que eu faço aqui tem um caráter mais teórico, porque a adesão dos alunos e alunas do INES ao ensino remoto foi muito baixa. Poucos discentes respondiam às atividades propostas, e isso foi realidade não somente nas aulas de Sociologia, mas em todas as disciplinas no Ensino Médio, a julgar pelos relatos dos meus colegas nas reuniões pedagógicas. Por isso eu não tive como aferir se as estratégias pedagógicas adotadas nesse contexto foram ou não bem sucedidas. A despeito disso, todo um trabalho de prática de ensino foi feito, e penso que dividir as reflexões que fiz ao longo desse período pode ser útil no sentido de construir um diálogo a partir das decisões que foram tomadas nessa prática e que aqui estão colocadas e explicadas.

Muito embora este artigo tenha um interesse especial em pensar a educação de surdos e a partir de um contexto muito específico, acho que ele pode ser útil para docentes de Sociologia de fora desse campo da educação, pois estratégias de aula podem ser adaptadas para diferentes contextos. Além disso, é importante que os colegas conheçam o universo da educação de surdos, que é invisível para quem dele não faz parte, o que coloca um número significativo de jovens surdas e surdos fora do raio de preocupação das reflexões pedagógicas que são feitas no Brasil. Por fim, não é incomum que docentes de escolas regulares se deparem com um aluno ou aluna surda em sala de aula, e não tenha a mínima ideia do que fazer com esse discente. Este texto pode ser útil também por isso, pode ser um ponto de partida para esse docente trabalhar com o aluno deficiente auditivo da melhor forma possível.

Na primeira parte do texto, reflito sobre a tradução de planos de aulas de Sociologia da Língua Portuguesa para LIBRAS, algo bastante complexo e que faz parte da condição de trabalho do professor na educação de surdos. Um docente de aluno surdo é também um tradutor do conteúdo de sua disciplina para língua de sinais. No INES, essa condição não é pensada de forma séria e sistemática, cabendo ao docente solucionar questões de tradução para as suas aulas sozinho, e sem a devida formação para isso. Penso que as implicações disso para a prática de ensino na educação de surdos são profundas, e se faz necessário debater coletivamente essa questão. Esperto

contribuir de alguma forma, mesmo que modesta, para que esse debate aconteça.

Na segunda parte do texto, reflito sobre a questão da transposição didática, entendendo-a tanto como uma lente para a nossa prática de ensino diária, quanto como um horizonte para as nossas lutas pela educação Brasil a fora. Penso na transposição didática a partir de condições concretas de trabalho docente, e tornar um conhecimento ensinável em contexto pandêmico e de ensino remoto é uma condição limite desse trabalho. As estratégias pedagógicas que saíram desse processo podem nos ajudar a pensar o ensino de Sociologia como um todo, principalmente nos ajudando a perceber as condições e os elementos necessários para o bom desenvolvimento das práticas de ensino.

1 A TRADUÇÃO COMO CONDIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

1.1 SOBRE O ATO DE TRADUZIR

Conta o professor Paulo Bezerra, renomado tradutor do russo para a língua portuguesa, que, quando estava traduzindo um livro escrito por um general soviético da Segunda Guerra Mundial, se deparou com a expressão russa *Svói glaz,almaz*, um dito popular que ao pé da letra significa “meu olho, meu diamante”. Isso é dito quando, na Rússia, se quer dizer que é preciso ver presencialmente para atestar a veracidade de alguma coisa. Mas se qualquer russo entenderia precisamente o significado dessa frase, Paulo Bezerra coloca que ela não faria sentido algum a um leitor brasileiro, caso fosse assim traduzida. Ele entendeu ser necessário, então, encontrar um dito popular semelhante no português falado no Brasil para traduzir a referida expressão russa, o que ele encontrou na expressão “Ver de perto pra contar de certo” ao ouvi-la sendo proferida por uma tia sua, que a deu em resposta ao comentário de um amigo da família sobre um vizinho estar invadindo o seu terreno. Essa expressão

é perfeitamente compreensível para qualquer brasileiro falante de língua portuguesa (BEZERRA, 2002).¹

Se observarmos mais cuidadosamente essa história, conseguimos perceber parte importante do ato de traduzir. Primeiro é possível perceber o quanto traduzir é complexo. A tradução exige que o tradutor conheça intimamente os universos culturais de duas línguas distintas, que atue como mediador entre esses universos, fazendo o texto de uma língua se expressar em uma outra, mantendo o seu sentido original e sua fluidez (Id., 2002). No caso, não bastou ao professor Paulo Bezerra conhecer os significados das palavras na expressão russa. Ele precisou também saber transpor essa expressão para o português de forma que ela fosse compreendida pelo leitor brasileiro. Ou seja, traduzir é muito mais do que saber o significado das palavras em duas línguas diferentes. É preciso essencialmente levar o texto de uma língua de partida a uma língua de chegada, julgando o que fará sentido para o leitor dessa última, mas mantendo o compromisso com o sentido do texto na língua original.

Segundo, é interessante observar que só depois de muito pensar sobre a expressão *Svói glaz, almaz*, e ouvindo um dito popular colocado pela sua tia em uma conversa informal que o professor conseguiu encontrar a solução para essa tradução específica. Isso significa, a meu ver, que a tradução não se faz apenas com dicionários nas mãos, mas também através do contato com a língua viva, cotidiana, tal qual ela aparece em seus falantes em diversos contextos. Na minha trajetória como professor na educação de surdos, a observação de como os alunos falam em sala de aula, assim como as conversas informais sobre língua de sinais com tradutores intérpretes profissionais do INES, foram (e continuam sendo) dois movimentos importantes tanto para o aprendizado de língua de sinais quanto para a percepção de como essa língua se estrutura. Isso é tão importante e fundamental para a minha atuação docente quanto a pesquisa pelo significado dos sinais em língua de sinais.²

1 Bezerra conta essa mesma história também em uma entrevista sobre tradução disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TpgJbKzGPrM&t=517s>.

2 As pesquisas por sinais em LIBRAS eu faço basicamente acessando os vários vídeos de intérpretes de LIBRAS disponíveis no YouTube. Recomendo especialmente o canal da intérprete Talita Pedrosa, referência de tradução entre intérpretes do INES

a. A tradução como condição para o trabalho docente na educação de surdos

O professor ou professora que lecione qualquer disciplina em língua de sinais, terá forçosamente de ocupar o papel de tradutor do português para LIBRAS. Mesmo que esse docente não tenha a formação especializada para essa tarefa, como é o caso do tradutor do qual falamos acima, ele terá de encarar a reflexão sobre como dizer determinadas frases da língua portuguesa, assim como determinadas expressões específicas de sua área de conhecimento em língua de sinais. E mesmo que esse docente não domine fluentemente a LIBRAS, ele terá de traduzir suas aulas a partir do vocabulário e do conhecimento que ele possui nessa língua. Essa tem sido parte das condições concretas do trabalho docente no INES.

Um professor recém chegado a essa escola e que não tenha nenhum domínio de língua de sinais, terá que conquistar a sua proficiência linguística em LIBRAS basicamente pelos seus próprios esforços enquanto indivíduo e profissional. Isso ocorre porque esse instituto, a despeito de ser considerado referência nacional para a educação de surdos, não dispõe de um programa de formação de docentes com plenas condições de desenvolver essa proficiência a partir de um curso adequado às suas demandas profissionais, tampouco de um conjunto de programas de formação continuada para que eles aprimorem seus conhecimentos linguísticos e pedagógicos.³ É muito comum que os professores do INES aprendam língua de sinais com os próprios alunos em seus primeiros anos de trabalho na escola.

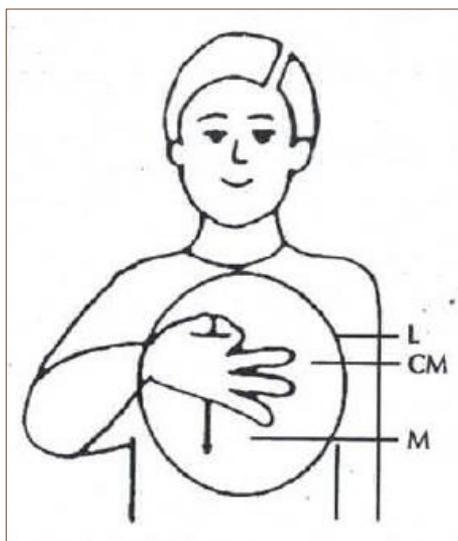
e de vários intérpretes Brasil a fora, segundo me informou o tradutor intérprete Felipe Oliveira Silva, meu colega de trabalho, a quem agradeço por essa informação. O canal da referida tradutora intérprete está disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCcV5uq10UQMV_ELLgivilcvA.

- 3 Até onde sei, a formação linguística em língua de sinais no Brasil é um processo em curso. O Instituto Nacional de Educação de Surdos poderia ser um grande laboratório na contribuição desse processo, sobretudo traçando programas de formação linguística de seus próprios quadros profissionais, principalmente docente da Educação Básica e do Ensino Superior. Fato é que, dada a forte presença de igrejas cristãs na educação de surdos (ROCHA, 2009) e nas comunidades surdas brasileiras em particular (ASSIS SILVA, 2012), essas igrejas frequentemente se tornam centros de formação de falantes de LIBRAS. Por exemplo, muitos tradutores intérpretes do INES são ou foram evangélicos, testemunhas de Jeová etc.

Chamo a atenção para isso por basicamente três motivos: a) para evidenciar as condições concretas a partir das quais os docentes da educação básica trabalham no INES e que as presentes reflexões deste texto estão sendo feitas; b) para provocar o diálogo sobre formação linguística de docentes na educação de surdos; c) por fim, dividir com os colegas professores, em especial os da educação de surdos, algumas soluções propostas por mim no que se refere à tradução do português para LIBRAS, colocando-as em discussão, pois as traduções aqui propostas, como toda tradução (Id., 2002), foram as traduções possíveis, e certamente muitas outras podem ser tão possíveis quanto.

1.3 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DAS LÍNGUAS DE SINAIS

As línguas de sinais possuem alguns parâmetros que as estruturam. Para que ela seja falada de forma adequada, os sinais possuem uma configuração de mãos específica, assim como um local e uma direção igualmente específicos, para que o sentido do que está sendo falado seja bem compreendido. Não se trata, portanto, de uma sucessão de gestos aleatórios, menos ainda de mímica (GESSER, 2009), muito embora uma narrativa em LIBRAS possa ser bastante mimética.



Desenho adaptado por GESSER (2009) com base em Capovilla & Raphael (2044:194)

A imagem acima corresponde ao sinal de “certeza” em LIBRAS. Reparem que o sinal é feito em um local (L) específico do corpo do falante. Além disso, a mão dele tem uma configuração específica (CM). Por fim, esse sinal deve ser feito em um movimento (M) de cima para baixo para fazer sentido na comunicação. Se algum desses parâmetros for obedecido, o sinal não acontece e ele nada significará. Sendo uma língua que trabalha com todo o corpo enquanto canal comunicativo, falar língua de sinais para não surdos é algo bem desafiador, em especial no início, pois isso exige que ouvintes tenham uma coordenação motora na relação com o próprio corpo que em geral eles não possuem.

A LIBRAS também possui a sua própria sintaxe, bastante diferente da sequência sujeito + verbo + complemento que caracteriza a Língua Portuguesa. Tomo como exemplo um parágrafo que traduzi do roteiro para a gravação da aula sobre o conceito de Patriarcado para o 2º ano do Ensino Médio. Nesse parágrafo específico, eu trato de um dos dois significados possíveis de Patriarcado:

Parágrafo em Português: Ele pode significar a concentração de poder político e religioso nas mãos de um único homem. Um exemplo de patriarcado foi a liderança de Moisés, a personagem bíblica, que liderava o povo hebreu na religião e também na política. Nos dias de hoje, os líderes da Arábia Saudita [nome + imagem do líder] e do Irã [nome + imagem do líder] são os exemplos mais conhecidos de líderes patriarcais, pois eles reúnem em si os poderes político e religioso;

Tradução para LIBRAS: Patriarcado significar pode poder político religioso também reunido uma pessoa sinal homem. Exemplo patriarcado personagem Bíblia Moisés, liderou povo hebreu política (e) religião. Hoje líder Arábia Saudita [olhar imagem] também líder Irã [olhar imagem] (são) exemplo conhecido mundo todo liderança patriarcal, pois (os) dois poderes político (e) religioso absorvem.⁴

4 Esses dois parágrafos foram retirados do roteiro/plano de aula para a gravação da aula sobre o conceito de Patriarcado. O que está entre colchetes se refere às imagens que utilizei na edição e produção do vídeo para o ensino remoto. Entre parêntesis estão palavras em português que ficam ocultas na tradução para LIBRAS.

Nesse exemplo, eu estava me referindo a Patriarcado no sentido estrito desse conceito, denotando o poder político e religioso de líderes patriarcas em sociedades pastoris (RUBIN, 2017). Me atendo ao que é essencial desse conceito, que a meu juízo é a concentração do poder político e religioso em uma única figura masculina, usei como exemplo a personagem Bíblica Moisés e as lideranças políticas de países nos quais o poder político e religioso se concentram em figuras masculinas. Especialmente na última oração do parágrafo (“pois eles reúnem em si os poderes político e religioso”), vemos que na tradução para língua de sinais que eu propus, o complemento “poderes político religioso”, que no plano de aula em português vem depois do verbo “reunir”, em LIBRAS em se coloca antes do verbo “absorver”, sinal que escolhi para traduzir a ideia de reunir poderes em uma pessoa. A sintaxe, portanto, se inverte no caso da língua de sinais, sendo sujeito + complemento + verbo.⁵

A partir dessas informações fundamentais sobre língua de sinais, vamos a um exemplo dos caminhos percorridos por mim em um processo de tradução de uma aula remota para o 3º ano do Ensino Médio.

b. Pensando e fazendo a tradução

Há uma vantagem nas aulas remotas para surdos no que se refere ao quesito tradução: a possibilidade de pensar em um texto para essa aula, escrevê-lo em Língua Portuguesa, pensar passo a passo a sua tradução e gravá-la tal qual ela foi planejada. Isso melhora a qualidade do ato de traduzir, basicamente porque a ausência de interações face a face com os alunos e alunas surdas não coloca o professor ou a professora em situações nas quais ele/ela precise oferecer soluções de tradução para contextos não previstos. Nessa condição, é possível ter um total controle do que se vai dizer e do como será dito que as aulas presenciais não permitem. A atividade da tradução exige uma reflexão cuidadosa muito difícil de ser

5 Agradeço ao professor Isaac Gomes, do Setor de Ensino do Fundamental I do INES e doutorando em Linguística pela PUC-RJ, quem me chamou a atenção para essa característica da sintaxe em LIBRAS em comunicação pessoal.

feita em situações de “decisividade”.⁶ Esse tipo de reflexão é mais possível no ensino remoto.⁷

Para cada aula na modalidade remota para o ano letivo de 2020, eu construía um texto em Língua Portuguesa que cumpria, ao mesmo tempo, o papel de plano de aula e de roteiro para a gravação do vídeo aula, que por sua vez era semanalmente postada na plataforma Google Classroom, com a qual o INES tem trabalhado nesse contexto. Como tenho turmas de 1º, 2º, 3º ano e Pré-Vestibular, eu precisava preparar três planos de aulas, traduzi-los, gravar e editar as aulas para postá-las na plataforma toda semana.⁸ Os planos de aula eram traduzidos parágrafo por parágrafo, e, dividindo a tela do computador ao meio, colocando o arquivo Word do plano de aula com a tradução de um lado e o aplicativo da câmera, eu gravava as aulas sinalizando em LIBRAS, e a sequência de sinais da tradução colocada no plano de aula me ajudava a não perder a fluidez necessária para a sinalização.

Era nesse processo que os problemas de tradução para as minhas aulas ocorriam. Para ficarmos em um exemplo simples e ao mesmo tempo muito complexo, no planejamento das aulas sobre Thomas Hobbes, nas quais eu me preocupei bastante em explicar o contexto histórico vivido por esse filósofo, que era uma Inglaterra dividida por guerras religiosas entre católicos e protestantes e também dividida entre partidários da Coroa e os partidários do Parlamento, eu não consegui encontrar um sinal em LIBRAS para a palavra “Parlamento”.

6 A noção de decisividade (Fatefulness) à qual me refiro aqui está presente em GOFFMAN (2012). Para esse sociólogo, uma ação é decisiva quando, em contexto de interação face a face, ou seja, presencial, ela influencia o destino do sujeito. No contexto do qual estou tratando aqui, a decisividade da aula presencial afeta o destino da tradução do Português para LIBRAS. Dizendo de outra forma, como não se tem o devido tempo para refletir sobre a tradução em aulas presenciais, as soluções propostas podem ser boas ou ruins, afetando a comunicação entre docente e discente e o próprio processo de ensino.

7 Em contrapartida, a falta de interação direta e presencial com os discentes empobrece a aula em vários aspectos pedagógicos a meu ver. Por exemplo, nas aulas presenciais eu posso observar com mais cuidado quais alunos estão ou não acompanhando a aula, algo praticamente impossível na modalidade remota de ensino.

8 Para a turma de Pré-Vestibular, eu trabalhei os mesmos temas da turma do 3º ano.

Porém, eu encontrei o sinal de “plenária”⁹ e, através dele, eu construí uma solução para a tradução da palavra “Parlamento”.¹⁰

Os movimentos para o sinal de “plenária” formam uma representação, mais precisamente um desenho de uma plenária propriamente dita, passando o conceito desse sinal ao mesmo tempo em que ele é feito. Dito de outra forma, o sinal de plenária é um tipo de sinal que diz ao mesmo tempo em que mostra o que está dizendo. Ele forma uma imagem através da configuração e do movimento das mãos, passando a ideia de uma plenária como sendo uma reunião de várias pessoas ocupando um espaço físico em assembleia.¹¹ A partir desse sinal e da ideia que ele apresenta, eu pensei que se eu acrescentasse o sinal de “política” ao sinal de “plenária”, eu conseguiria, ao menos parcialmente, transmitir a ideia de que um parlamento é um lugar no qual acontece uma assembleia onde decisões de caráter político são tomadas.

O sinal de “política” em LIBRAS tem suas questões particulares. O mesmo sinal usado para essa palavra é também usado para palavras como “debate”, “debater”, “discussão” e “discutir”. Ele é feito da seguinte forma: o dedo indicador de cada mão é apontado um para o outro, quase como se estivéssemos fazendo o gesto que as crianças no Brasil, ao menos em um passado recente, faziam para querer dizer que estavam “de mal” com alguém. Só que, no caso do sinal de “política”, os dedos indicadores ficam afastados um do outro

9 Em um vídeo que Talita Pedrosa (ver nota 2) apresenta alguns sinais de terminologias políticas, ela faz o sinal de “plenária” a partir do minuto 3:15. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DAI07k0V9ig>.

10 Provavelmente esse sinal não existe em LIBRAS. Existem os sinais de “Congresso Nacional”, “Senado”, “Câmara dos Deputados”, instituições que existem no Brasil. Uma outra solução possível para traduzir a referida palavra para LIBRAS é pesquisar o sinal que os surdos e surdas na Grã-Bretanha usam para “Parlamento” na Língua Britânica de Sinais (British Sign Language). Nesse caso, eu apresentaria o sinal aos discentes e em seguida explicaria o conceito que esse sinal transmite para o contexto da aula.

11 A construção de imagens através de movimentos das mãos é uma característica de vários sinais em LIBRAS. Nesse caso, o próprio sinal sugere o conceito que a palavra apresenta, através da representação da imagem à qual a palavra/sinal em questão faz referência. Eles são chamados de “sinais icônicos” (Id., 2009).

e se movimentam para cima e para baixo em direções contrárias.¹² Esses movimentos visam indicar duas partes em disputa, uma se contrapondo a outra.

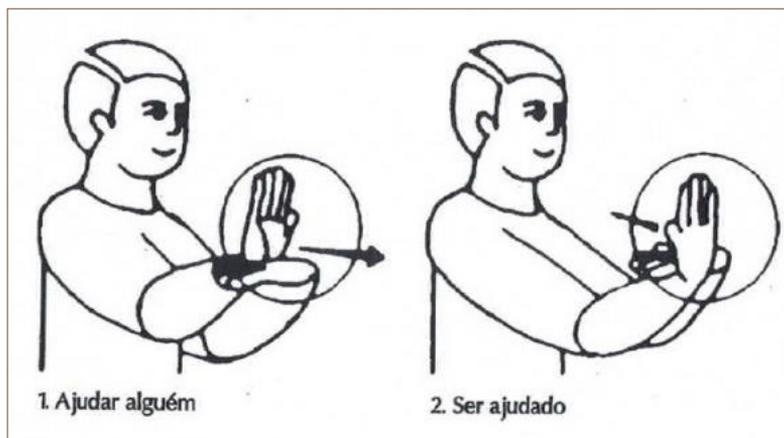
Somado ao sinal de “plenária”, o sinal de “política” pode formar a imagem de uma assembleia reunida de forma organizada ao mesmo tempo em que é palco de disputas políticas. Com isso tentei dar conta do sentido da palavra “Parlamento” usando o vocabulário disponível em LIBRAS, dentro dos meus limites de conhecimento da língua. Ao mesmo tempo em que a iconicidade dos sinais garante o sentido do significado dessa palavra, ela também oferece uma alternativa de conceitua-la pela língua de sinais, isso é, na língua do aluno.

Um outro exemplo de tradução que entendo ser importante compartilhar é a ideia de contrato social, que aparece de formas diferentes nos filósofos “contratualistas” (Hobbes, Locke e Rousseau), a tradução para LIBRAS traz o desafio de transmitir ao discente surdo uma parte importante do pensamento desses pensadores. Neles, o contrato social era, antes de tudo, um artifício retórico que visava fundamentar filosoficamente a necessidade e os objetivos do Estado. Além disso, entendo que o contrato social em Hobbes, Locke e Rousseau, a despeito das diferenças existentes na forma como essa noção aparece nesses filósofos, apontam para uma mesma direção: a ideia de que é necessário haver uma concordância geral na sociedade sobre determinados temas de interesse coletivo (a ordem e segurança para Hobbes, a propriedade e a vida para Locke e a “vontade geral” do povo para Rousseau).

12 Vocês podem ver esse sinal sendo feito no sentido de “debate” e “debater” no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=2TG5xIDSgU8>. Observem que esse sinal, tal qual ele é apresentado no vídeo, representa a imagem de duas pessoas ou dois grupos com posicionamentos diferentes em disputa. Se eu quiser dizer que essa disputa é acirrada ou intensa, eu vou precisar movimentar as mãos de forma mais rápida e usar uma expressão facial que transmita essa ideia. A velocidade com a qual se faz um sinal e as expressões faciais usadas para falar LIBRAS são fundamentais para a comunicação acontecer nessa língua, pois é muito comum que um sinal signifique várias coisas, e o significado correto do se quer dizer é transmitido, nesse caso, através do contexto e da forma como o falante de língua de sinais está sinalizando.

A comparação, dentro dos limites desse artigo, entre as filosofias políticas de Thomas Hobbes e John Locke pode nos ajudar a entender os desafios da tradução da noção de contrato social nesses autores, assim como as soluções que eu propus para essa tradução na gravação das aulas. Enquanto Hobbes falava de um pacto no qual o povo dava ao governante o poder total de tomar decisões em seu nome, no sentido de garantir a segurança e a ordem social, John Locke usa a palavra “trust” para denominar o processo desse pacto em sua versão do contrato social. A palavra “trust” em inglês significa basicamente “confiar”. OLIVEIRA (2010) chama a atenção para o fato de o contrato social em Locke não ser um pacto de submissão, mas de confiança, devendo o governo ser deposto caso não cumpra com o que foi coletivamente acordado.

As diferenças entre essas duas concepções de contrato social trazem implicações importantes para a tradução dessa noção para a LIBRAS. Isso ocorre porque há verbos em LIBRAS que se flexionam de acordo com a direção na qual eles são sinalizados (Id., 2009), como na imagem a seguir:



Desenho adaptado por Audrei Gesser da Enciclopédia de Capovilla & Raphael (2004:169-190)

O verbo “dar”, que eu emprego para explicar o pacto social em Thomas Hobbes no sentido de “ceder”, em LIBRAS flexiona. O mesmo não acontece com o verbo “confiar”, necessário para explicar o “trust” no pensamento de John Locke. Para transmitir aos discentes surdos a ideia de pacto social, poder flexionar o sinal do verbo

mudando a sua direção ajuda bastante, do meu ponto de vista, pois esse tipo de sinal permite que eu divida o espaço visual no qual estou sinalizando em duas partes, sugerindo com o movimento do sinal o deslocamento da ação de um lado a outro, como podemos ver na imagem acima com o sinal do verbo “ajudar”. Dessa forma, pode-se manter o sentido do contrato social tal qual ele aparece nas teorias de Hobbes e Locke ao mesmo tempo em que a ideia de troca entre duas partes pode tornar mais fácil para um aluno surdo do Ensino Médio abstrair junto com as filosofias desses autores.

Mas como o verbo “confiar” não flexiona, ele não se movimenta de uma direção a outra, o que causa um entrave para a minha tradução para língua de sinais, porque a confiança do “trust” de John Locke tem, a meu juízo, uma direção muito específica, ela se endereça ao governo, às lideranças da sociedade civil, que precisam cumprir seu papel, se tornando ilegítimas caso traíam a confiança que lhes foi depositada. Por isso o movimento no sinal de “confiar” seria importante para a tradução de Locke para LIBRAS. Para dar conta disso, o que fiz foi cometer o que talvez configure uma pequena corruptela do sinal de “confiar”. Esse sinal é feito da seguinte forma:



Como se pode ver acima, o movimento da sinalização do verbo “confiar” em LIBRAS é de cima para baixo, com as duas mãos se encontrando ao final. Esse sinal também pode significar “acreditar”

e “apostar”, dependendo do contexto. Aqui me interessava que ele tivesse o sentido de “confiar”, de forma que ele desse conta do movimento pactual em Locke. O que fiz foi estender o final desse sinal, projetando as duas mãos juntas em direção ao lugar no qual fiz o sinal de “governante”, marcando, dessa forma, em quem as pessoas confiam o poder de governar a sociedade de forma a garantir o direito natural delas à liberdade e à propriedade.

Com isso, a minha proposta não foi a de modificar esse sinal, mas sim intervir nele criando um neologismo.¹³ O meu objetivo com isso foi que o meu aluno entendesse a diferença entre os pactos nos pensamentos de Hobbes e Locke, o que cada um priorizava na sua justificativa da ordem política. Aqui o exercício da tradução se funde à prática de ensino. E esse é um ponto importante para a tradução na educação de surdos, pois a tradução para o professor desse campo é uma condição da sua prática de ensino, mesmo que ele não tenha a formação adequada para isso, e nem tenha um contato profundo com o universo da surdez fora do ambiente de trabalho, algo que BEZERRA (2002) considera imprescindível para o ato de traduzir. A tradução aqui opera em um contexto muito específico, no qual docentes na condição de tradutores constroem as melhores soluções possíveis para questões linguísticas e pedagógicas da sua atuação profissional.

Acredito que muitos dos meus colegas que atuam na educação de surdos se deparem o tempo inteiro com questões de tradução em suas aulas. Compartilhar essas soluções é muito importante, tanto no sentido do auxílio mútuo entre professores no aprender a ensinar na educação de surdos, quanto para construirmos, coletivamente, o necessário embasamento para colocarmos a formação continuada de educadores de surdos como pauta de nossas reivindicações político-pedagógicas.

13 Isso me parece bastante comum em tradução. Por exemplo, a tradução da categoria “fatefulness” trabalhada por Erving Goffman (ver nota 6) por “decisividade” utilizou o recurso do neologismo. Ver GOFFMAN (2012) p. 154, nota 18.

2. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA, EDUCAÇÃO DE SURDOS E ENSINO REMOTO

2.1 UM CONCEITO PARA A PRÁTICA E PARA A LUTA

O conceito de transposição didática, tal qual ele aparece nas reflexões do professor Geraldo Peçanha de Almeida em seu livro *Transposição didática: Por onde começar?*, pode nos fazer pensar em muitas possibilidades na prática de ensino, tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior. Tendo no horizonte a transformação do conhecimento científico em conhecimento ensinável a discentes que, a princípio, sabem muito pouco sobre essa cientificidade do saber que lhes é apresentado, PEÇANHA (2011) coloca uma série de elementos necessários para que esse fim seja cumprido da melhor forma possível. Ele fala da adequação do ambiente no qual o processo de ensino está sendo construído, das habilidades que um docente deve ter para conduzir uma aula desde as suas provocações iniciais até a sua síntese, do recorte necessário que um tema deve ter para ser devidamente trabalhado em sala de aula, o desenvolvimento de técnicas de ensino que permitam o professor trabalhar com os mais variados objetos, esmiuçando o ambiente escolar de forma a dar vida aos elementos que o compõem, transformando tudo quanto possível em instrumentos de ensino.

Alguns pontos do pensamento desse autor cabem destacar aqui. Primeiro, o deslocamento da prática docente rumo ao horizonte colocado acima deve, para ele, partir das condições concretas do trabalho dos professores nos diversos contextos da educação brasileira:

O que estamos querendo dizer, na verdade, é que a transposição didática é necessária, é urgente, é imprescindível, mas ela precisa ser pensada dentro da realidade brasileira, com as características que nos são peculiares. Em qualquer que seja a experiência, que ela nos sirva apenas como referência. Precisamos edificar uma concepção própria de transposição didática para a escola brasileira. (ALMEIDA, 2011, p. 24-25)

Se nós não quisermos que essa referência à transposição didática na prática diária docente acabe se tornando uma das muitas ideologias que constroem a imagem do professor ideal como sendo análoga a do herói que atravessa adversidades para alcançar seus objetivos de forma triunfante, então penso que essa referência ao conceito precisa ser dupla: pedagógica e política. Não dá para os professores esperarem que primeiro os muitos problemas da educação brasileira sejam resolvidos para depois buscarem fazer bons trabalhos pedagógicos em sala de aula. É preciso ensinar da melhor forma possível dentro das condições sociais que nos são impostas no chão da escola. Mas é igualmente perigoso que o docente se isole na sua realidade profissional, tentando dar conta das lacunas presentes nela, sem se envolver com as lutas coletivas da categoria por uma educação pública melhor para a sociedade brasileira. A transposição didática é, para mim, a orientação da nossa prática de ensino na escola que temos e também orientação para a luta pela escola que queremos.

Segundo, o autor também evidencia a necessidade de a educação básica e superior no Brasil terem diretrizes que orientem a prática pedagógica docente. Os projetos políticos pedagógicos são, para ele, fundamentais para dar sentido às instituições de ensino. De fato, se essa diretriz não existe, fica muito difícil haver no cotidiano escolar ambientes nos quais a própria escola e as práticas docentes sejam colocadas em questão, no sentido de aprimorá-las. Nas várias escolas em que trabalhei na região metropolitana do Rio de Janeiro, foram pouquíssimas as vezes em que pude presenciar ambientes desse tipo ocorrerem. Acredito que discutir transposição didática nessas condições dificilmente gera frutos duradouros para a escola, pois tudo vai depender quase que exclusivamente do esforço individual do professor.

Por último, destaco as colocações de ALMEIDA (2011) sobre a necessidade de formação continuada dos docentes. Nas palavras dele:

Não há escolas sem professores. Não há professores sem formação. Não há formação que nos sirva para a vida inteira. É preciso acompanhar o tempo. É preciso perceber as necessidades e as mudanças. Caso contrário, corremos o risco de chegar a determinadas

condições didáticas e só então descobrir que elas não são mais úteis. (ALMEIDA, 2011, p. 65-66)

O autor aqui toca em algo muito básico, mas ao mesmo tempo ausente nos projetos de muitas secretarias de educação Brasil a fora: o fato de que a formação do professor não se encerra nas faculdades de educação, mas é constante ao longo de toda a sua carreira. Espero ter ficado claro quando expliquei acima um pouco dos processos de tradução para uma aula de Sociologia para alunos surdos o quanto essa formação continuada faz falta para os docentes do INES. Isso não é real apenas para a questão da tradução, mas para todo o restante das reflexões necessárias para educação de surdos nesse instituto, mas nunca realizadas na prática. E infelizmente essa foi a realidade que encontrei em todas as escolas em que trabalhei em mais de dez anos na região metropolitana do Rio de Janeiro.

2.2 AS CONDIÇÕES CONCRETAS DE UMA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO REMOTO

Feitas essas considerações, cabe agora tratar das condições objetivas da transposição didática no ensino de Sociologia no INES, em modalidade remota e em contexto de pandemia. Boa parte dos nossos alunos do instituto são de classes sociais mais pobres, o que reflete a realidade da maioria das pessoas surdas no Brasil (PESTANA; ZÃO, 2011). Como sabemos, a pandemia tem afetado as classes mais pobres no nosso país de forma muito mais violenta.¹⁴ Todo o corpo docente da Educação Básica do INES se mostrou muito preocupado com as condições nas quais os discentes da instituição se encontravam. Infelizmente tivemos muito poucas informações sobre os nossos alunos nesse período. Os professores não sabiam se seus alunos e as respectivas famílias estavam bem, vivos, são; se estavam passando por dificuldades financeiras; se tinham perdido familiares e pessoas próximas.

14 Dados recentes e esclarecedores sobre a relação entre desigualdade social e a pandemia no Brasil estão disponíveis em: <https://piaui.folha.uol.com.br/mais-longo-da-saude-mais-perto-do-virus/>.

Nesse contexto, a educação básica no INES funcionou de duas formas: em um primeiro momento, os alunos receberam em suas casas módulos impressos de cada disciplina contendo a explicação da matéria e exercícios em Língua Portuguesa. Em um segundo momento, a direção da escola optou por aulas remotas a serem gravadas e disponibilizadas na plataforma Google Classroom, onde os docentes também postavam atividades extras e cumpriam horários para tirar dúvidas dos alunos. A ideia principal foi manter algum nível de contato com os discentes e reduzir, assim, os prejuízos pedagógicos da falta das aulas presenciais.

Por conseguinte, as aulas gravadas em vídeo se tornaram o eixo central da prática docente no instituto, o único caminho disponível para o fazer pedagógico em condições tão adversas. Nesse contexto, eu entendi que o mais importante era construir vídeos curtos (cerca de dez minutos para cada aula), nos quais o tema da aula fosse desenvolvido da forma mais objetiva possível, para não perder a atenção do aluno caso ele acessasse a aula pela plataforma. Eu pensava em vídeos que pudessem ser interessantes o suficiente para que o meu aluno, que poderia estar passando por dificuldades as mais diversas causadas pela pandemia e pelo genocídio ainda em curso no Brasil, pudesse aprender o essencial sobre os assuntos tratados na aula.

Com esses limites cercando a criatividade pedagógica, a pergunta sobre o que ensinar aos alunos foi particularmente mais difícil de ser respondida. O que é importante de ser ensinado em um país que está passando por um morticínio empreendido pelo governo federal contra o seu próprio povo, tudo sendo televisionado e nada sendo feito para parar essa tragédia?¹⁵ Dado que a maioria dos discentes do INES não tem um domínio satisfatório de Língua Portuguesa e, também por isso, não conseguem acompanhar os acontecimentos nacionais de forma que os possibilite a criação de uma visão crítica sobre esse assunto, como ajudá-los a construir essa visão?

15 Um relatório elaborado pelo Centro de Estudos e Pesquisas de Direitos Sanitários (CEPEDISA) revela a estratégia do governo federal em espalhar o novo coronavírus ao invés de evitar esse espalhamento, mesmo sendo amplamente divulgados os riscos dessas medidas à saúde dos brasileiros. O relatório pode ser acessado na íntegra em: <https://cepedisa.org.br/sobre/>.

Nessas circunstâncias, parece inoportuno ensinar ao discentes do INES as filosofias políticas de pensadores europeus de séculos atrás. Não seria melhor que as questões políticas reais vividas pelo Brasil pandêmico e liderado por um governo de caráter fascista fossem abordadas diretamente nos vídeos e, a partir disso, eu construísse o enquadramento contextual da minha aula? Para que perder tempo com Filosofia se a realidade nua e crua pedia para ser pensada e repensada coletivamente e urgentemente? Que sentido tem falar de pactos sociais abstratos em meio a milhares de mortos, entre os quais estavam pessoas próximas de mim e de meus alunos?

Antes de tudo, eu não considero a tradição filosófica ocidental e nem as de quaisquer outras partes do mundo como meras reflexões abstratas, que em nada tem a ver com o real. A própria concepção de ciência que se tem no Ocidente até hoje nasce dessa tradição de pensamento filosófico, com especial destaque para a filosofia aristotélica, a base da estruturação curricular das universidades europeias a partir do século XIII (FOUCAULT, 2018). Longe de serem ideias jogadas ao vento, as filosofias políticas se valem do léxico político de um determinado período histórico e constroem, a partir desse léxico, intervenções criativas em debates políticos reais, em contextos específicos e concretos (SKINNER, 1996). Como pensadores da filosofia ocidental, à qual a intelectualidade brasileira aderiu a partir da Independência (RAMA, 2015), os enquadramentos nos quais se pensa e se faz política no Brasil de hoje passam por eles também, sendo, portanto, importante acessá-los. Por fim, a questão de fundo tratada pelos filósofos contratualistas, que se perguntam pela melhor e mais justa forma de organização política para as pessoas, é uma questão importante para todas as sociedades contemporâneas, em especial à brasileira.

Por isso me pareceu possível começar o trabalho pedagógico sobre o tema política com as turmas de 3º ano e Pré-Vestibular do INES a partir da noção de contrato social, como ela aparece na tradição filosófica do Ocidente. A ideia era partir dessa noção abstrata para falar do pacto social brasileiro, o mesmo que está matando milhares de brasileiros por dia com o empenho na difusão de um vírus

para o qual já existe vacina.¹⁶ A crueza da realidade desse pacto certamente já estava sendo vivida por meus alunos, de alguma forma, nas suas condições objetivas de vida. Começar a tratar de política a partir dessas condições era correr o risco de já começar o ano letivo remoto tocando em uma ferida já exaustiva para os discentes.

2.3 UM CAMINHO PARA PENSAR O PACTO SOCIAL BRASILEIRO COM OS FILÓSOFOS CONTRATUALISTAS

Antes de chegar no pensamento político de Thomas Hobbes, o primeiro dos três filósofos contratualistas que ensinei nos vídeos, eu fiz um percurso na primeira aula do trimestre que partia de uma definição mais geral do conceito de política. Não me interessava aqui fazer o já batido caminho de explicar esse conceito pela etimologia do significante “política”. Para mim, bastou defini-lo como um conjunto de práticas e discussões coletivas sobre problemas coletivos. Usei como exemplo, entre outros, a própria luta dos movimentos de surdos por acessibilidade e pelo reconhecimento da LIBRAS como língua oficial do Brasil, narrativa que é muito presente no INES. Enfatizei que essas lutas não foram feitas por surdos isolados, mas por coletivos de pessoas surdas do Brasil inteiro, incluindo o próprio INES.

Foi necessário também definir o conceito de Estado, e para isso trabalhei a partir da imagem de um mapa mundi geopolítico que enfatizava a divisão do mundo em Estados nacionais, diferenciando-os por cores.

16 Uma evidência dos termos de morte do pacto social brasileiro foi a chacina que a Polícia Civil do Rio de Janeiro fez em uma operação na favela do Jacarezinho no dia 07/05/2021, matando 27 pessoas em plena pandemia, executando-as inclusive dentro das casas dos moradores, na frente de crianças. Uma descrição detalhada dessa operação está disponível no seguinte link: <https://piaui.folha.uol.com.br/da-vinganca-ao-silencio/>.

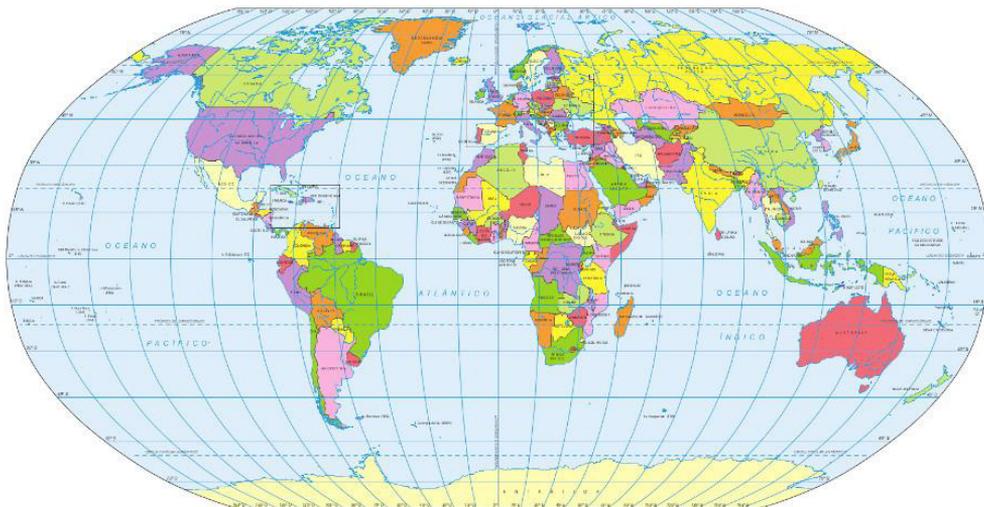


Imagem utilizada na primeira aula do trimestre. Fonte: IBGE.

Apresentar a imagem de um mapa mundi e chamar a atenção para o fato de ele representar um mundo inteiro dividido em Estados nações foi o caminho que me pareceu mais possível de sensibilizar o aluno para a artificialidade desse fato. Não se trata de simplesmente jogar a imagem na edição do vídeo e continuar explicando a matéria. Trata-se, sim, de dar vida a imagem, articulando a língua de sinais com a mensagem que a própria imagem pode transmitir enquanto significativo trabalhado na aula.

Coloquei, a partir de KOSELLECK (1999), o Estado como uma instituição que surgiu a partir de um objetivo prático e coletivo – o de acabar com as guerras religiosas unificando povos inteiros em um único território – defini o Estado como um conjunto de instituições que protegem e administram um território (CHÂTELET e all, 2009). Assim, pude voltar ao mapa mundi e chamar novamente a atenção para aquele conjunto de territórios, dessa vez acrescentando que cada um deles tinha um Estado que o administrava, no qual decisões políticas que atingem a todas as pessoas daquele lugar são tomadas.

Colocando o Estado como fenômeno global, o terreno estava pronto para que eu apresentasse os filósofos contratualistas como pensadores que colocam o Estado em questão, pessoas que viveram e refletiram sobre os problemas de sua época, e propuseram respostas a eles, ao mesmo tempo em que teorizaram sobre o Estado em si. Esse “em si” em LIBRAS não tem tradução. Ele indica uma abstração

no pensamento, pois esse Estado, pensado a partir de motivações práticas da realidade de uma época, transcende a essas motivações no pensamento filosófico, virando uma entidade pensada e justificada em si mesma, através da argumentação racional (OLIVEIRA, 2010).

A despeito das dificuldades linguísticas, não abri mão de transmitir a ideia de um Estado abstrato para os alunos surdos, pois isso vai no sentido de despersonalizar processos políticos, algo tão fácil de se fazer em LIBRAS, já que o sinal que muitas vezes é utilizado para significar “Estado” é o mesmo sinal que é mas comumente usado no sentido de “governo”, que por sua vez é uma noção muito presente no senso comum como sendo associada necessariamente a uma pessoa (o governo Lula, o governo Biden, o governo Merkel etc.). Então eu optei pelo uso do que em língua de sinais é chamado de datilologia, que é a soletração de palavras com as mãos, usando o alfabeto manual (GESSER, 2009).

Soletrar a palavra “Estado” em LIBRAS ao longo da explicação desse conceito foi a decisão que tomei para distanciar Estado de governo. Logo em seguida, comecei por apresentar Thomas Hobbes como alguém que queria explicar para que servia o Estado, o porquê, do ponto de vista desse filósofo, essa instituição era tão importante para a sociedade. Alguém que nasceu, viveu e morreu, como todo o mundo. E que viveu em uma Inglaterra bastante sangrenta e instável. Essa apresentação humanizadora do filósofo teve por objetivo afastar a ideia de uma Filosofia distante das pessoas, e trazê-la a aula como um pensamento compreensível, capaz de responder questões atuais.

O contrato social hobbesiano foi a resposta que esse filósofo deu aos conflitos que tornavam a Inglaterra de seu tempo um lugar inseguro. Daí a segurança contra a ameaça da “guerra de todos contra todos” ser a razão de ser do Estado para ele (KOSELLECK, 1999). Segurança não é uma questão distante dos alunos surdos do INES. Muitos deles moram em bairros da região metropolitana do Rio de Janeiro que são constantemente assolados por incursões policiais violentas, muitas vezes impedindo que eles frequentem as aulas.¹⁷

17 Durante a última intervenção militar no Rio de Janeiro sob o período Temer, uma mãe de aluno me relatou sobre os alunos surdos do INES moradores de favelas

Por essa razão, falar de política e do Estado a partir de temas como segurança, direito à vida e à propriedade me parece muito possível.

Eu finalizei o trimestre com uma aula na qual eu pus em destaque a ideia que esses três filósofos tinham em comum: a de que é necessário haver uma concordância geral na sociedade em torno de questões básicas, que afetam a vida de todas as pessoas. Aqui, a “vontade geral” rousseauiana foi trabalhada sem a preocupação de dar conta de seus pormenores argumentativos complicados, mas sim no sentido de a colocar como pergunta. Afinal de contas, qual vontade deve unir todo o mundo em um pacto social? Pergunta insolúvel, é verdade. Mas a coloquei porque a resposta a essa pergunta está e sempre estará em disputa. E assim chegamos ao pacto social brasileiro.

Por aqui, a manutenção do pacto social colonial tem sido a marca do Brasil enquanto país (GONZALEZ, 2020). A elite intelectual – na academia, na política, na imprensa, no direito – constituiu a si mesma pela inserção em um universo das letras deslocado da sociedade real que por aqui se desenvolvia (Id, 2015). As instâncias de poder no Brasil parecem ser tão mais fortes quanto mais distantes seus atores se encontram dos demais brasileiros. Eu tenho a hipótese de que isso explica bastante do porquê Bolsonaro ainda não foi impedido de governar, mesmo depois de ter ficado evidente que esse mesmo governo trabalhou para espalhar o vírus da Covid-19 ao invés de seguir as diretrizes internacionais para o controle da pandemia, provocando a morte de quase 500.000 brasileiros até o momento em que escrevo este texto. Assistimos a uma CPI que já dura há semanas, e até agora tem sido mais o palco de interesses políticos de determinados senadores do que uma ação para interromper o morticínio que ocorre hoje no Brasil. Do Congresso Nacional e dos condomínios de alto luxo das elites brasileiras, não

estarem sofrendo violência por parte dos militares da intervenção, apanhando por não conseguirem ouvir as abordagens destes militares. Na ocasião, os docentes de Filosofia, História e Sociologia fizeram uma palestra para todos os turnos da Educação Básica do instituto no sentido de explicar aos alunos sobre a intervenção e orientá-los a andar com um crachá que os identificasse como surdos e alunos do INES.

é possível ver o efeito da tragédia que estamos vivendo na vida dos mais pobres. Esse interesse sequer existe.

Por isso, tomando a resposta à questão colocada pela ideia de “vontade geral” em Rousseau como um campo em disputa, eu defini essa vontade elencando alguns elementos importantes para uma vida melhor e uma sociedade mais igualitária: transportes públicos baratos e de qualidade, hospitais e escolas públicas em volume suficiente para atender a população, poder andar na rua livremente, de forma segura...

Todos esses elementos dizem respeito às filosofias políticas estudadas no trimestre, e assim eu entendo porque leio Hobbes, Locke e Rousseau também como pensadores que estavam se colocando a questão do bem comum, cada um à sua maneira. E encerrei a aula (e o trimestre) deixando claro que o governo Bolsonaro não pode ser justificado por nenhuma das concepções de pacto social que estudamos, pois ele não promove a segurança, nem o trabalho e muito menos a vida. Ao contrário, trabalha pelo desemprego, pela fome e pelo extermínio dos mais vulneráveis. Contra a “vontade geral” das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ALMEIDA (2011) aponta, a palavra é um dos objetos de trabalho do docente na transposição didática e ela, como todos os objetos, tem a sua própria força, com a qual é preciso saber trabalhar. A palavra, em Português ou em LIBRAS, é a minha ferramenta de trabalho por excelência. É pensando o jogo da tradução do Português para LIBRAS que eu foco boa parte da minha prática de ensino. Tentei acima mostrar os caminhos que eu encontrei para transpor um debate filosófico e político difícil para alunos surdos do Ensino Médio em ensino remoto. Esses caminhos passaram pela tradução e pela avaliação do que ensinar, do que dizer nas aulas, a partir de uma avaliação tanto das condições concretas de trabalho quanto do atual contexto histórico do Brasil.

Compartilhar as nossas propostas e estratégias de aula em Sociologia é, penso eu, uma forma de nós, docentes da área, nos ajudarmos a pensar as nossas aulas de uma forma menos solitária. É muito comum que um professor ou professora de Sociologia se veja muitas

vezes pensando no que fazer com uma determinada turma sem que haja um ambiente na escola para dividir suas ideias, angústias, sucessos em fracassos em sala de aula. Acho que a apresentação desse tipo de trabalho para um encontro nacional de docentes da nossa área é um bom ambiente para a realização dessas trocas. Mas acredito que temos também de lutar para que as próprias escolas sejam esse ambiente de trocas pedagógicas, principalmente as escolas públicas.

Sou totalmente contrário à visão comum que se tem do professor como alguém que se sacrifica pela profissão, se desdobrando para conseguir realizar o seu trabalho, como se fosse uma espécie de herói. Reafirmo que a transposição didática deve ser realizada em duas frentes: a pedagógica e a política, sendo a primeira o trabalho na escola que temos, e a segunda, a luta pela escola que queremos. As nossas condições de trabalho precisam ser boas o suficiente para que sejamos professores criativos e atentos aos nossos alunos. Impossível desempenhar esse papel trabalhando em três, quatro escolas para conseguir pagar as contas do mês. Lutar por melhorias salariais deve ter no horizonte a possibilidade de docentes da Educação Básica trabalharem em uma escola só, para a qual ele dedica de forma mais cuidadosa.

Espero ter ficado claro, especialmente para os professores da educação de surdos, que a formação continuada é algo necessário e urgente, sobretudo na questão linguística que atravessa a todos os docentes que trabalham ensinando a pessoas surdas. Traduzir já é uma tarefa às vezes impossível para quem é devidamente formado para isso. Para nós, fica ainda mais difícil se for feito de forma solitária. Penso que na educação de surdos se deve lutar por escolas nas quais professores e tradutores-intérpretes possam trocar entre si saberes didáticos e linguísticos semanalmente; que professores e intérpretes possam trabalhar juntos, pensando a melhor forma de se dizer em LIBRAS o conteúdo da matéria, em um ambiente no qual esses dois profissionais aprendam uns com os outros e, nesse processo, produzam boas soluções para problemas de ordem linguística e pedagógica; e que a recepção de novos professores ouvintes seja no sentido de prepará-lo linguisticamente para a sala de aula. Para escolas como o INES, isso exige mais concursos públicos para professores e intérpretes, e também uma mudança na concepção hegemônica de educação que se tem hoje no campo da surdez, muito preocupada

com a afirmação identitária, mas pouquíssimo comprometida com a formação do discente como sujeito crítico e autônomo.

Reforço que o objetivo desse texto não é o de oferecer um modelo de aula ou de tradução (esta última no campo da educação de surdos), mas colocar as minhas próprias decisões e estratégias em questão. Nós não saímos das faculdades de educação como professores prontos. E nunca o seremos. Creio que o (re)pensar a prática de ensino de Sociologia deve ser parte de um movimento coletivo, e junto com a nossa prática política de luta pela educação. “Educação não é mercadoria” não pode ser apenas um slogan político nosso, mas um princípio da nossa luta diária. POLANYI (2021) diz que, muito embora o mercado seja uma instituição que existe desde antes do capitalismo, foi somente quando essa proposta de organização da sociedade se sagrou vencedora na história que as sociedades passaram gradualmente a existir em função do mercado, e não o contrário, como até o século XIX acontecia. Se a educação se submete aos ditames do mercado, fica muito difícil construirmos um novo pacto social no Brasil, um que não inclua a fome, a miséria, a precarização do trabalho e o extermínio dos povos indígenas e dos moradores de favelas (em especial a juventude negra e masculina). O capital nunca teve grandes problemas com o fascismo. Estamos vendo isso hoje no Brasil.

BIBLIOGRAFIA

ASSIS SILVA, César Augusto de. **Cultura Surda**: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática**: Por onde começar? São Paulo: Cortez, 2011.

BEZERRA, Paulo. **A tradução como arte**. Gragoatá – Niterói, n.13, 23–31, 2. sem. 2002

CHÂTELET, François; DUHAMEL, Olivier; PISIER-KOUCHNER, Évelyne. **História das ideias políticas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

FOUCAULT, Michel. **Aulas sobre a vontade de saber**: curso no Collège de France. São Paulo: Editora WMW Martins Fontes, 2018.

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.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de Interação**: Ensaio sobre o Comportamento Face a Face. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

OLIVEIRA, Isabel de Assis Riberio de. **Teoria política moderna**: uma introdução. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

PESTANA, M. M.; ZÃO, A. C. V. **Educação de surdos no Brasil**: políticas públicas para a educação na lógica da economia mercantil privatista. In: Revista Espaço: informativo técnico/científico do INES. INES – Rio de Janeiro, n.36, p 72-84, jul – dez, 2011.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**: as origens políticas e econômicas de nossa época. Rio de Janeiro: Contraponto, 2021.

RAMA, Ángel. A cidade das letras. São Paulo: Boitempo, 2015.

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.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a “economia política” do sexo. In: Políticas do sexo. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

KOSSELLECK, Reinhart. **Crítica e crise**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.